

FORMAR CIUDADANOS INTERCULTURALES EN UN MUNDO GLOBAL: ALGUNAS NOTAS DESDE LOS ESTUDIOS CURRICULARES

EDUCATING INTERCULTURAL CITIZENS IN A GLOBAL WORLD: SOME NOTES FROM CURRICULUM STUDIES

*Daniel F. Johnson Mardones**

Este trabajo presenta algunas reflexiones acerca del desafío de formar ciudadanos interculturales en un mundo global. La perspectiva disciplinaria es la de los estudios curriculares. La globalización ha visibilizado la crisis de lo nacional como unidad de prescripción y análisis en el campo curricular, alterando las relaciones local-nacional-global. Desde este punto de vista se argumenta que el reconocimiento de nuestras sociedades como sociedades multiculturales requiere la formación de ciudadanos interculturales. Esto es, ciudadanos capaces de interactuar democráticamente en contextos crecientemente multiculturales.

Palabras claves: Interculturalidad, globalización, ciudadanía, estudios curriculares.

This work presents some reflections about the challenge of educating intercultural citizens in a global world. These reflections are conducted from the perspective of the curriculum studies. The crisis of the national as the unit of prescription and analysis has been made more visible by the globalization. From this point of view, I argue that the acknowledgement of our societies as multicultural requires the formation of intercultural citizens. A citizen able to interact democratically in contexts increasingly multicultural is a intercultural citizen.

Key words: Interculturality, globalization, citizenship, curriculum studies.

Introducción

La idea de que los sistemas educacionales nacionales son desafiados por una situación que altera el carácter de las relaciones entre y al interior de los Estados es ciertamente relevante en estudios curriculares, como un campo teórico-práctico en el campo de la educación donde lo nacional ha sido lo prevalente en su historia. En efecto, el Estado-Nación ha sido, y en la mayoría de los casos aún es, hasta cierto punto, la unidad de prescripción y análisis en los estudios acerca del currículum. De esta manera, el pensar la formación de ciudadanos interculturales es ciertamente un desafío mayor para las disciplinas académicas educativas. Este desafío alcanza los orígenes mismos de la educación moderna y por tanto de las disciplinas que acompañan su surgimiento. Parafraseando el juicio de Habermas sobre Foucault, podríamos decir que el desafío de formar ciudadanos interculturales es una flecha al corazón mismo de la modernidad. En este artículo se intentará ofrecer algunas reflexiones desde los estudios curriculares, y particularmente desde la teoría curricular, con la

esperanza de contribuir a una conversación que por su naturaleza es altamente complicada.

Modernidad, cultura y currículum

El moderno uso de la palabra currículum está ligado al surgimiento del sistema escolar moderno, es decir, la escuela. La modernidad políticamente triunfante en las revoluciones liberales de los siglos XVIII y XIX creó los sistemas escolares modernos. Estos fueron concebidos como sistemas constructores de nación, una tarea principal para el recientemente triunfante Estado moderno. Así, la escuela será la máquina destinada a producir una comunidad imaginada, la nación, para usar la asertiva expresión acuñada por Anderson (1991). En ese contexto, el currículum organizará la enseñanza y la vida de los alumnos, la evaluación establecerá las jerarquías de excelencia que darán sustento y legitimidad a la sociedad meritocrática, de la que la escuela sería reflejo y motor (Johnson, 2010). Esa nueva misión, moderna y secular, requirió nuevos apóstoles que transmitieran al pueblo republicano

* Universidad de Illinois at Urbana-Champaign. Correo electrónico: dfjohns2@illinois.edu

las nuevas verdades de las artes y las ciencias. Al mismo tiempo la escuela debía moralizar a aquellos sectores que comenzaban a ser integrados a la sociedad moderna. Este no fue un proceso encubierto sino declarado en las primeras medidas políticas de los nacientes sistemas escolares. Eran los tiempos en que el currículum oculto (Jackson, 1991) no estaba aún encubierto. Sin embargo, ética y culturalmente homogeneizadora, la escuela no era para todos como se declaraba. El discurso de una educación pública, libre y gratuita, no tenía un correlato en la realidad ni en los documentos de política pública que comenzaban a dar forma en el naciente sistema.

