

TERRITORIOS DE APRENDIZAJES INTERCULTURALES: TRANSITANDO A UNA NUEVA PRAXIS PEDAGÓGICA

Multicultural learning territories: Towards a new pedagogical praxis

GUILLERMO WILLIAMSON*

Resumen

Diversidad, interculturalidad, multiculturalidad, son conceptos que cada día se asocian más a la Educación, concebida como un proceso social, político, cultural, ideológico que busca superar transformadoramente las inequidades sociales y promover la justicia social, mejorando la calidad de los aprendizajes y reconociendo la pluralidad cultural que importa la democracia moderna, los derechos humanos y la cotidianeidad pedagógica.

Este artículo discute esos conceptos a partir de la relación entre sociedad global y pueblos indígenas para proyectarlos al conjunto de la sociedad y de la educación y enuncia los “Territorios de Aprendizajes Interculturales” como una propuesta de resignificación de la educación y las escuelas en una nueva praxis pedagógica orientada al desarrollo sustentable con identidad, que contribuye al pensamiento crítico para una educación transformadora.

Palabras clave: Multiculturalidad, aprendizaje, territorios, inequidad, calidad.

Abstract

The concepts of diversity and multiculturalism are increasingly associated to Education conceived as a social, political, cultural and ideological process which not only seeks to transform social inequity and to promote social justice, but also hopes to improve the quality of the learning process as it recognizes the role that cultural diversity plays in modern democracy, human rights and daily learning processes. This article discusses such concepts from the relationship established between global society and indigenous people in order to cast them towards society and education as a whole. The article also puts forward the “Multicultural learning territory” as a proposal that gives new meaning to education and school through a new learning praxis oriented to sustainable development with cultural identity contributing towards critical thinking for a transforming education.

Key words: Multicultural, learning, territories, inequity, quality.

* Docente e investigador de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Primeras Palabras

*Y yo no puedo tener un verso dulce que anestesie el
Llanto de los niños y mueva suavemente las hamacas
Como una brisa esclava.
Porque yo no he venido aquí a hacer dormir a nadie.
Además... esa tempestad ¿quién la detiene?*

(León Felipe; Antología Rota)

Presentamos ideas y reflexiones críticas generadas desde múltiples experiencias de vida, académicas, político-sociales, emergentes de la lectura crítica de la realidad en los libros, las palabras de hombres y mujeres con sabiduría, cotidianeidad de las comunidades¹. Escribir es un acto que hace visible la Palabra. Escribir bajo la concepción educativa de Paulo Freire es un acto político y, en ese sentido, representa un modo de expresar la lectura del mundo que hacemos desde nuestra particular visión de mundo, pero es política transformadora cuando damos oportunidad de visibilizar la vida y palabra de los excluidos, de los que hace pocas décadas descubren el texto impreso, de los que no han oído hablar de la Sociedad del Conocimiento que ordena la ideología y política de las decisiones en educación. Escribo desde La Araucanía, territorio de diversidad, donde persisten en contradicción y complementación una lengua milenaria con la de la sociedad dominante, donde aún la cultura rural impregna la urbana, donde la biodiversidad sobrevive y resiste los embates del capitalismo depredador, donde disputan los territorios sus poseedores ancestrales y los que quieren expandirse en ellos como hace algo más de una centuria: expulsando a quienes viven, sobreviven, aman, producen conocimientos y riqueza en ellos.

Trataremos la educación, la interculturalidad y la diversidad en relación al campo educativo en una perspectiva de biocomunidad, de desarrollo territorial, de los derechos humanos, de la calidad transformadora y democrática de la educación, en una perspectiva de justicia social. Proponemos los Territorios de Aprendizajes Interculturales (TAIs) como un modo de resignificar la educación, de repensar su papel en el desarrollo, de contribuir a mejorar su equidad y calidad sin discriminación de ninguna especie.

¹ Este artículo recoge aprendizajes de diversas experiencias educativas y de los avances de la Investigación "Evaluación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: a diez años de la Ley Indígena", Proyecto DIUFRO N° 120.512 de la Universidad de La Frontera.

El contexto estructural de la diversidad en la Educación: la desigualdad y discriminación entre personas, culturas y territorios

Si bien la diversidad y la interculturalidad y en ese contexto la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)² no se restringen a la relación entre pueblos indígenas y sociedad global, ésta expresa en su perspectiva más radical las tensiones y contradicciones de esta relación, enmarcada en vínculos de dominación y resistencia, en la visibilización de las lenguas, creencias y expresiones culturales que son silenciadas por la sociedad global; por ello las inequidades se expresan con mayor claridad respecto de otros grupos sociales como una de las modalidades que asume la discriminación institucionalizada. Discutir la diversidad en educación debe hacerse históricamente.

La inequidad se manifiesta al interior de espacios de producción y reproducción natural, social y cultural y entre territorios. UNICEF y el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) elaboraron un indicador referido a las condiciones de vida de los niños en Chile, organizado según comunas y regiones: el Índice de la Infancia. Considera Educación, Ingresos, Habitabilidad y Salud. El estudio muestra, por ejemplo, los indicadores extremos entre territorios integrados al modelo neoliberal de desarrollo global, que si bien son multiculturales, sus diferencias culturales, políticas, sociales se hacen difusas en sus ciudades o espacios rurales de vida, con otros menos integrados en que la presencia de los pueblos indígenas son significativos. Estos datos muestran las grandes diferencias entre los promedios nacionales de la Región Metropolitana con la IX Región de La Araucanía, Región que cuenta con una fuerte economía silvo-agropecuaria tradicional, importantes segmentos de población rural y particularmente mapuche urbana y rural.

