

## Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales

ISSN: 0718-0586

cuadernos.interculturales@yahoo.es

Universidad de Playa Ancha

Chile

Montecinos, Carmen

Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural

Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004, pp. 35-44

Universidad de Playa Ancha

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200304>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ANALIZANDO LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL \*

Carmen Montecinos\*\*

### RESUMEN

*En este trabajo se plantea que al definir como sujeto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a las personas de las etnias originarias, se socavan las posibilidades de que ésta, en tanto política, sea una contribución significativa al desarrollo de estos grupos culturales en el contexto de una sociedad pluralista. Se propone que la EIB considere a todos los educandos ya que la interculturalidad supone que distintos grupos se juntan a dialogar para exponer sus diferencias y similitudes, formando coaliciones para entender y ser entendidos. Más allá de la conservación de patrones culturales, la EIB necesita atender las múltiples formas de diversidad que se dan al interior de las etnias y los procesos de exclusión y discriminación que configuran lo indígena y el ser indígena en nuestro país.*

### 1) INTRODUCCIÓN

¿Cómo atender las necesidades de aprendizaje de todos los educandos en una sociedad que se propone ser democrática, pluralista, multiétnica y multilingüe? Esta pregunta, de múltiples posibilidades en cuanto a su respuesta, será abordada en este trabajo. Más específicamente, se ofrecerá un análisis crítico de la respuesta del Estado chileno, tal cual ha sido plasmada en su formulación de la política de Educación Intercultural Bilingüe. Desde mi perspectiva, la principal limitación de esta política radica en entender como sujeto de esta educación sólo a las personas de las etnias originarias. Como expondré a continuación, esta concepción debilita ostensiblemente las posibilidades de desarrollo que esta política busca crear para las personas de las etnias originarias. Más adelante describo como la EIB se puede enriquecer a partir del trabajo que han desarrollado educadores estadounidenses que ven en la Educación Multicultural una posibilidad de transformación social en pos de la equidad en las relaciones entre minorías y la sociedad más amplia.

\* Este trabajo se presentó parcialmente en el Seminario *¿Educación Multicultural o intercultural? Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur*, Viña del Mar, mayo de 2004.

\*\* Docente Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: carmen.montecinos@ucv.cl

## 2) ¿QUÉ PROPONE LA ACTUAL POLÍTICA DE EIB EN CHILE?

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se crea en 1996 con el propósito de asegurar igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad para los integrantes de las etnias reconocidas por el Estado<sup>1</sup>. La EIB se entiende como un modelo educativo que permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender sus lenguas y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Junto a esto, se espera que los niños y niñas indígenas aprendan la lengua nacional que les posibilitará conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional. Como proyecto educativo, contempla:

- Fortalecer la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas.
- Incorporar contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- Mejorar los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente.
- Incorporar la enseñanza de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano).

La política reconoce que la participación de los adultos de las comunidades indígenas es crucial para desarrollar un currículo y una pedagogía culturalmente pertinente. Los saberes de las comunidades pueden llegar a constituirse en orientaciones para mejorar las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena. Al implementar métodos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes, los profesores generarán continuidad entre las normas de crianza del hogar y las utilizadas en la escuela. Por otra parte, se propone que las comunidades indígenas participen en la construcción de las actividades curriculares para así integrar los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículum y la gestión escolar. Esto cumple un doble propósito, por una parte les permite a los niños y niñas reconocerse en el currículo escolar y, por otra, propiciar la mantención de las tradiciones culturales y la lengua.

La EIB se inserta dentro del modelo pedagógico que orienta la Reforma Educacional. En este sentido, propicia un modelo pedagógico constructivista, así como la persecución de los Objetivos Transversales en cuanto a la formación valórica. Entre estos se mencionan aspectos tales como:

- Preparación para relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades.
- Impulsar la defensa del principio de la pluriculturalidad.
- Fundar la democracia y construcción de un orden social basado en las relaciones de cooperación, solidaridad y de respeto mutuo a las diferencias.
- Acoger y respetar la voz del otro distinto y enriquecer así el discurso propio y formas de comunidad de los distintos sujetos que participan de la construcción de esta sociedad.
- Preservar y desarrollar las culturas y lenguas indígenas del país.