El currículum como contenido de esa escolaridad será lo que Raymond Williams (2001) denominó una selección cultural. Esta selección cultural es nominalmente puesta a disposición de la nueva concepción por la generación precedente. En realidad esa selección cultural es puesta a disposición solo a parte de la joven generación, así como es también una selección realizada solo por una parte de la generación precedente. La selección cultural es también la selección de la cultura del grupo o grupos dominantes en una sociedad dada. El currículum entonces es aquel dispositivo que permite y controla la transmisión de la herencia cultural. Como el contenido de la escuela, el currículum nace como un dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales. En principio, dicha herencia cultural obviamente fue la herencia definida por quienes habían resultado políticamente victoriosos en la modernidad europea y sus revoluciones liberales. Esta última aseveración requiere obviamente cualificaciones cuando nos situamos en la periferia del mundo moderno eurocéntrico.

En efecto, la conquista y el bárbarico proceso civilizatorio que le siguió fue moderno. La educación, confiada entonces a la empresa evangelizadora, no fue en modo alguno un diálogo intercultural sino un proceso de negación cultural, inculturación y aculturación. La negación cultural, informó la pedagogía de la conquista, sería pronto no solo negación de las culturas de los pueblos originarios, sino también de las culturas africanas de los negros trasplantados por la empresa esclavista europea. De esta forma, la dominación política y explotación económica fue acompañada de la dominación étnica y pedagógica. El mestizo, la raza moderna, fue el producto de esa dominación político-económica y étnico-pedagógica (Dussel, 2011). Como se insinuó al principio, el

hablar de interculturalidad implica una conversación larga y complicada. Dicha conversación significa en los países latinoamericanos enfrentar el trauma de la conquista y esclavitud. Estas realidades históricas preceden y están en la base de los Estados que surgirán al comienzo del siglo XIX y de los sistemas escolares que les siguieron.

Como los imaginados Estados nacionales, los sistemas escolares se pensaron también como sistemas nacionales. Ellos fueron el instrumento por el que el Estado crearía la nación. Como constata Góngora (1981) en el caso chileno, en América Latina el Estado precedió a la nación. Aunque reducidos como fueron en lo que hoy llamaríamos cobertura, los sistemas escolares latinoamericanos desarrollaron una imaginación nacional que imitó la cultura del centro. España después de la Independencia pronto cedería paso a Francia, Inglaterra y los Estados Unidos como modelo a seguir. Sin embargo, la negación de lo colonizado, esclavizado, y dominado, étnica y pedagógicamente, siguió informando los proyectos educativos “nacionales”. En Latinoamérica, dirá el creador de nuestras escuelas normales en el siglo XIX,

se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remedando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad Media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea. El siglo XIX y el siglo XII viven juntos: el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas [...] la civilización europea y la barbarie indígena, (Sarmiento, 1967, p. 51)

Es una lucha “entre la inteligencia y la materia”, Sarmiento continúa. Esta moderna separación entre intelecto y materialidad, entre mente y cuerpo, entre humanidad y naturaleza definen los sistemas escolares como sistemas culturales de construcción nacional. Las culturas indígenas son concebidas como la materialidad, el cuerpo; la naturaleza que la educación deberá transformar, disciplinar y dominar. En esta perspectiva, tristemente todavía presente en los discursos educativos que actualmente circulan a nivel global, el diálogo intercultural parece imposible, ya que se comienza por la negación del otro. Por supuesto esos discursos educativos se correlacionan con las dinámicas globales en otros campos. Esta

misma visión que niega lo particular formó parte de la llegada del discurso curricular a Latinoamérica en los años sesenta, en el marco de una mayor intervención de Estados Unidos en la región. La idea de que una tecnología educativa, la planificación educacional y el desarrollo curricular, solucionarían los problemas de la región reemplazaban entonces los contenidos de la “cultura europea” de la educación decimonónica. La lógica, sin embargo, de que una solución externa debe ser aplicada sin consideración de los contextos particulares permanece. De alguna forma, esta visión es el anticipo y continuación de la idea de una cultura global, tecnológica, donde las relaciones culturales son redefinidas en términos de la articulación local-nacional-global.