Índice Infancia: Educación; Ingresos; Habitabilidad; Salud (0,000-1,000) ³	
Índice de la Infancia	Ranking IX Región de La Araucanía
- XII Reg. = 0,736 (+ alta)	Educación = 11
- RM = 0,677	Ingresos = 13
- País = 0,619	Habitabilidad = 13
- IX Reg. = 0,491 (+ baja)	Salud = 12

² La EIB se refiere a las culturas, las relaciones entre culturas y las diferencias culturales; asume la diversidad como un desafío del pluralismo cultural; una tarea abierta para todos los ciudadanos. Tiene una dimensión de incorporación plena de las lenguas y culturas de las minorías y otra política al replantear las relaciones entre pueblos indígenas y los estados-nación. (Chiodi, Francesco & Bahamondes; s.d.). Implica una lucha contra el prejuicio y la discriminación y es una construcción social histórica hacia la Justicia Social.

³ Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF/Ministerio de Planificación y Coordinación-MIDEPLAN (2003).

El cuadro muestra claramente cómo la región más pobre del país, con alta población rural y población mapuche se encuentra con los indicadores de vida de los niños y niñas más bajos de Chile. Es cierto que la situación ha mejorado en los últimos años (se ha extendido el agua potable, la electrificación rural, mejorado la infraestructura social y caminera, los indicadores de salud y educación), sin embargo, las diferencias son tan agudas que hacen difícil pensar en estrategias que al menos en el corto plazo y con la continuidad de las políticas educativas en el modelo de desarrollo imperante, se puedan resolver y superar. Estas inequidades entre regiones se manifiestan con mayor gravedad entre las Comunas, donde la diversidad lingüística, cultural, económica, social aparece bajo el prisma de la discriminación institucionalizada.

Índice de la Infancia: Máximos y Mínimos por Comunas ⁴			
Los Máximos			
Habitabilidad	Educación	Salud	Ingresos
Las Condes	Vitacura	Futaleufú	Vitacura
(RM)	(RM)	(XI)	(RM)
1,000	1,000	1,000	0,998
Los Mínimos			
Habitabilidad	Educación	Salud	Ingresos
P. Saavedra	Ercilla	P. Saavedra	P. Saavedra
(IX)	(IX)	(IX)	(IX)
0,094	0,188	0,186	0,000

En ese contexto la dimensión de ingresos de la Región de La Araucanía es la menor del país expresando un conjunto de bajos indicadores económicos que dificultan la integración: Índice de competitividad regional (2004): lugar 13 entre las regiones; Ingreso monetario promedio regional (2000): 25% menos que el promedio nacional y lugar 12 entre las regiones; la Inversión Extranjera representó el 0,2% entre 1990-2002 y las Exportaciones (2000) el 0,2% del total del país. Chile crece territorialmente de modo desigual.

En la comparación entre comunas las cuatro con índices más bajos son de la Región de La Araucanía y todas tienen una población mapuche mayoritaria. Las Condes y Vitacura, en la Región Metropolitana, son comunas con escasa población indígena. Los extremos muestran la desigualdad como la cara de la discriminación, en un contexto que no reconoce ni estimula, sino esconde y castiga la diversidad de pueblos y culturas, en y entre los territorios, de modo institucional.

⁴ *Id. ant.*

La evaluación del sistema educacional que realizó la OCDE (2004) denunció entre las desigualdades aquellas que afectan a los niños y niñas indígenas, vinculadas o no a programas de EIB⁵. A ello se agrega la tendencia general que profundiza las inequidades de oportunidades y servicios al interior del sistema de educación escolar, tal como lo demostró un informe del diario *El Mercurio* sobre los 100 Mejores Colegios de Chile, en el que se verificaba la diferenciación social, de clase e incluso territorial entre establecimientos privados y subvencionados, municipales y particulares: 37 de los 100 mejores colegios estaban en 5 comunas de Santiago, las con mayores ingresos⁶. Esta situación se extiende a la educación superior, donde la diferencia de participación de estudiantes de familias pobres y ricas aumenta año a año⁷.

La educación reproduce la desigualdad estructural, las escuelas de un nivel sociocultural bajo tienden a tener resultados bajos, y las de nivel sociocultural alto tienden a tenerlos altos; la equivalencia entre escuela y contexto se expresa en resultados desiguales que reproducen la estratificación social⁸. Esto no es novedad desde Marx hasta las recientes investigaciones de la reproducción social o del pensamiento liberal democrático, sin embargo, la situación permanece y la teoría pedagógica y los discursos políticos buscan o dan explicaciones diversas año a año, sin asumir que sólo la Educación puede realizarse en su sentido de promover la potencialidad y plenitud de los seres humanos en el mundo, con un cambio radical de la educación desde una concepción diferente de lo que se entiende por desarrollo, es decir, desde una perspectiva política transformadora de la sociedad.

Mejorar el mundo no es transformarlo, mejorar la educación no es transformarla. Mejorar es hacer más eficaz y eficiente el mundo y la educación en relación a objetivos de humanización posibles en los marcos del sistema dominante. Transformar supone rupturas epistemológicas, ideológicas, culturales y políticas, esfuerzos por construir horizontes nuevos, implica movilización social, requiere perspectivas histórico-críticas de observación y definición de políticas. Mejorar es mirar al Otro desde sí mismo; transformar es mirar(se) con el Otro construyendo(se) en el Mundo. Mejorar es actuar desde los promedios, las normas, los estándares, la homogeneidad cultural, el etnocentrismo;

⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE/Ministerio de Educación (2004).

⁶ Diario *El Mercurio*, Revista "El Sábado" (Nº 304; 17.07.2004).

⁷ Entre 1990 y 2003, la cobertura de educación superior pasó de 16% a 37,5%, según la encuesta CASEN. En el mismo período la cobertura pasó entre los hogares más pobres de 4,5% a 14,5% y entre los jóvenes de los hogares más ricos de 40,2% a 73,7%; es decir, en los últimos años la brecha se amplió de 35,8% a 59,2%. Un joven del quintil más pobre tiene hoy cinco veces menos posibilidades de entrar a la educación superior que otro del quintil más rico. Díaz-Romero M., Pamela (2005).

⁸ Casassus, Juan (2003: 143).

transformar es impulsar la construcción del inédito viable freiriano desde la diversidad cognitiva e individual, la pluralidad cultural, la valoración de lo diferente que emerge desde la realidad. Practicar la diversidad e interculturalidad en la educación es hacerlo en un contexto de desigualdad y discriminación social, cultural estructural y también territorial.