<sup>1</sup> Para una visión completa de la formulación de la EIB ver: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

### 3) ¿QUIÉN ES EL SUJETO DE LA EIB?

Una lectura de la propuesta de EIB que hace el Ministerio de Educación deja de manifiesto que la interculturalidad está entendida como el acceso de los pueblos originarios al aprendizaje de su propia cultura y de la cultura dominante (o sociedad nacional en el lenguaje del Ministerio). En este sentido, la EIB es una invitación para que un sector de nuestra sociedad sea bicultural. En ausencia de una oferta educativa intercultural para todos, esta invitación corre el riesgo de mantener a las personas indígenas en su status de Otro (léase grupos culturales dominados). Los que no son indígenas, al parecer, no necesitan ser biculturales ya que son los Otros quienes deberán acomodarse y asimilarse para interactuar. La interculturalidad puede tener otra lectura. Esta connota acción, intercambio entre personas o colectivos que se ven unos a otros como diferentes. La interculturalidad permite enseñar y conversar acerca de las diferencias, formando coaliciones para entender y ser entendido<sup>2</sup>. La exclusión de las personas que pertenecen a otros sectores sociales como sujeto de la política de EIB merma significativamente las posibilidades de lograr los objetivos que se plantea. Desde mi perspectiva, esta exclusión se puede asociar a tres aspectos que subyacen a la concepción de EIB que plantea el Estado chileno: a) como se entiende la formación de la identidad, b) que se entiende por cultura, y c) la despolitización de la interculturalidad.

#### 3.1. Formación de la Identidad

Situar como sujeto único de la EIB a las personas indígenas supone, erróneamente desde mi lectura, que la identidad de un pueblo se desarrolla como una unidad auto-contenida. Es decir, se admite que las comunidades indígenas pueden inocular a sus miembros del rol que asume la sociedad más amplia (nacional) cada vez que nos muestra lo que es ser indígena. Además de la familia y la escuela como propone la EIB, los medios de comunicación y las pautas normadas de conducta social se convierten en marcadores culturales de patrones de interacción entre el mundo indígena, el mundo mestizo y el mundo no indígena. Este conjunto define cómo debe tratarse y cómo debe comportarse el niño o la niña indígena desde que viene al mundo y cómo los que no somos indígenas debemos comportarnos al interactuar con ellos. En términos prácticos, este "deber ser" y "deber responder", por lo general, no se asume en las personas como una obligación consciente, sino más bien se da de una manera inconsciente, espontánea y "natural". Es esta naturalidad la que desvaloriza y/o denigra lo que tiene que ver con lo indígena en nuestro lenguaje cotidiano. En nuestro lenguaje cotidiano ¿cuándo usamos el término "indio" para denotar algo positivo, valioso, que buscamos como apelativo de nuestra identidad? Si al salir de sus comunidades las personas indígenas se exponen a representaciones de su grupo cómo violento, flojo o alcohólico, ¿cómo se espera que ellas desarrollen su auto estima?

Tomando la visión de identidad que nos propone el pos-estructuralismo, la identidad del sujeto indígena se entiende como producto de discursos y sus posibilidades de ser sujeto están definidas antes de su expresión como individuo<sup>3</sup>. Cambiar al sujeto/identidad (o fortalecer la autoestima como plantea la EIB) involucra cambiar discursos más que intentar a través de la educación rescatar una identidad auténtica. Para algunos autores pos-estructuralistas, la iden-

<sup>2</sup> Clarke y Sánchez (2001). En: <http://www.rci.rutgers.edu/~divcoaff/BiasPrevention/definitions.html>

<sup>3</sup> Weedon, C. (1987).

tividad/sujeto se puede entender como una *performance* interpretada o reinterpretada en relación a Otro espectador, nunca definida en si mismas. Para cambiar el discurso, ese Otro espectador también necesita ser sujeto de la EIB.