Currículum y sus tensiones en el eje local-nacional-global

El contexto de la globalización hace más visible la crisis del Estado-Nación como unidad de prescripción y análisis en el campo curricular, o la concepción del sistema educacional como nacional, si se prefiere. En efecto, la reforma curricular de 1990-2000, con sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos (Mineduc, 2009), representa un instrumento para tratar con esa tensión en el propio currículum oficial escrito. La matriz curricular intenta compensar la existencia de una cultura común con la posibilidad de adaptación local de ese currículum mínimo nacional (Gysling, 2003; Magendso, 2008). Por lo demás, y solo en términos de este currículum oficial escrito, la definición de los objetivos fundamentales como competencias incorpora un elemento central de los discursos globales en educación y su insistencia en una visión tecnológica de la educación.

Esta crisis de lo nacional aparece incluso más evidente cuando nos situamos en una visión multidimensional del currículum; es decir, incluyendo en el análisis otras dimensiones del fenómeno curricular y no solo el currículum escrito. De esta manera, el buscado balance entre lo local y lo nacional como potencialidad es comprometido con las dinámicas estandarizantes del currículum evaluado (Glatthorn *et al.*, 2006). En efecto, estas dinámicas resultan evidentes en términos de la implementación de pruebas estandarizadas a nivel nacional, y la aplicación de pruebas estandarizadas internacionales a nivel local, como medida de calidad de la educación (Eisner, 1999). Más aún, la propia idea de medida y la fe en la medición es un elemento clave del discurso

de la globalización en educación. Junto con esto, la excesiva concentración en habilidades, globales o del siglo XXI, que informan estas evaluaciones en campos de conocimientos específicos, es parte también de una perspectiva tecnológica que se pretende incuestionable. La realidad es que solo representa una visión consistente con los desarrollos locales del centro del sistema-mundo que se pretende universal, o global si se prefiere, pero no una división que reconozca la diversidad cultural de la humanidad. Además, el currículum evaluado afecta la posibilidad de lo local de encontrar expresión en el currículum incorporado como posibilidad en la matriz curricular, debido a la presión que existe sobre las escuelas de “rendir” en las evaluaciones nacionales concentrando el tiempo disponible en aquellas disciplinas, habilidades, y contenidos que forman parte de esas evaluaciones. Como podemos ver las tensiones que ponen en crisis el currículum nacional como unidad de prescripción y análisis son extremadamente complejas, incluso solo cuando consideramos algunas de ellas y en forma somera, como se ha hecho en este párrafo.

En la próxima sección de este apartado algunas ideas acerca de cómo la dimensión cultural y específicamente la diversidad cultural se presenta en los dos binomios del eje local-nacional-global. Primero nos enfocaremos en la diversidad cultural en relación con la globalización, lo nacional-global en el eje local-nacional-global. Luego nos ocuparemos de la diversidad cultural al interior de los límites nacionales, esto es, lo local-nacional en el eje local-nacional-global. Por supuesto, esta distinción es analítica y se contextualiza precisamente en la articulación local-nacional-global en términos de escala.

Lo nacional-global

La globalización es un proceso tan real como resistido y cuestionado. Su abordaje requiere distinciones mediante diferentes contextos: locales, nacionales y regionales. En términos culturales la globalización puede concebirse en general como un proceso de homogeneización. En ese proceso la diversidad cultural resulta discursivamente resaltada y al mismo tiempo prácticamente amenazada. En efecto, el mundo global es ofrecido como la imagen de un mundo diverso, donde las culturas locales son integradas en un marco global. Esa imagen en sí no es necesariamente indeseable, sobre todo