No es el momento de discutirlo aquí. En otras publicaciones hemos sostenido que los indicadores no pueden ser leídos en sí mismos o comparados con el modelo dominante, sino que deben considerarse desde otra perspectiva de desarrollo, al menos para territorios multiculturales, no integrados o integrados tardía, precaria y subordinamente al modelo dominante; la diversidad del territorio, en todas sus dimensiones, genera condiciones para pensar un modelo de desarrollo propio, sustentable, con identidad⁹. En éste debe entenderse la reflexión sobre diversidad e interculturalidad, la educación como un proceso de transformación social y la Reforma Educacional como una reforma cultural de la sociedad.

La educación, desde la perspectiva de la interculturalidad y de la diversidad, debe ser concebida en una dimensión territorial, analizada y transformada en el territorio en que se desarrolla: en las dinámicas regionales y locales, económicas, políticas, sociales y culturales en que, en medio de contradicciones, la gente y los pueblos transmiten y producen la cultura, el conocimiento: aprendiendo para modificar sus condiciones de existencia.

Otra visión del contexto: Territorio, diversidad y movimientos sociales populares e indígenas

Los territorios donde se desarrolla la educación en el marco de la discriminación y desigualdades estructurales no son sólo espacios de transmisión cultural, de dinámicas sociales conservadoras en el sentido de mantener el sistema social que generan las inequidades y exclusiones, sino es un mundo de vida que se reproduce, transforma, recrea en cada individuo, célula de vida, comunidad. Que se construye en la resistencia cultural, en la defensa de los territorios de vida, en la (re)producción del lenguaje, de los mitos, de las visiones sociales de mundo. Nuevamente el mundo indígena expresa, con su resistencia territorial de siglos, esta cuestión: la educación es parte de la lucha por la recuperación de la dignidad humana, de la libertad, de los derechos humanos e indígenas, de la autonomía, autodeterminación, autogestión de sus territorios en una perspectiva intercultural, de renuevo del diálogo con la sociedad y estado global. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), impulsada por los pueblos indígenas de América

⁹ Williamson, Guillermo (2004.a); Williamson, Guillermo (2004.b).

Latina, integra las reivindicaciones políticas, culturales y territoriales globales; así lo han planteado las declaraciones de los seis Congresos Latinoamericanos de EIB que se han realizado en el continente¹⁰. La diversidad, en la sociedad, el estado y la educación se expande desde la lucha social multicultural por los derechos humanos, individuales y colectivos. La diversidad asume un carácter sociopolítico civil.

Si “el otro racial o étnico es juzgado como diferente, y a la vez como inferior en jerarquía, cualidades, posibilidades y derechos”, como expresión de separación y jerarquización¹¹, hay respuestas desde la sociedad civil e indígena organizada que se expresan desde múltiples frentes de movilización social. Por ejemplo, a nivel latinoamericano o mundial, desde el Foro de ONGs y Organizaciones de la Sociedad Civil de las Américas, organizadora de la “...Conferencia ciudadana contra el racismo, la xenofobia, la intolerancia, la discriminación...”¹², o el V Foro Social Mundial realizado este año 2005 en Porto Alegre, Brasil. Los recientes, dolorosos y violentos hechos en Francia muestran procesos de silencios activos que se incuban en las profundidades del alma personal y familiar, de las conversaciones generacionales en espacios subterráneos, de las organizaciones formales e informales de grupos, subgrupos, pueblos y que en ciertos momentos emergen desde las fronteras que ya no son puentes sino muros de *apartheid*, subjetivos y objetivos, de sentidos y tipos de relaciones. La emergencia de las múltiples voces indígenas en Bolivia, México, Ecuador, Chile asociadas a momentos agudos de movilización social así lo demuestra. En el territorio donde están las escuelas sin considerar la diversidad, la interculturalidad, éstas se abren paso silenciosa y persistentemente desde la organización y movilización popular, social e indígena. Como dice León Felipe “Además... esa tempestad ¿quién la detiene?”. La renovación de la educación y de la escuela está ahí: en el territorio desde donde se moviliza la sociedad por otra sociedad, otra educación, otra relación de poder, otras relaciones culturales. Este proceso es negado cuando se cree que los cambios educacionales sólo “se juegan en la sala de aula” a la que ven como una abstracción, culturalmente homogénea, aislada del barrio, la población, el campamento, la comunidad rural o indígena donde se produce la existencia y se reproduce lo mejor y peor de la sociedad global y local. A otros les asusta la movilización y lucha social y prefieren negarla o marginarse. Están los que enfrentan para retornar al orden establecido de la igualdad concebida como paz social sostenida en la homogeneidad y dominación de una cultura, lengua, creencia sobre las otras. Hemos acompañado momentos agudos del conflicto indígena en La Araucanía,

¹⁰ Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación & PROEIB ANDES (2004).

¹¹ Hopenhayn, Martín & Bello, Álvaro (2001: 8).

¹² 3 y 4 de diciembre 2000, en Santiago de Chile. Culminó con la Declaración Conferencia ciudadana contra el racismo, la xenofobia, la intolerancia, la discriminación.

los enfrentamientos entre carabineros y comuneros, frente a las escuelas rurales, hemos conocido sus consecuencias en los niños y niñas y cómo las escuelas no consiguen asumir esa realidad en su gestión, práctica pedagógica, apoyo psicosocial a docentes y alumnos(as). Las reacciones del sistema son variadas de escuela a escuela, pero lo común es hacer invisible el conflicto, colocarlo como algo externo, hablarlo en voz baja, enfrentarlo desde el temor o desde la incertidumbre. Pocos leen adecuadamente el llamado permanente, alto, hermano, que los pueblos indígenas hacen a la sociedad global y a los sectores sociales dominantes de educarse en el respeto a la diversidad, en la no-discriminación, en terminar con la segregación institucionalizada, en formarse en la ética ecológica y de los derechos humanos, individuales y colectivos¹³.