### 3.2. Construcción de la Cultura de un Pueblo

¿Cómo se ha de determinar “lo fundamental de su cultura de origen” que se busca enseñar a través del currículo EIB? La cultura, y su lengua, es más dinámica que las tradiciones a conocer y conservar. La cultura no es una unidad auto contenida de patrones coherentes entre sí<sup>4</sup>. La cultura de un grupo es permeable a la influencia de otros grupos con los cuales interactúa, especialmente si estas interacciones dan en un contexto de relaciones de dominación y subordinación. En las fronteras culturales que surgen de la interacción entre distintos grupos, el programa cultural de un grupo evoluciona históricamente a medida que los grupos se van adaptando y resistiendo a los cambios en su medio social<sup>5</sup>.

Recuerdo aquí una anécdota que ilustra este dinamismo. Hace unos años me invitaron a una ceremonia en el contexto de la celebración del año nuevo Mapuche (We Xipantu). El machi que oficiaría la ceremonia hablaba por celular mientras esperaba que ésta se iniciara. Como se ha señalado, las actividades que acompañan esta celebración están destinadas a fortalecer el espíritu de hermandad de la comunidad, la amistad entre grupos familiares y la convivencia entre diversas comunidades<sup>6</sup>. Disponer de este medio de comunicación, ¿puede llegar a cambiar el sentido de las comunidades que se buscan hermanar?

El antropólogo Renato Rosaldo<sup>7</sup>, ha propuesto conceptualizar la cultura como abierta, permeable, continuamente recreada en encuentros interculturales. La vida social y cultural de un grupo étnico no puede ser reducida a una narrativa maestra, parafraseando a Kellner<sup>8</sup>, que aspira a dar cuenta de cada particularidad y especificidad que se construye en las interacciones de clase, género, religión, ruralidad, urbanidad, entre otras, en las cuales se crea y recrea la cultura y las identidades. Desde la teórica crítica y el pos-estructuralismo, entendemos que representar la cultura de un grupo es representar sus múltiples narrativas, las que a veces son traslapadas y otras discontinuas<sup>9</sup>. Desde esta perspectiva, el currículo para la EIB necesita rescatar la dimensión permeable, relacional de la vida cultural, en la cual el diálogo, la interacción, el conflicto y el cambio son más importantes que características fijas<sup>10</sup>.

La EIB propone que las comunidades indígenas participen en la construcción del currículo. Pero como queda claro en la siguiente anécdota, además de saberes, técnicas y visiones del mundo, las comunidades tienen una visión política que también pueden querer incluir. En una visita que realicé el año 2000 a una escuela en una comunidad Mapuche de la IX Región, una de las profesoras de la enseñanza básica nos contaba que algunos de sus alumnos tenían una actitud contestataria frente a como era representado el pueblo Mapuche en

<sup>4</sup> Rosaldo, R. (1989).

<sup>5</sup> Bullivant, B.M. (1989).

<sup>6</sup> En: <http://members.aol.com/mapulink3/mapulink-3e/cul-mapuche-03.html>

<sup>7</sup> Rosaldo, R. (1989).

<sup>8</sup> Citado en: Giroux, H.A. (1988:16).

<sup>9</sup> Habermas, J. (1972); Giroux, H.A. y McLaren, P. (1991); O'Connor, T. (1989); Weedon, C. (1987).

<sup>10</sup> Montecinos, C. (1995).

los textos que entregaba el MINEDUC. Contaba que los niños le decían que sus padres les habían advertido sobre las "mentiras" que les contarían en la escuela acerca de su historia. Ella no sabía que hacer cuando un niño le decía "mi papá dijo que...". ¿Le decía al niño "tu papá está equivocado", es decir, deslegitimaba al padre y la visión de esa comunidad? ¿Podía ella estar de acuerdo públicamente con la visión crítica que tenía la comunidad? ¿Era su papel el defender la historia oficial que se contaba en los libros de los cuales ella enseñaba, independiente de si ella estaba de acuerdo o no con esa historia? ¿Cuándo la política proponía que los apoderados ayudaran a construir el currículo se había contemplado la posibilidad que ellos quisiesen construir un currículo reivindicativo de la situación actual de sus comunidades y no sólo de su pasado, tradiciones y costumbres? Los dilemas de esta profesora reflejan que al entender la cultura no sólo como un patrón intra grupo, sino también cómo formas de relación entre grupos, el estudio de la cultura y la crítica social se mezclan<sup>11</sup>. Siguiendo a Walzer<sup>12</sup>, Rosaldo plantea que la crítica social involucra emitir juicios éticos acerca del orden social existente. Sin embargo, cuestionar este orden para avanzar en la justicia y la democratización no es una responsabilidad que se deba adscribir únicamente a las etnias reconocidas por el Estado como sujetos de la EIB.

