
DIVERSIDAD CULTURAL: CÓMO LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA FOMENTAN LA CONCIENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE

Valeria Sumonte Rojas, Lidia Fuentealba Fuentealba y Gerardo Sanchez Sanchez

RESUMEN

El currículum educacional en Chile reafirma el sentido de la educación, de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes mediante una formación que les permita vivir su vida de forma plena, participando en una sociedad libre, democrática y pluralista. Los textos escolares vehiculizan el currículum y constituyen un organizador de las experiencias de aprendizaje para alrededor de tres millones de estudiantes. Este estudio analiza en qué medida el texto escolar utilizado en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en la educación primaria promueve la conciencia intercultural de los educandos. Desde el punto de vista metodológico, se usa la propuesta de Fajardo (2012) y Aguado (2003) en torno a tópicos orien-

tadores en las dimensiones de conocimientos, actitudes y habilidades. El estudio revela que la promoción de la conciencia intercultural no se desarrolla de forma transversal y tampoco integral. Por el contrario, se centra en algunas unidades temáticas, y en la dimensión del conocimiento. Se concluye entonces la existencia de una brecha entre lo que declara y compromete el currículo oficial para educación primaria en cuanto a competencias interculturales y la propuesta formativa que presenta el currículo editorial, representada por los textos escolares. Del mismo modo, los libros de texto no evidencian la progresión del contenido intercultural a lo largo de los niveles formativos de la educación primaria.

Introducción

La diversidad cultural presente en la sociedad chilena actual desafía al currículum educativo nacional, de formar una comunidad con prácticas interculturales que permitan a los ciudadanos ser capaces de respetar, reconocer, valorar y dialogar con esta diversidad en distintos ámbitos. En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) asume la necesidad de establecer una institucionalidad que permita el reconocimiento y valoración de la diversidad. En la búsqueda de este reconocimiento, se promulga el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (MINEDUC, 2017), focalizándose en los pueblos originarios del país, el que se implementa en las escuelas

donde asiste un alto porcentaje de estudiantes indígenas. Para los establecimientos del resto del país, es opcional. El directivo a cargo, de acuerdo a sus creencias e ideologías, decidirá si incluye la enseñanza y aprendizaje de una lengua originaria y la cosmovisión que esta transmite en el currículo (Fuentealba *et al.*, 2021). Pese a la intención de abrir espacios para el desarrollo de la interculturalidad a nivel educativo, el intento está focalizado en los pueblos originarios, sin lograr constituirse en una práctica curricular a nivel estructural. Fuchs *et al.* (2020) resaltan que es un desafío para el currículum escolar la inclusión y consideración de todos los que conforman la sociedad.

Para la sociedad chilena, la promoción de la conciencia

intercultural es un ámbito a atender, considerando el significativo aumento de la llegada de migrantes al país. Los migrantes han aumentado de un 2,7% en 2016 a un 7,9 % en 2021 (Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración [INE y DEM], 2022), muchos de ellos en contexto de vulnerabilidad, sin habilidades lingüísticas del español y con referentes culturales diversos (Sumonte y Fuentealba, 2019). A este respecto, el MINEDUC (2018a) entiende que debe *hacerse cargo* de la preparación integral de todos los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de un ciudadano con habilidades y prácticas interculturales que promuevan la inclusión de todos. La interculturalidad es un horizonte

social ético-político en construcción, que enfatiza las relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado (MINEDUC, 2018a). Para lograr este objetivo, el MINEDUC establece dispositivos de acción, como los programas educativos de asignaturas y texto escolar, este último, objeto de este estudio. Curdt-Christiansen (2020) señala que los textos escolares han sido considerados el pilar fundamental para la alfabetización académica, la socialización y la construcción del conocimiento, incluso en la era actual de la digitalización, siguen constituyendo un recurso importante de enseñanza y aprendizaje.

En ese marco, la asignatura de historia, geografía y ciencias

PALABRAS CLAVE / Chile / Conciencia intercultural / Diversidad cultural / Educación primaria / Libros de texto /

Recibido: 22/08/2022. Modificado: 02/12/2022. Aceptado: 19/12/2022.