si tenemos en cuenta los desafíos planetarios que nos afectan hoy como especie. El problema tiene que ver con la capacidad de decidir el futuro de lo local-concreto en ese mundo global. Este también ha sido una tensión históricamente permanente al interior de los países en relación con lo local, es decir, entre lo local en relación con lo nacional. En efecto, si trazamos el inicio de la globalización hasta el nacimiento de la modernidad en 1942, podemos ver que esta hegemonía europea, incluyendo la Colonia en Norteamérica, el surgimiento del capitalismo, y la constitución de los Estados nacionales, son procesos correlacionados. Podríamos decir, siguiendo a Anderson nuevamente, que lo global es también una comunidad imaginada. En esa imagen global puede que se aún podamos ver el reflejo de las culturas locales, pero es aún solo un reflejo. Ellas son un “otro” que es solo admitido en su integración en lo “global”, esto es, en un mismo universo.

Si nos ubicamos en los estudios curriculares, podríamos preguntarnos acerca de la deseabilidad o existencia de un currículum global, como prescripción. Ciertamente, intentos regionales por avanzar en ese sentido han existido. El movimiento de estándares, y particularmente la Conferencia de Bolonia y la constitución del área europea de educación superior, pueden ser mencionados como ejemplos de dicho fenómeno. Con todo, en lo que se refiere al currículum escrito, lo nacional como unidad de prescripción pareciera gozar de bastante buena salud, sin olvidar las precisiones ya realizadas previamente. Sin embargo, el alineamiento global en políticas educativas ha venido por medio del currículum evaluado. Este currículum evaluado instituido a partir de pruebas estandarizadas ha influido en el alineamiento de las prescripciones nacionales privilegiando ciertas disciplinas escolares, las habilidades y contenidos al interior de estas, la organización y desarrollo del currículum, la evaluación de aula y centro, y por supuesto, en el establecimiento de pruebas estandarizadas a nivel nacional. A esto debemos añadir la aplicación nacional de las evaluaciones internacionales, por supuesto. El currículum global está ya entre nosotros, o sobre nosotros. Al menos en el modelo de Tyler, tan tecnocrático como ciertamente era, había discusión aún acerca de los objetivos educacionales. En el currículum global, currículum evaluado, la decisión ha sido hecha ya y solo importa cómo cada país rinde en la examinación. De nuevo, bajo esta perspectiva, un diálogo internacional parece, sino imposible, improbable.

Lo local-nacional

La diversidad cultural al interior de los límites nacionales ha estado desde el comienzo de los proyectos nacionales comprometida. La necesidad de constituir la nación ha llevado a imaginar e imponer una idea de lo que lo nacional es. El Estado nacional fue la negación de la sociedad multicultural; y en este sentido una continuación del proyecto homogeneizador que la modernidad implicó y que Latinoamérica conoció desde la conquista. El Estado nacional y la cultura nacional es una expresión de una localidad que se pretende en un cierto grado universal, la capital. Los sistemas escolares despliegan una dinámica capital-provincia y ciudad-campo, que instala y refuerza una comunidad imaginada desde el centro, la capital; pero también en relación con el centro del sistema-mundo, la cultura eurocéntrica y su pretensión de universalidad. En este contexto, el 1992 significó una oportunidad para las culturas negadas de América Latina de continuar haciendo pública su resistencia de 500 años en un escenario global que invitaba a recordar, pero también a olvidar. Desde entonces, la presencia de los pueblos originarios en la resguardada esfera pública de las sociedades latinoamericanas adquirió nuevas dimensiones y crecientes grados de autonomía en términos de la reflexión académica.

En el contexto chileno, sin embargo, como en la mayoría de los países latinoamericanos, los Estados continuaron definiéndose como nacionales. En términos curriculares las culturas de los pueblos originarios son parte de lo que Eisner (1979) llama currículum nulo. Este currículum está formado por aquello que “la escuela no enseña” (Eisner, 1979, p. 83), lo que queda fuera de la prescripción curricular. Eisner sostiene que aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”. (p. 83). De esta manera, la “cultura nacional” que sigue informando en mayor o menor medida nuestro currículum oficial de qué manera se articula con la existencia de otras culturas presentes en nuestro país. La cultura escolar transmitida por el currículum oficial, y evaluada por pruebas estandarizadas, se contrapone a la cultura vivida en sectores particulares de nuestra sociedad. La necesidad de que el currículum reconozca estas diferencias es uno de los desafíos más importantes para la teoría curricular hoy. Desde la perspectiva del diseño curricular, Gysling (2007) ha sostenido que