La interculturalidad emerge desde los movimientos sociales, la diversidad desde la pluralidad de la organización civil. Tanto han logrado las ONGs y movimientos como las organizaciones de apoyo a niños con necesidades educativas especiales. La diversidad e interculturalidad son conquistas sociales, democráticas, civiles y por ello es que al Estado, a la institucionalidad pública, a los poderosos, a los políticos de la educación les cuesta tanto reconocerla, valorarla, asumirla prácticamente, más allá del discurso donde se reconocen como diferencias individuales. Pero en las conversaciones abiertas, de volumen bajo o alto, se reconoce que esa tempestad social no se puede detener... es un avance.

La educación debe asumir esta realidad en sus territorios de desarrollo desde la igualdad que busca la integración y desde la diversidad que busca la participación reconstruyendo las relaciones entre escuela y comunidad organizada. “La escuela se coloca así frente, al menos, a dos órdenes de problemas. Uno se refiere a la necesidad de construir en el ámbito institucional instrumentos y estrategias de integración emancipatorias entre diferentes sujetos, así como de promover procesos creativos de mediación entre los contextos sociales y culturales a que pertenecen. Otra consiste en el desafío de establecer canales y dinámicas de interacción de la escuela con las fuerzas sociales vivas, tales como los movimientos sociales, que componen una red diferenciada y conflictiva de procesos organizacionales colectivos que movilizan transformaciones significativas en el mundo actual”¹⁴.

Es necesario comprender la escuela (usamos este concepto en sentido genérico) como una comunidad educativa instalada y actuante en el marco de su comunidad local

¹³ En las declaraciones de los Congresos L.A. de EIB, que citamos en documentos y en nuestras conversaciones con miembros de pueblos indígenas, siempre esto se hace presente: la EIB es necesaria para toda la sociedad. La interculturalidad es para todos.

¹⁴ Fleuri, Reinaldo Matias (1998: 9). Traducción nuestra.

e indígena¹⁵. La escuela no establece relaciones con la comunidad como si ésta fuera un Otro cultural y social o sólo una fuente de elementos susceptibles de incorporar al currículo, de apoyo a las actividades públicas o a la manutención de las condiciones físicas; forma parte de la comunidad y, en ese sentido, existen expectativas respecto de ella, tanto sobre sus resultados como sobre los procesos de participación que pueden orientar la formación en relación a objetivos del desarrollo comunitario y local. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) representa un obstáculo a la participación ciudadana y al ejercicio del derecho de los padres y madres de decidir sobre la orientación de la educación de sus hijos e hijas, pues atribuye esta responsabilidad a los sostenedores en el marco de una concepción de mercado, donde las familias eligen, en teoría, aquel proyecto más adecuado a sus intereses, sin participar en su construcción. Esto ha llevado a identificar “comunidad” con “familias de la escuela”, lo que en la práctica significa excluir otras instancias sociales interesadas en el desarrollo de la escuela como parte del desarrollo de la comunidad a la que pertenecen.

Así se vive esta tensión entre los objetivos de integración social a través de la transmisión cultural para el logro de aprendizajes fundamentales, generados desde un poder distante de la comunidad local, y los objetivos de transformación social y desarrollo local que tienen las dinámicas que movilizan las organizaciones de la sociedad productoras de cultura emancipadora. La vida social es en sí misma diversa, se organiza en torno a distintas necesidades e intereses políticos, deportivos, recreativos, educativos, culturales, económicos y en ese devenir de acciones van construyendo discursos y una visión social de mundo, con un basamento común pero con jerarquizaciones de sentidos diferenciados, que conforman el marco cognitivo y cultural de aquellos que se integran al sistema escolar. Diseñar estrategias pedagógicas para producir aprendizajes significativos a partir de un currículo contextualizado requiere entender la escuela como parte de la comunidad y a ésta como fuente y sujeto de producción de conocimientos necesarios de ser integrados, en su compleja y conflictiva diversidad, al currículo y la praxis educativa.

La socialización inicial se da en ese territorio donde explota el rico torbellino de la vida que es la comunidad en que interactúan los seres humanos, los seres de la naturaleza y la trascendencia. Es también un territorio donde actúan las pasiones en toda su

¹⁵ Entendemos la comunidad educativa como aquella que tiene objetivos comunes de formación y está integrada por los diversos estamentos que la conforman, al menos, sostenedores, directivos, administrativos, docentes, alumnos; comunidad local es el conjunto de instituciones, organizaciones y agrupaciones, formales e informales que interactúan en un territorio con objetivos de desarrollo propios y locales, incluye a las escuelas; comunidad indígena corresponde a un “lof” o a una comunidad indígena reconocida por la Ley 19.253, sólo incluye a las escuelas cuando éstas son autogestionadas, pero sí forman parte de las comunidades locales.

energía movilizadora y en sus degradaciones, donde se ama y odia, donde se nace, se reproduce y muere la especie humana. Cada vez más se separa la socialización comunitaria de la socialización escolar, el criterio pedagógico del aprendizaje significativo se va restringiendo a cosas, artefactos, contenidos culturales extraídos de sus contextos de sentidos o usos y así se hacen descontextualizados. En el territorio operan pautas de crianza que en las escuelas se desconocen, generando contradicciones en los(as) alumnos(as) respecto de lo que la generación adulta, sus familias y comunidades esperan que aprendan y en honor a la igualdad se viola el derecho a la libertad de las familias de participar en la orientación de la educación de sus hijos e hijas; el caso más claro y dramático es el del aprendizaje de la lengua materna indígena que no es asumida en la parrilla programática escolar sino y a veces, como momentos específicos o como palabras aisladas extrañas en la enseñanza de la lengua dominante. Para que la diversidad y la interculturalidad se hagan realidad es necesario un profundo conocimiento por parte de la escuela del contexto local y su diversidad sociocultural intrínseca: la investigación acción participativa¹⁶ es una opción metodológica para que desde la diversidad local se vayan construyendo consensos y acuerdos comunes, pues la diferencia requiere también de unidad; los modos de construir el currículo constituyen una oportunidad de participación social desde la pluralidad a la unidad en lo que se refiere al qué y cómo aprender. Aún no se encuentra la solución pedagógica para la relación entre la “cultura y el desarrollo en la forma en que diferentes maneras de vivir juntos afectan la ampliación de las posibilidades y opciones abiertas al ser humano”¹⁷. Movimientos y organizaciones sociales tienen que dialogar con la escuela y la comunidad educativa proponiendo horizontes, utopías, competencias, conocimientos de interés estratégico para el desarrollo de la democracia, los pueblos indígenas, los territorios locales. Y la escuela debe integrarse a los procesos formativos, formales e informales, que impulsan en el territorio organizaciones, instituciones y movimientos sociales.