### 3.3. La despolitización de la interculturalidad

Al proponer la Educación Intercultural Bilingüe como un programa especial destinado a satisfacer las necesidades de aprendizaje del sector indígena de nuestra sociedad, la política hace responsable a los indígenas por lograr una sociedad pluralista. Lograr una sociedad pluralista, sin embargo, es un proyecto político (es decir, de redistribución de poder). Curiosamente la política EIB permanece en silencio frente a los procesos sociales de exclusión y discriminación que articulan la construcción social de lo indígena y del ser indígena en nuestro país. Lograr una sociedad pluralista requiere examinar como el sistema educacional en su totalidad, y la sociedad más amplia, estructuran las oportunidades para que todos los educandos conozcan y se conecten con las raíces indígenas, europeas, americanas, africanas y asiáticas (entre otras) de nuestra identidad cultural en continua recreación. ¿Cómo construiremos un orden social basado en cooperación, solidaridad y respeto entre los distintos grupos étnicos que conviven en el país si proponemos una educación paralela y no integrada?

Se podría contra argumentar que en el contexto de una escasez de recursos para atender las demandas de la EIB, incluir a educandos de la sociedad más amplia sería continuar postergando a las poblaciones indígenas. Los pocos recursos disponibles deben canalizarse para atender a estos grupos para los cuales el sistema educacional chileno ha sido un fracaso, si se consideran indicadores como los altos índices de deserción escolar y su poca participación en la educación superior, por ejemplo. Pero el fracaso ha sido construido por la sociedad que representa la escuela y necesita ser desmantelado por esa misma sociedad.

Frente a este argumento, el planteamiento es que los recursos de los otros programas del Ministerio de Educación (tal como los textos escolares que se entregan en todas las escuelas y liceos, la formación inicial de todos los docentes y el Programa de Convivencia Escolar entre otros) contemplen atender temas relativos a la interculturalidad. En otras pala-

<sup>11</sup> Rosaldo, R. (1989).

<sup>12</sup> Walzer, M. (1987).

bras, que la EIB no sea un programa aislado del resto de las acciones de mejoramiento que impulsa la reforma. Es importante que en todos los ámbitos de nuestra educación los educandos, no sólo los indígenas, tengan oportunidades de ver a los grupos originarios reflejados de una manera realista y positiva. También es relevante que todos tengan acceso a un currículo que refleje las contribuciones y perspectivas de varios grupos, para evitar que los que no se identifican como indígenas desarrollen una percepción de superioridad que se traduce en prejuicio y conductas discriminadoras hacia los indígenas. Propiciar una democracia basada en las relaciones de cooperación, solidaridad y de respeto mutuo a las diferencias entre grupos étnicos, supone que toda la sociedad ha recibido una educación que ha tratado de manera abierta y honesta las ideologías y estructuras sociales, legales y políticas que crean barreras para el desarrollo y participación plena de las personas indígenas.

#### 4) APORTES A LA EIB DESDE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En los Estados Unidos el término Educación Multicultural ha llegado a significar muchas cosas, dependiendo del autor que escriba sobre ella. Aun así, se puede identificar una corriente progresiva y progresista que comparte ciertos principios y objetivos que parten de la visión dialógica y dinámica de la construcción de la identidad y la cultura que se ha propuesto en este trabajo<sup>13</sup>. Cada uno de estos objetivos generales serán explicados brevemente.