dos elementos ayudarían a avanzar en este debate: profundizar la distinción local/nacional, para poder determinar con mayor precisión el núcleo curricular común y el tipo de adecuaciones curriculares que se pretende construir a nivel local. Esto es necesario tanto para sacar de la definición nacional elementos que podrán considerarse secundarios, como para efectivamente perfilar el espacio local, p. 337.

Es en este contexto de los noventa (Walsh, 2009) la palabra interculturalidad comenzó a ser usada para describir un proceso de diálogo que a mi parecer aún espera tener lugar (UNESCO, 2009). Esto no significa que no haya habido políticas de interculturalidad. Estas han existido, pudiendo citarse la educación intercultural bilingüe como una de las más importantes (Mineduc, 2011; 2005). Sin embargo, estas no han estado exentas de críticas. Williamson (2004), por ejemplo, ha advertido acerca de los riesgos que el uso del concepto interculturalidad en política educativa conlleva. A su juicio el

Estado determina que un concepto asumido y reivindicado históricamente por los pueblos indígenas, que unifica cultura y lengua, pueblos indígenas y sociedad, se modifica en beneficio de incorporar lo indígena a la sociedad global. El Estado re-contextualiza la conceptualización, modifica las normas y reglas, reconstruye el discurso de lo público y en definitiva se desprende de un espacio de conversación y de conflicto histórico, para asumir uno nuevo que pauteará su discurso y políticas, ahora no en el campo de las relaciones de tensión y contradicción, sino en el más amplio, controlable, difuso, de la sociedad global, p. 22.

El concepto de interculturalidad tiene una historia y un potencial mayor que cualquier política, en términos de avanzar hacia una sociedad, educación y academia más democrática. Es precisamente en ese espacio de “conversación y conflicto” en que Williamson insiste donde se encuentra el potencial de la interculturalidad. El concepto de interculturalidad permite enfrentar dialógicamente la redefinición de las relaciones en el eje local-nacional-global.

La interculturalidad y su potencialidad educativa

En este contexto de crisis de la idea de nuestras sociedades como sociedades nacionales, y su expresión curricular, la interculturalidad y el diálogo intercultural aparecen cuestionando lo dado, como desafío y oportunidad. Eso dado es una imaginación nacional que ha cubierto la multiculturalidad histórica y actual de nuestras sociedades. Una dinámica que ciertamente puede replicarse en el contexto de la globalización con la idea de un mundo global. En este sentido, es la multiculturalidad presente dentro y fuera de los límites nacionales lo que hace necesario un diálogo intercultural. En esta línea de pensamiento, Ströbele-Gregor *et al.* (2011) han escrito argumentando que el gran reto

es la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas que han sido marcadas por la ruptura colonial [...] Las estructuras en las geopolíticas del saber solo pueden ser cambiadas tras una aceptación social y la co-existencia de las culturas presentes. No es suficiente reconocer la diferencia que se está dando en los sistemas multiculturales, p. 7.

De esta manera, si la multiculturalidad representa un reconocimiento de una situación históricamente negada en nuestras sociedades latinoamericanas, pero también en perspectiva internacional, la interculturalidad implica un paso adelante. En Chile, Pinto (2008) ha ofrecido una delimitación del tema de la multiculturalidad en el currículum en la literatura internacional, ofreciendo algunas reflexiones respecto de las implicancias del concepto en Chile. Pinto sugiere que la “instalación de un currículum multicultural en la escuela pública supone apropiarse de una visión de futuro indeterminado y de continua transformación de la realidad” (p. 205). Efectivamente, la idea de un currículum multicultural implica una apertura hacia el futuro, pero es la interculturalidad la que permite la existencia de un currículum que ofrezca posibilidades de transformación en contextos democráticos. También en relación con los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad Silva (2010) ha sostenido que

Recasens plantea que “la multiculturalidad indica la constatación de una realidad, de

un hecho, y que puede estar referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca. Mientras que lo intercultural se entiende como una dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico cultural” (2001: 4), p. 97.