Calidad de la Educación y diversidad: distintas visiones

El contexto educacional se organiza cada vez más en relación a estándares como horizonte de logros que en la práctica comienzan a convertirse en eje de sentidos pedagógicos y de la actividad profesional educativa. La noción de calidad de la educación asume un carácter restringido que ignora o invisibiliza la diversidad cultural, cognitiva, de intereses. La búsqueda incesante por la igualdad (que en este modelo de sociedad neoliberal no se podrá alcanzar jamás por sus características estructurales e intrínsecas)

¹⁶ Williamson, Guillermo (2002).

¹⁷ Pérez de Cuéllar, Javier *et al.* (1996: 15).

ignora la dinámica de la movilización social por la diversidad e interculturalidad. La tensión entre igualdad y diferencia es una cuestión compleja, que en democracia se extiende a la Educación.

“Por un lado, se busca recobrar o redinamizar la igualdad, entendida sobre todo como inclusión de los excluidos, sin que ello conlleve homogeneidad cultural, a una mayor concentración del poder político o a la uniformidad en los gustos y estilos de vida. Por otro lado, se trata de apoyar y promover la diferenciación, entendida doblemente como diversidad cultural, pluralismo en valores y mayor autonomía de los sujetos, pero sin que esto se convierta en justificación de la desigualdad o de la no inclusión de los excluidos”¹⁸. Esto se expresa en el abandono por la educación de la “simultaneidad sistémica” que “suponía que todos los educandos son esencialmente iguales, tienen las mismas posibilidades de aprender y encuentran similar utilidad a los mismos contenidos y, por ende, el contenido estandarizado promovería mayor igualdad de oportunidades” en aras de una “mayor pertinencia en los contenidos y formas respecto de las realidades socioculturales en que se insertan” pues se ha visto que una “oferta educativa homogénea podía prolongar y agudizar las asimetrías de origen durante el trayecto escolar. Diferencias de clase y de etnia podían, por tanto, verse recrudecidas en lugar de mitigadas bajo el paradigma educativo de la simultaneidad sistémica”¹⁹. Sin embargo, si bien se reconoce esta tensión, en la práctica las tendencias continúan estructurándose en torno al principio de la igualdad, es decir, de la “simultaneidad sistémica”.

La Calidad de la Educación se fusiona con el principio de equidad, interpretada como “igualdad de oportunidades” y no como derecho a una educación en la pluralidad. Esta visión la consideramos, pese a lo que aparenta, como de carácter conservadora, pues responde al principio ético, político y social liberal de igualdad individual entre los seres humanos por su calidad de parte de la Humanidad (principio del mundo occidental desde el siglo XVIII), cuando hoy la sociedad civil propone variadas nociones históricas de aplicación ética y práctica de lo que es la igualdad; comparte la noción de ciudadanía en el marco del Estado-Nación, es decir, se privilegia una noción de democracia que confunde Estado y Nación, en un momento en que la diversidad cultural, el marco jurídico internacional, los movimientos sociales e indígenas ponen en cuestión esa noción instalada en la institucionalidad, regulaciones y representaciones sociales; privilegia el derecho a la igualdad cuando los marcos jurídicos internacionales lo amplían al derecho a la pluralidad cultural y a la diversidad; se centra en los derechos individuales cuando el mundo avanza al reconocimiento de derechos colectivos.

¹⁸ Hopenhayn, Martín & Ottone, Ernesto (2002: 113).

¹⁹ *Id. ant.*, 114-115.

Es necesario, en una perspectiva crítica, actualizada y democrática, coherente con las transformaciones sociales, reconstruir la noción de calidad educativa (y consecuentemente la evaluación y medición) en torno a tres principios ético-pedagógicos: a) el de la igualdad: aprendizajes comunes que deben ser logrados por todos los niños y niñas en una concepción ciudadana del derecho individual; b) el de la diversidad: aprendizajes propios a los diversos grupos sociales o pueblos en torno a la cultura que le otorga identidad a la colectividad; c) el de la solidaridad: aprendizajes para la interculturalidad, el diálogo y la convivencia entre comunidades y culturas diferentes, para la corresponsabilidad con el desarrollo de los territorios, orientado al bien común. La evaluación de la calidad educativa, debe conformarse desde estos principios ético-pedagógicos y no sólo desde la igualdad, pues aunque parece democrática no lo es, pues no reconoce la diversidad ni la solidaridad.

Diversidad: ¿una construcción de la modernidad y la democracia?

La diversidad parece que se plantea hoy como producto de la modernidad (y posmodernidad) y la democracia. En realidad ella siempre ha existido y hoy sólo se le reconoce. Hay dos grandes dinámicas desde donde emerge: desde la naturaleza y desde la sociedad. Ella es esencial a la existencia humana y, por tanto, para la educación no tiene sólo un carácter instrumental o práctico, sino constituye una condición fundante de su propio sentido epistemológico, disciplinario.

Los seres humanos somos parte de la naturaleza y en ese sentido componemos la biodiversidad del mundo, somos seres naturales que tenemos una función específica en el universo, tanto cuanto la tienen todos los elementos y seres que en él existen. La vida humana es una de las tantas que permiten el equilibrio, la evolución, el desarrollo del mundo. La reflexión en el campo de la teología de la ecología que es extremadamente coincidente con la cosmovisión de los pueblos indígenas, particularmente mapuche, nos abre a un nuevo paradigma de comprensión del sentido de la diversidad en la educación.