##### 4.1. Mejorar los Aprendizajes

La EIB comparte con la Educación Multicultural el objetivo de ofrecer una educación de mayor calidad a grupos sociales que han sido históricamente subordinados cultural y socialmente. Mejorar las oportunidades de aprendizaje implica el diseño de un currículo culturalmente pertinente que permita a los niños y niñas ver su cultura reconocida y valorada. También involucra una institución escolar que entiende que los niños de estos grupos llegan a la escuela con potencialidades más que con déficits y que sus profesores saben como ayudarlos a construir nuevos conocimientos a partir de estas potencialidades<sup>14</sup>. Todos los alumnos y alumnas tienen derecho a un currículo intelectualmente desafiante, con los andamiajes apropiados para que tengan éxito académico. La Educación Multicultural pone énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y en aprender a usar el conocimiento para resolver problemas de carácter social. Mejorar las oportunidades de aprendizaje que las escuelas ofrecen es condición necesaria para que el rendimiento académico de los alumnos no esté condicionado a sus orígenes socioculturales.

##### 4.2. Contribuir a erradicar la discriminación y exclusión

Sonia Nieto<sup>15</sup> define la Educación Multicultural como una educación anti-racista que promueve el aprendizaje de los alumnos e involucra a todas las áreas de la escolarización. Esto implica que la EIB necesitaría nombrar la situación de exclusión sistemática en que viven algunos grupos en nuestra sociedad y en nuestras escuelas. Más allá de nombrar, esta educación necesita promover un cuestionamiento y comprensión de las causas que contribu-

<sup>13</sup> Ver: Banks, J.A. y McGee Banks, C.A. (2002); Nieto, S. (2003); Sleeter, C. y Grant, C. (2002).

<sup>14</sup> Gay, G. (2000).

<sup>15</sup> Nieto, S. (2003).

yen a que se produzcan situaciones de injusticia a nivel de la sociedad, sus instituciones y sus actores. Esto es tarea para todos, los que excluyen y los excluidos. También implica que las luchas antidiscriminatorias que libran las personas indígenas necesitan conectarse con el prejuicio que excluye a otros sectores de nuestra sociedad (ej. el clasismo, el sexismo, la discriminación contra las personas con discapacidad). La Educación Multicultural, como lo señalan Sleeter y Grant<sup>16</sup>, extiende la atención a la diversidad más allá de la propuesta de la EIB que sólo propone atender a la diversidad étnica. Las identidades se construyen en base a un conglomerado de categorías sociales, las que en nuestras sociedades no son neutras en cuanto a status y poder. Un joven puede ser excluido por su etnia o clase social, pero puede ser a la vez quien excluye por tener privilegios masculinos en una sociedad machista.

#### **4.3. Favorecer las relaciones de colaboración solidaria entre personas de diversos grupos**

Lograr avanzar en la construcción de una sociedad pluralista, supone que el currículo escolar esta diseñado para que los alumnos aprendan a analizar situaciones considerando las perspectivas de diferentes grupos. Así, la escuela se constituye como un espacio de contacto e interacciones entre grupos diversos (no segregando en función habilidad, clase, género, etc.). Incluir la EIB como parte de la educación que reciben todos los alumnos permite entender que lo que uno ha aprendido como la "realidad" es una posibilidad, no una visión superior a otra que debe imponerse hegemónicamente. Es esta imposición la que termina minusvalorando y deslegitimando las experiencias vividas por personas de ciertos sectores socioculturales.

James Banks<sup>17</sup> ha propuesto varias maneras para implementar la Educación Multicultural. Entre estas, un currículo que permita a los alumnos examinar los temas, conceptos y problemas desde múltiples perspectivas, incluyendo la perspectiva predominante. Así, por ejemplo, una profesora de lenguaje seleccionaría un conjunto de novelas que abordaran un tema en común escrito por autores de diversos orígenes sociales y culturales (ej. la adolescencia). Estas novelas se analizarían en su conjunto para examinar cómo se entiende y vive la adolescencia en distintos sectores sociales (hombres y mujeres, diversas clases sociales y culturales del país, jóvenes indígenas que viven en comunidades rurales y jóvenes que han crecido en zonas urbanas). Es esta capacidad para comprender y analizar la realidad como una experiencia multivocal, a veces antagónica, lo que la educación necesita propiciar. Aprender a cuestionar el orden social imperante, avanzar en la democratización y el pluralismo, puede partir de un análisis de la realidad inmediata al estudiante<sup>18</sup>.