Valeria Sumonte Rojas. Doctora en Educación Universidad Católica del Maule (UCM), Chile. Magister Artium, Mención de Lingüística, Universidad de Santiago de Chile. Directora del Departamento de Idiomas, UCM, Chile. e-mail: vsumonte@ucm.cl

Lidia Fuentealba Fuentealba. Licenciada en Educación y Profesora de inglés, Universidad de Concepción. Master of Arts in TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*), Greensboro College, EE.UU., Doctora en Ciencias de la

Educación, UCM, Chile. Directora, Escuela de Pedagogía en Inglés. UCM, Chile. e-mail: lfuatealba@ucm.cl

Gerardo Sanchez Sanchez (Autor de correspondencia). Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Serena. Chile.

Magister en Política y Administración Educacional. Universidad de Talca, Chile. Director, Departamento de Educación Inicial. UCM, Chile. Dirección: Avenida San Miguel, 3605, Talca, Chile. e-mail: gsanchez@ucm.cl

CULTURAL DIVERSITY: HOW ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS NURTURE INTERCULTURAL AWARENESS OF STUDENTS IN CHILE

Valeria Sumonte Rojas, Lidia Fuentealba Fuentealba and Gerardo Sanchez Sanchez

SUMMARY

The educational curriculum in Chile endorses the meaning of education, by promoting the fundamental development of students through training that allows them to live their lives to the fullest, participating in a free, democratic and pluralistic society. School textbooks convey the curriculum organizing learning experiences for approximately three million students. Therefore, this study analyzes to what extent the school textbooks used of primary education in the subject of history, geography and social sciences promotes the intercultural awareness of students. By means of the proposal of Fajardo (2012) and Aguado (2003), the dimen-

sions of knowledge, attitudes and skills were guiding themes for the analysis. The study reveals that the promotion of intercultural awareness is not developed in a linear or comprehensive manner. On the contrary, it focuses on some thematic units of the textbooks, and on the dimension of knowledge. The findings reveal that there is a gap between what the official curriculum states for primary education, in terms of intercultural competences, and the school textbooks presented by editorial boards. Similarly, textbooks do not display progression of intercultural content throughout the formative levels of primary education.

DIVERSIDADE CULTURAL: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROMOVEM A CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL DOS ALUNOS NO CHILE

Valeria Sumonte Rojas, Lidia Fuentealba Fuentealba e Gerardo Sanchez Sanchez

RESUMO

O currículo educacional no Chile reafirma o significado da educação, de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos por meio de uma formação que lhes permita viver plenamente suas vidas, participando de uma sociedade livre, democrática e plural. Os manuais escolares veiculam o currículo e constituem um organizador de experiências de aprendizagem para cerca de três milhões de alunos. Este estudo analisa em que medida o texto escolar utilizado na disciplina de história, geografia e ciências sociais no ensino básico promove a sensibilização intercultural dos alunos. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se a proposta de Fajardo (2012) e Aguado (2003) em torno de temas norteado-

res nas dimensões de conhecimentos, atitudes e habilidades. O estudo revela que a promoção da sensibilização intercultural não é desenvolvida de forma transversal ou abrangente. Pelo contrário, centra-se em algumas unidades temáticas, e na dimensão do conhecimento. Conclui-se então que existe um distanciamento entre o que o currículo oficial do ensino básico declara e compromete em termos de competências interculturais e a proposta formativa apresentada pelo currículo editorial, representado pelos manuais escolares. Da mesma forma, os livros didáticos não mostram a progressão dos conteúdos interculturais ao longo dos níveis formativos do ensino fundamental.

sociales, a través del texto escolar, pretende desarrollar en el estudiante de primaria conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender la compleja realidad social actual y desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad (MINEDUC, 2018b). Para lograrlo, esta asignatura establece como uno de sus ejes prioritarios el respeto y valoración de la diversidad humana y, busca ser un aporte en el logro de una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. En Chile, los textos escolares impactan a casi tres millones de estudiantes y son intencionados para asegurar el aprendizaje en igualdad de condiciones. Sin embargo, llama la

atención que su análisis es incipiente y focalizado en ámbitos y niveles educativos específicos (Soaje y Orellana, 2013; Soaje, 2018; Marolla, 2019; Pavié, *et al.*, 2019; Cordero Aliaga y Troncoso Araos, 2020).

El presente estudio es relevante en tanto refiere a un nivel educativo y a una temática poco estudiada, lo que resulta necesario documentar considerando que la manera en que las diferencias culturales sean representadas en los textos constituyen factores condicionantes (posibilitan y/o limitan) para la inclusión de todos. Por consiguiente, el corpus de este estudio son los textos escolares entregados por el MINEDUC para enseñar la asignatura de historia, geografía y ciencias

sociales en enseñanza primaria. El propósito de los textos es desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender la compleja realidad social, conduciendo a un comportamiento propio de un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en sociedad (MINEDUC, 2018b). Por tanto, el objetivo de esta investigación es analizar en qué medida el texto escolar usado en esta asignatura, en el sistema educativo de Chile, promueve la conciencia intercultural en el estudiante.