“Somos parientes genéticos de y tenemos cierta identidad con todo lo demás. A menos que otra persona nos active, no podemos ser verdaderamente. Dependemos de los demás para obtener nuestro ser. Nos convertimos en ser dando y recibiendo. Existimos en ese amplio contexto. Si perdemos el mundo externo, perdemos el interno. Siempre regresamos a nuestro ser más amplio”²⁰. “No existe una ‘comunidad humana’ sin la tierra, suelo, aire, agua y todas las formas vivas. Sin estos elementos, los humanos no

²⁰ Berry, Thomas c.p. & Clarke, Thomas s.j.; 1997: 37.

existimos. Por lo tanto, no hay una comunidad humana separada. Los humanos estamos entrelazados en esta comunidad más amplia que es la comunidad sagrada”²¹. Lo propiamente humano es una abstracción, el ser humano sólo existe en ecosistemas y éstos se caracterizan por su biodiversidad. Entendemos la vida no sólo como aquello biológico, sino que todo es vida, pues todo se modifica, todo tiene un lenguaje comprensible para un otro, todo tiene un sentido para sí y para el todo. Pero el ser humano está centrado en sí mismo y sólo se escucha a sí mismo; esto se debe a la educación: “Nuestro autismo es producto de nuestra educación”²². Por ello se requiere de un nuevo lenguaje, ecozoico, y una nueva educación que enfatice la comprensión de la historia del universo: la divina, la humana, la de las flores, las aves, los ríos, las estrellas, los planetas. La educación debe superar la relación entre humanidades y ciencia: ambas están mutuamente implicadas; debe terminar con la visión separada del ser humano y la naturaleza y de ésta como objeto para el beneficio humano.

Comprendemos los territorios como una “biocomunidad”, desde donde emerge lo más natural del ser humano: la diversidad, individual (cada ser en sí mismo y distinto a los otros seres) y colectiva (agrupaciones de seres pertenecientes a una comunidad interligada a otras comunidades), en los ecosistemas, en la biodiversidad. Es en los genes donde está instalada primariamente la diversidad para la Humanidad y después en la sociedad²³.

Reconocemos la segunda dinámica que otorga significado a la diversidad: la sociedad, emergiendo de la cultura como producción simbólica y material propia de los seres humanos en los distintos territorios de vida, reproducción y resistencia. Ella responde en primer lugar al ejercicio de la libertad, como acto humano de discernimiento y decisión, que permite desplegar en múltiples direcciones las potencialidades del ser humano, como individuo y como comunidad, de modo que a lo largo de la historia se van construyendo distintas maneras de vivir producto de las decisiones humanas en contextos naturales, culturales e históricos en evolución. De la noción de biocomunidad y del ejercicio productor de cultura de la libertad, surge una segunda fuente y es la cooperación; nacemos en sociedad, en una biocomunidad, donde la vida de cada uno depende de los otros y sobre todo del tipo de relaciones de ayuda mutua que construimos, lo que resulta de dinámicas sociales históricas, generadas en largos procesos evolutivos, que van tomando direcciones utópicas distintas según los contextos naturales e históricos en que se producen. La cooperación humana adquiere todas las variantes posibles que las condiciones históricas permiten en diversos territorios, promoviendo así la diversidad al interior de

²¹ *Id. ant.*; 1997: 57.

²² *Id. ant.*; 1997: 38.

²³ Williamson, Guillermo (2004.c).

las especies y entre ellas; en realidad la cooperación humana emerge de la cooperación en la naturaleza como fuerza de evolución de la naturaleza y de la cultura²⁴.

Otro factor de desarrollo del que emerge la diversidad es la tendencia humana a la descentralización como proceso de decisiones situada lo más próximo a la dimensión territorial donde las decisiones afectan la cotidianeidad humana y las transformaciones del mundo. La cooperación, como diría Kropotkin, se instala primero en la resistencia y luego en la cultura popular e indígena, para desde ahí esperar el tiempo de influir en la sociedad global que se ha ido instalando como sociedad dominante fuera de sus límites de reproducción. En la dimensión de la organización económica y política de los territorios Kropotkin afirma el principio de descentralización, que se opone al de especialización económica de los territorios, al considerar que ello debilita la estructura de existencia y reproducción de las comunidades al separar producción de consumo y oponerse a la diversidad que es el factor impulsor de la colaboración y cooperación. Dice: “Así, la tendencia para la industria –como para todo lo demás– está en la descentralización... Es, por el contrario, de toda ventaja el que cada país y cada cuenca geográfica pueda cultivar su trigo y sus legumbres, y también pueda fabricar todos los productos manufacturados que consume. Esta diversidad es la mejor garantía de desarrollo completo de la producción por la colaboración mutua y de cada uno de los elementos de progreso, en cuanto que la especialización es la suspensión del progreso”²⁵. En el caso de Chile ese proceso de descentralización ya lo vivían los pueblos indígenas y se ve violentamente modificado a partir de la conquista europea y chilena de sus territorios.

Territorios de Aprendizajes Interculturales: una propuesta para resignificar la educación

Los “Territorios de Aprendizajes Interculturales” (TAI) constituyen una conceptualización sociopolítica, pedagógico-cultural y participativa de la Educación orientada al Desarrollo Endógeno y Local, a ser trabajada, conceptual y metodológicamente, en una perspectiva de articulación estratégica de esfuerzos, ideas, ideales, conocimientos (provenientes de la ciencia y la memoria histórica comunitaria), recursos humanos y productivos disponibles en el plano local; que reconozca las formas democráticas de resistencia social, indígena y popular, frente a la dominación, desigualdad o discriminación social y al predominio sin límites del mercado, y que proponga modos sociales, culturales y pedagógicos de producir relaciones sociales de aprendizaje sustentadas en

²⁴ Kropotkin, Piotr (1946).

²⁵ Kropotkin, P.; 1987: 127. Traducción nuestra.

una nueva forma de existencia y convivencia social, democrática e intercultural, donde lo ambiental se integre holísticamente en una concepción de Utopía como Inédito Viable.