#### **4.4. Preparar a ciudadanos que puedan promover el cambio social según principios de justicia social**

La educación multicultural propone ofrecer a los estudiantes oportunidades de ser miembros críticos y productivos de una escuela democrática (sociedad democrática). El currículo se puede organizar en torno a temas sociales, promoviendo la acción social frente al racismo, clasismo, sexismo y otras formas de discriminación. Banks<sup>19</sup>, señala la importancia de agregar componentes al currículo que permitan a los estudiantes entender temas sociales.

<sup>16</sup> Sleeter, C. y Grant, C. (2002).

<sup>17</sup> Banks, J. (1989).

<sup>18</sup> Freire, P. (1985).

<sup>19</sup> *Ibid.*



Desde este enfoque, una profesora de lenguaje podría elegir literatura que tratara explícitamente sobre la discriminación, el prejuicio o la pobreza, por nombrar algunos. A los alumnos se les incentivaría a analizar críticamente esas obras literarias para entender como se (re)producen este tipo de problemas. Más aún, le pediría a su clase que pensara en posibles formas de superar esa situación, poniendo énfasis en aquello que podrían hacer de manera individual y colectiva. Por ejemplo, podría seleccionar novelas en que aparecen personajes indígenas como individuos fuertes en roles no tradicionales. Luego, identificar como los medios de comunicación y el lenguaje cotidiano contribuyen a estereotipar a las personas indígenas tal que cuando cavilamos en la etnia de una persona que acaba de hacer un importante descubrimiento científico la mayoría de nosotros no pensamos inmediatamente en un indígena (o en una mujer).

## 5) CONCLUSIONES

Christine Sleeter y Carl Grant<sup>20</sup> propusieron una taxonomía para ordenar el amplio espectro de propuestas educativas que han surgido en los Estados Unidos bajo la bandera de la Educación Multicultural<sup>21</sup>. Esta taxonomía distingue cinco enfoques que describen propuestas conservadoras que ven en la Educación Multicultural una tecnología más eficiente para lograr la asimilación de las minorías étnicas, así como propuestas progresivas que ven en la Educación Multicultural una posibilidad de transformación social en pos de la equidad en las relaciones entre estas minorías y el grupo mayoritario. Usando el marco conceptual propuesto por estos autores, podemos concluir que la propuesta para la EIB desde el Estado en Chile es más bien conservadora ya que propone el modelo que Sleeter y Grant definen como “*educar a aquellos que son de una cultura diferente*” a la cultura dominante (aunque hay que reconocer que algunos educadores ven las culturas indígenas como deficiente). Esta propuesta tiende a representar a los grupos como monolíticos, sin atender a la diversidad que se genera dentro de ellos y que está asociada a diferencias en los procesos de socialización de género, clase social, urbanidad vs ruralidad, etc. Esta propuesta no reconoce que la autoestima de los pueblos originarios se construye en sus interacciones cotidianas con los miembros y las instituciones de la sociedad más amplia que han sido educados para minusvalorar lo indígena y que por lo tanto la EIB necesita reeducar. En este trabajo he argumentado que la política EIB no va a tener un impacto significativo en cuanto a propiciar el desarrollo de los pueblos originarios si no asume responsabilidad para que todos los educandos sean sujetos de su política. Este desarrollo es un proyecto a largo plazo que involucra a la sociedad nacional.

<sup>20</sup> Sleeter, C. y Grant, C. (2002).