Internacionalmente, el concepto de multiculturalidad ha sido criticado como limitado en términos de contribuir en un diálogo entre culturas, particularmente en términos de las políticas de multiculturalidad desarrollados en algunos países como Australia, Estados Unidos, Canadá y Sudáfrica, por nombrar algunos. Pinar (2006) ha sugerido que el concepto de multiculturalidad implica un cierto esencialismo en la noción de cultura que puede resistir el desarrollo de un diálogo democrático entre distintas culturas, dentro y fuera de los límites nacionales. Para McCarthy (1998, 2006), por ejemplo, las políticas multiculturales en general han representado un acuerdo político entre conservadores y progresistas que no necesariamente implica un reconocimiento del otro cultural.

La multiculturalidad entonces “no acaba de satisfacernos” (Schmelkes, 2006). Como ya hemos resaltado, se trata de un concepto descriptivo que de acuerdo con Schmelkes nos habla de que en un territorio dado coexisten grupos con culturas distintas. Sin embargo, el concepto “no atañe a la relación entre las culturas. No califica esta relación. Y, al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas” (p. 122), concluye Schmelkes. Es el concepto de interculturalidad el que permite entonces avanzar hacia el establecimiento de relaciones más democráticas entre las culturas.

De esta manera, el concepto de interculturalidad en educación presenta un enorme potencial. Un potencial que el concepto de multiculturalidad pareciera no poseer. En primer lugar es una oportunidad de practicar lo que algunos han llamado un currículo de la reparación (Pinar, 2006). Esto se refiere a que en el diálogo intercultural debe existir un reconocimiento del desarrollo histórico de la negación cultural en diferentes contextos y momentos. Desde este reconocimiento, una política de reparación debe ser acordada con aquellos grupos históricamente negados en su alteridad. Esto es

ciertamente algo que debemos pensar; proceso que ciertamente ya ha comenzado, pero que requiere seguir avanzando. En segundo lugar, pensar un currículo intercultural tiene el potencial de instalar en el campo curricular una renovación que va más allá de la reparación, pero que la contiene; una posibilidad de enriquecimiento de la identidad. En efecto, el diálogo intercultural implica un enriquecimiento cultural para las nuevas generaciones en términos de la herencia cultural disponible en el currículo.

A modo de Conclusión: Diálogo intercultural y ciudadanía

Si la globalización hace más evidente la necesidad de un diálogo intercultural este no puede limitarse a quienes participan en una supuesta cultura global o viven en las llamadas ciudades globales. El diálogo intercultural debe situarse en la articulación local-nacional-global. En la diversidad cultural existen esos tres niveles y sus articulaciones. En este sentido, la presencia en Chile de colectividades extranjeras así como la presencia de nuestros pueblos originarios ofrecen una posibilidad de impulso al progreso y al reconocimiento de que vivimos en una sociedad multicultural. Un recuerdo del olvido de culturas negadas por la cultura nacional imaginada. Culturas que debido al peso de la tendencia homogeneizadora no han sido incorporadas debidamente al imaginario nacional. La escuela como dispositivo que construye identidad haciendo posible la adscripción a esa comunidad imaginada que llamamos nación es cuestionada por la presencia de esos “otros”.

En una concepción de la educación como diálogo intergeneracional, el concepto de interculturalidad aparece rejuveneciendo un campo increíblemente dominado por la perspectiva adulta. La selección cultural ha sido históricamente una selección adulta que privilegia una relación estática y unidireccional entre diferentes generaciones. Este diálogo es intergeneracional e intercultural al mismo tiempo. Pensemos por ejemplo en la presencia creciente de población inmigrante en Chile. Un país que históricamente sea concebido asimismo como una isla. La presencia de niños inmigrantes o hijos de inmigrantes nos hace situar la formación de ciudadanos en una perspectiva completamente distinta. La presencia de población migrante o descendiente de migrantes cuestiona esa comunidad imaginada (Arber, 2008a). La relación con la selección cultural expresada en el currículo, en una perspectiva

multidimensional, es a la vez intergeneracional e intercultural. Lo mismo ocurre obviamente con la población originaria. De que esa relación sea de diálogo y no de silenciamiento depende la posibilidad de formar ciudadanos interculturales.