Utilizamos el plural para territorio, aprendizaje e interculturalidad, pues la característica principal de la vida que destacamos en este texto es el de la diversidad: no hay un territorio, hay muchos; no hay un aprendizaje o una línea de aprendizaje, se aprende de diversas maneras, contenidos culturales distintos, se desaprende y reaprende, hay diversos modos, contenidos, procesos cognitivos y afectivos, grados y niveles, por tanto, hay aprendizajes que se desarrollan de muchas maneras a lo largo de la vida personal y colectiva; no hay una interculturalidad; en una sociedad multicultural las formas de relaciones interculturales son tantas cuanto diversas son las culturas, subculturas, lenguajes, pueblos, creencias que entran en relación de convivencia o coexistencia. En los territorios muchos aprenden muchas cogniciones, comprensiones, competencias, contenidos en diálogos múltiples, multidireccionales, multiculturales.

Se trata de reconceptualizar la educación a partir de una reconstrucción de su condición y función en relación al desarrollo de los territorios; se trata de resignificar la escuela y los procesos educacionales; al mismo tiempo, se trata de reconceptualizar el desarrollo para otorgar una función clave, condicionadora y condicionada, a la cultura y educación. Es colocar a las personas en el eje, sentido, objeto y sujeto central del desarrollo, como lo plantea el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), con su concepto de Desarrollo Humano. La sustentabilidad del desarrollo está dada no por las condiciones materiales, tecnológicas e incluso naturales que hagan permanentes los avances sin hipotecar la seguridad de futuras generaciones, sino en la capacidad de las personas y regiones de aprender, de formarse en comprensiones, competencias, prácticas y valores que se construyen cooperativa y participativamente en la praxis social cotidiana. El desarrollo es un concepto histórico, cultural, subjetivo, pues es también una representación social, que sólo se objetiva por los Derechos Humanos y por indicadores, producto de acuerdos sociales que reflejan las relaciones de clase, de poder, de dominación-resistencia, las contradicciones, luchas ideológicas y relaciones entre Estado y Sociedad Civil.

Sólo el aprendizaje consciente, ético, sistemático, permanente, contextualizado permitirá que las comunidades construyan, reconstruyan y compartan su existencia colectiva de un modo sustentable. Sólo el aprender-desaprender-reaprender, permite la libertad, la autonomía, la autogestión de los y en los territorios. Pueden cambiarse y mejorarse los procesos productivos a partir de la acción del mercado o iniciativa social o política, pueden impulsarse proyectos o estrategias de desarrollo local o regional a partir de las políticas públicas, pero nada de eso garantiza más y mejor democracia, más libertad, más y mejor autonomía y autogestión territorial, más poder social. Hoy la sustentabilidad del desarrollo y de las personas y sus asociaciones como sus sujetos,

gestores, sentido y objetivos se asegura en el plano del conocimiento y de la conciencia: las transformaciones generadas por las innovaciones sólo pueden persistir, actualizarse, ampliarse y potencializarse si las personas son conscientes de los cambios y cuentan con las competencias necesarias para gobernarlos (PNUD). En caso contrario, durarán en cuanto permanezcan las condiciones externas que las impulsan o permiten y las personas y organizaciones seguirán estratégicamente subordinadas. Sólo el considerar todo proceso, política, programa o proyecto como una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados en ellos, asegurará éxito, capacidad de renovación e innovación, desarrollo de la creatividad a partir de la cooperación. Las metodologías de acción, intervención, desarrollo que operan en un territorio, sea éste un lof, una comunidad, un barrio, una comuna, una asociación intercomunal, una Región deben considerar la participación formativa, no sólo la participación, sino que ésta debe tener un carácter formativo: ideológico, de conocimientos convertidos en saberes comunicables, de competencias para el desenvolvimiento social y cooperativo en la práctica. No basta más educación, es insuficiente el aumento de años de escolaridad entre una y otra generación si eso no significa mejores condiciones de vida, mejor ciudadanía, más paz social y más felicidad en las comunidades: mejor desarrollo.

Se requiere una noción holística del territorio. Este debe ser concebido no sólo como un ambiente, entorno, espacio de relaciones entre los seres humanos. Debe concebirse como una “biocomunidad” que considera el subsuelo, el suelo, el aire, el agua y todo lo que en ella existe; somos seres en y del universo, el mundo que habitamos no es de nuestra propiedad, tenemos una misión en él como la tienen los insectos, los animales y pájaros, las piedras, el bosque, los volcanes, las estrellas. Todo tiene relación, todo es afectado mutuamente. Esto debemos aprender del mundo indígena. El territorio es una realidad natural-cultural-trascendental, lo que nos lleva a reconstruir nuestras representaciones sociales, nuestras comprensiones instaladas, nuestras visiones sociales de mundo y aquí la educación y los aprendizajes en cualquier modalidad juegan un papel central respecto del desarrollo. Aprender en los Territorios de Aprendizajes Interculturales implica reconstruir la noción del ser humano en el universo para orientar su acción social hacia nuevos sentidos de sustentabilidad social, cultural y natural de las vidas y componentes de los territorios.

Finalmente, en el Territorio se encuentran las culturas populares, indígenas, tradicionales con aquel conocimiento generado desde la ciencia y tecnología dominante, occidental, académica; el conocimiento milenario con el contemporáneo. Se encuentran visiones sociales de mundo, ideologías, creencias, valores, lenguajes diversos, los que pueden coexistir o convivir, dialogar o enfrentarse, que contribuyen a las reconstrucciones y afirmaciones de las identidades o que las anulan, invisibilizan o subordinan. Si la escuela no considera el territorio como un espacio de diálogo intercultural, histórico, en relaciones simétricas, no podrá cumplir su función formativa principal y emancipadora,

contribuyendo participativamente a las transformaciones necesarias para un desarrollo humano y del mundo sustentable, para la convivencia intercultural, para producir y saber discernir el conocimiento útil y con sentido para las personas y comunidades.