<sup>21</sup> Para una presentación detallada ver: Montecinos, C. (1996).  
Recibido: marzo 2004. Aceptado: agosto 2004

## 6) BIBLIOGRAFÍA

- BANKS, J.A. y McGEE BANKS, C.A.  
2002 *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley/Jossey-Bass Education, 4<sup>th</sup> edition, New York
- BANKS, J.A.  
1989 Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. En: J.A. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.198-207, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA
- BULLIVANT, B.M.  
1989 Culture: Its nature and meaning for educators. En: J. Banks y C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp.27-45, Allyn and Bacon, Boston, MA
- FREIRE, Paulo  
1985 *The politics of education: Culture, poder, and liberation*. Bergin & Garvey, South Hadley, MA
- GAY, G.  
2000 *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, New York
- GIROUX, H.A.  
1988 Postmodernism and the discourse of educational criticism. *Journal of Education*, N°170, pp.5-30
- GIROUX, H.A. y McLAREN, P.  
1991 Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. En: D. Morton y M. Zavarzadeh (Eds.), *Theory/pedagogy/politics: Texts for change*, pp.154-186, University of Illinois Press, Champaign, IL
- HABERMAS, J.  
1972 *Knowledge and human interest*. Beacon Press, Boston
- KELLNER, D.  
1988 Postmodernism as social theory: Some challenges and problems. *Theory, Culture, and Society*, N°5, pp.239-269
- MONTECINOS, C.  
1995 Culture as an ongoing dialogue: Implications for multicultural teacher education. En: C. Sleeter y P. McLaren (Eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*, pp.291-308, SUNY Press, Albany
- 1996 Propuestas para una educación que es multicultural. En: Carmen Montecinos y Guillermo Williamsom (Eds.), *Educación Multicultural: Nuevos sentidos para la pedagogía*, pp.5-40, Serie Estudios, N°9-10, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile
- NIETO, S.  
2003 *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson Allyn & Bacon, 4<sup>th</sup> Edition, Needham Heights, MA

- O'CONNOR, T.  
1989 Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, N°171, pp.57-74
- ROSALDO, R.  
1989 *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Beacon Press, Boston
- SLEETER, C.E. y GRANT, C.A.  
2002 *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Wiley/Jossey-Bass Education, 4<sup>th</sup> Edition, New York.
- WALZER, M.  
1987 *Interpretation and social criticism*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- WEEDON, C.  
1987 *Feminist practice and poststructuralist theory*. Basil Blackwell, London

Education Intercultural Teaching Culture Elementary Spanish Classroom Language Yoga Meditation Hetalia Girl Power Family Guy Education. Kimeltuwe on Instagram: â€œKom wallontu pu zomo Æ±i ant¼. DÅa internacional de la mujer indÅgena.â€ Kom wallontu pu zomo Æ±i ant¼. DÅa internacional de la mujer indÅgena.Å Otra manera de llevar una experiencia cultural a tu clase. Palabras de las lenguas indÅgenas o nativas. AsÅ se dice "te amo" en MapudungÅn (lengua Mapuche). Posted by La Clase de Sra. DuFault on Tuesday, September 29, 2015. Educacion Intercultural Chile Origins Folklore Patagonia Native American Homeschool Language Culture. Analizando la polÅtica de EducaciÅn Intercultural BilingÅe en Chile desde la educaciÅn multicultural. Cuadernos Interculturales, 2(3), 35â€44.Google Scholar. Montt OyarzÅn, S. & Matta Aylwin, M. (2011).Å Indigenous knowledge and language: Decolonizing culturally relevant pedagogy in Mapuche Intercultural Bilingual Education Program in Chile. Canadian Journal of Indigenous Education, 32(1), 93â€114.Google Scholar. Pedrero, S. (2012). "Å¿Educacion multiculturalÅ±, educacion intercultural bilingue, educacion indigena o educacion intercultural?" (Guillermo Williamsom). "Analizando la politica de educacion intercultural dilingue en Chile desde la educacion multicultural y reestructivista" (Carmen Montecinos). "El fenomeno de la religiosidad popular en la produccion academica del Norte Grande de Chile: la obra de Juan Van Kessel" (Bernardo Guerrero). "Una escuela fiscal ausente, una chilenizacion inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de TarapacÅj durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920)" (Luis Castro). "Servicio personal y comunidades indigenas en el Valle de Quillota durante los primeros aÅ±os del asentamiento espaÅol, 1544-1569" (Hugo Contreras). Addeddate. Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educaciÅn intercultural acorde a la multicultural sociedad actual. Andrea Riedemann. Loading Preview. Sorry, preview is currently unavailable. You can download the paper by clicking the button above. Download pdf. Å—Close.