La formación de una ciudadanía capaz de dialogar interculturalmente es un desafío que no viene solamente desde afuera sino también desde adentro de cada país, desde el reconocimiento de nuestras sociedades como multiculturales. El reconocimiento

de sociedades y estados multiculturales requiere ciudadanos interculturales (Kymlicka, 2002). En este sentido, “debe resultar evidente que un país multicultural que aspira a la democracia no puede lograrla plenamente si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad. Esto es así porque la democracia supone pluralismo” (Schmelkes, 2006, p. 123). Un ciudadano capaz de interactuar democráticamente en contextos multiculturales es un ciudadano intercultural.

Referencias Citadas

- Arber, R.
2008 Interrogating ‘imagined’ communities: Exploring the impact of international students in local schools. *Race and Ethnicity and Education*, 11(4), 387-405.
- Anderson, B.
1991 *Imagined communities*, Verso: London.
- Dussel, E.
2013 *Ethics of liberation in the age of globalization and exclusión*. Durham: Duke University Press,
- Dussel, E.
2011 *Politics of liberation: A critical world history*. London: SCM Press.
- Eisner, E.
1999 Las uso y límite de las pruebas de desempeño. En: *Documentos PREAL*. Grupo de Evaluaciones y estándares. PREAL: Chile.
- Eisner, E.
1979 *The educational imagination*. New York. Macmillan.
- Glatthorn, A., Boschee, F. y Whitehead, B.
2006 *Curriculum leadership: Development and Implementation*. California, CA: Sage.
- Gysling, J.
2003 Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. In C. Cox (Ed). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 213-252.
- Gysling, J.
2007 Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350.
- Góngora, M.
1981 *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones La Ciudad.
- Jackson, P.
1997 *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnson, D.
2010 *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes: Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis de Magister. Departamento de Educación, FACSIO, Universidad de Chile.
- Kymlicka, W.
2002 Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. In *V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima)* (pp. 1-26).
- Madendzo, A.
2008 *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: Editorial LOM.
- McCarthy, C.
2005 *Race, identity, and representation in education*. New York, NY: Routledge.
- McCarthy, C.
1998 *The uses of culture: Education and the limits of ethnic Affiliation*. New York, NY: Routledge.
- Mineduc.
2011 *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Mineduc: Chile.
- Mineduc.
2009 *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Mineduc: Chile.
- Mineduc.
2005 *Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Mineduc: Chile.
- Pinar, W.
2006 *Race, religion, and a curriculum of reparation: Teacher education for a multicultural society*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Pinto, R.
2000 Multiculturalidad en el currículum escolar para América Latina. *Pensamiento Educativo*. 26(2), 201-219.
- Sarmiento, D.F.
1967 *Facundo*. Losada: Buenos Aires.
- Schmelkes, S.
2006 La Interculturalidad en la educación básica. In *Revista PRELAC*, 3, pp. 120-127.
- Silva, M.
2009 Currículum y Educación Intercultural. En M. Silva (Compilador) *Nuestras Universidades y la educación intercultural* (pp. 97-104). Santiago: Facso-LOM.
- Ströbele-Gregor, J; Kaltmeier, O.; Giebeler, C.
2010 *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Druckreif Gründenseestr: Frankfurt.

Vera, J.

2011 Educación intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *Revista de Educacao E Humanidades*, 1(3), 159-172.

Wallerstein, I. M.

2004 *World-systems analysis: An introduction*. Durham: Duke University Press.

Williams, R.

2001 *The Raymond Williams reader*. Oxford: Blackwell.

Williamson, G.

2004 Educación multicultural, Educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34.

UNESCO.

2009 *World Report: Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. UNESCO: Luxemburg.