Como proyección, lo que proponemos es una resignificación de la escuela y, en consecuencia, de las políticas públicas, a partir de una perspectiva nueva: la territorial. Las inequidades en las oportunidades y en la calidad de la educación han alcanzado un estado de régimen que exige otra forma de aproximación a las soluciones, que superen lo intraaula y lo específicamente escolar. Es cierto, hay que generar cambios radicales en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, pues la realidad muestra que ese marco legal no ha permitido, en 15 años, resolver los problemas más urgentes de la educación, en relación a los derechos de las mayorías y a los intereses del país, de su desarrollo nacional y regional; la inversión debe continuar creciendo en forma sostenida; la preocupación con la formación docente inicial y permanente continúa siendo crítica; profundizar las ayudas estudiantiles es central. Es cierto, las condicionantes estructurales de empleo, inversión, integración a la globalización continúan siendo determinantes en los resultados educativos, sin que los procesos educacionales puedan modificar esa estructura global. Sin embargo, en el contexto histórico nacional y regional y en el marco de la globalización y del modelo capitalista actual, lo que permitirá dar un salto adelante en calidad bajo principios éticos y sociales de igualdad, diversidad y solidaridad, es un cambio en la perspectiva de la conceptualización y construcción de políticas sociales, particularmente de la educación.

Por ello esta propuesta de Territorios de Aprendizaje Interculturales permite enfrentar la educación, ni desde la centralización ni desde la descentralización, sino desde un nivel intermedio: el de la regionalización²⁶; enfrentar los problemas e inequidades no sólo desde el aula o escuela, sino desde el desarrollo del territorio local y regional, en un contexto de cambios del conocimiento, la cultura, la economía, la política, la convivencia, el medio ambiente, de carácter nacional y global. El empleo, la producción, la participación social, la convivencia intercultural son objetivos de la educación; por ello es necesario preguntarse por su impacto en esos legítimos intereses, que son los que reflejan las demandas y requerimientos de la sociedad civil, popular e indígena, de las familias y de las organizaciones sociales, empresariales, de trabajadores y de productores: de las mayorías del país en toda su diversidad. La Educación Permanente afirma la necesidad de concebir la educación como un proceso a lo largo de toda la vida y en todos los escenarios posibles de aprendizaje y por ello es preciso articular la formación escolar a todos los otros procesos formativos que se desarrollan en los territorios, generar una cultura de aprendizaje y acumulación de conocimiento en ellos.

²⁶ Williamson, Guillermo (2005).

Ya no basta pensar y establecer políticas desde lo general, lo hegemónico, lo global; es necesario aproximarse a lo local, a lo regional, a los territorios de vida, existencia, reproducción, donde no sólo se aprende el conocimiento generado desde fuera de ellos, sino también y con gran importancia, el que se genera en la historia local-regional, que permanece en la memoria colectiva y permite la interculturalidad, contextualización y la significación de los aprendizajes, como base para alcanzar el conocimiento necesario para movilizarse entre territorios diversos.

Bibliografía

- Berry, Thomas c.p. & Clarke, Thomas s.j.** (1997). *Reconciliación con la Tierra La Nueva Teología Ecológica*. Editorial Cuatro Vientos, Santiago.
- Casassus, Juan** (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones. Santiago.
- Chiodi, Francesco & Bahamondes, Miguel** (s.d.). *Una escuela, diferentes culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Temuco. Santiago.
- Díaz-Romero M., Pamela** (2005). *Acceso a la Educación Superior*. Santiago, Diario *La Nación*, jueves 27 de enero de 2005.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF/Ministerio de Planificación y Coordinación - MIDEPLAN** (2003). *Índice de Infancia, Chile 2002. Una mirada comunal y regional*. Santiago.
- Fleuri, Reinaldo Matias (org.)** (1998). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis. MOVER/NUP.
- Hopenhayn, Martín & Bello, Álvaro** (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago. CEPAL/ECLAC División de Desarrollo Social. Serie de Políticas Sociales 47.
- Hopenhayn, Martín & Ottone, Ernesto** (2002). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. México, 2ª edición.
- Kropotkin, Piotr** (1946). *El Apoyo Mutuo. Como factor de progreso entre los animales y los hombres*. Buenos Aires. Editorial Americalee.
- Kropotkin, P.** (1987) A descentralização das Indústrias; In: Tragtenberg, Mauricio (Seleção). (1987) *Kropotkin. Textos Escolhidos*. L & PM Editores. Porto Alegre, pág. 127.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE/Ministerio de Educación** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación-Chile*. Chile.
- Pérez de Cuéllar, Javier et al.** (1996). *Nuestra Diversidad Creativa. Informa de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Ediciones UNESCO. París. Versión Resumida.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación & PROEIB ANDES** (2004). *Memorias de los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago.

- Williamson C., Guillermo** (2002). *Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales*. Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün, Temuco.
- Williamson, Guillermo** (2004.a) “Sem educação e cultura não é possível o desenvolvimento endógeno: reflexões exploratórias”. En: Vergara, Patricio (Coordinador) (2004) *Desenvolvimento Endógeno. Um novo Paradigma para a gestão local e regional*. Fortaleza, Brasil, IADH-GESPAR / Secretaria do Desenvolvimento Local e Regional/ Governo do Estado Ceará, pp. 263-290.
- Williamson, Guillermo** (2004.b). “Educación y Cultura de Cooperación para el Desarrollo en La Araucanía: Opción por una Economía Asociativa”. En: Vergara, Patricio & Von Baer, Heinrich (Editores) (2004). *En La Frontera del Desarrollo Endógeno*. Temuco, Instituto de Desarrollo Local y Regional/Universidad de La Frontera, pp. 533-570.
- Williamson, Guillermo** (2004.c) Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. En: Hernaiz, Ignacio (organizador) (2004). *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K. Kellogg, pp. 153-184.
- Williamson, Guillermo** (2005). *Ni centralización, ni descentralización: regionalización de la educación*. En: <http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/default.asp>
- Diario El Mercurio**, Revista “El Sábado” (Nº 304; 17.07.2004), Santiago. (Ver: www.emol.cl)