Educación en Chile y los textos escolares

El sistema educativo está construido en base a derechos

garantizados por la Constitución Política y por los acuerdos ratificados por el país a nivel internacional, que garantizan la libertad educativa. Se organiza en cuatro niveles: pre-escolar, básico, medio y educación técnica o superior, siendo enseñanza primaria y secundaria obligatorias (Ley 19.876). La Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2009) define los objetivos generales esperables en los estudiantes, que tienen como propósito desarrollar competencias en el ámbito personal, social, del conocimiento y la cultura. Esta Ley, se concreta en bases curriculares que definen los objetivos de aprendizaje específicos para cada curso. Las bases curriculares

(MINEDUC, 2018a) reafirman el sentido que tiene la educación, en términos de contribuir al desarrollo de las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se espera que la formación recibida permita a los estudiantes vivir de forma plena, participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista (MINEDUC, 2018a). La concreción de las bases curriculares se expresa en los programas de asignatura y el texto escolar.

Para el propósito de este estudio, el texto escolar es un instrumento curricular que conlleva una carga ideológica acerca de los conceptos y estructuras tales como identidad, cultura, política y género (Miralles y Gómez, 2017). Es decir, los textos escolares transmiten una visión específica acerca de esas estructuras de acuerdo a quienes los desarrollan, por lo tanto, tales visiones responden a la idea de mundo y sociedad que se requiere conformar (Marolla, 2019). El texto escolar es depositario del saber educativo y con una historia paralela al desarrollo mismo de la institución escolar, que apoya el aprendizaje del estudiante, la enseñanza del docente y opera como medio de divulgación de los saberes y conocimientos propios de una disciplina determinada (Córdova, 2012). Además, son elementos de comunicación para docentes, alumnos y padres/apoderados, en tanto informan de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos y presentan actividades a realizarse en el aula para lograr esos objetivos, de forma tal de promover el mejoramiento de la calidad y acceso al *currículum* educativo. Además, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias. Lo que en forma explícita comunique el texto escolar, condiciona una visión de ciudadano y un modelo de

sociedad que no es ajeno al desafío que representa la interculturalidad en su reconocimiento y valoración de las diferencias, oportunidades y justicia educativa.

En consecuencia, el texto escolar es un material sustantivo de mediación pedagógica; regulador y tutor de las actividades grupales de los estudiantes y configura una cierta idea de sujeto y de sociedad que, mediante los contenidos, competencias, didácticas y prácticas de evaluación, pasa a las instituciones escolares. El texto escolar en tanto material depositario del saber escolar “ofrece al usuario una parte de la cultura científica, social y cultural de su tiempo” (Córdova, 2012:200), vale decir, es “texto que participa en la construcción y recreación de la cultura. Es, por consiguiente, además de un texto que se emplea en situaciones explícitamente pedagógicas, un texto de cultura” (Ajagan y Muñoz, 2018:3).

Cultura e interculturalidad

Los diversos procesos socio-culturales de carácter mundial, marcados por fenómenos como la globalización, intercambios económicos, el movimiento de las personas, han transformado las sociedades homogéneas en sociedades cada vez más diversas donde se mezclan aspectos religiosos, sociales, raciales, étnicos y culturales. Cada individuo, trae consigo referentes culturales de acuerdo a su origen. En este entendido existe una diversidad de culturas y, con el propósito de establecer relaciones y una comprensión entre ellas, el concepto de interculturalidad ha ido cobrando relevancia (Cantle, 2013).

Enfrentado a un concepto polisémico (Kuper, 2001), las diversas aproximaciones de cultura se plantean, además, a partir de diferentes campos, como la antropología, la pragmática, la lingüística, la sociología y psicología. Desde una perspectiva antropológica, Poyatos (1994) señala que la cultura está relacionada a hábitos aprendidos y compartidos por los miembros de un grupo

que vive en un espacio geográfico específico, lo que condiciona las relaciones sociales, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto grupales como individuales, y las ideas acerca de la propia existencia y la de los otros miembros de la comunidad. Esta concepción comprende conocimientos, habilidades y actitudes que permite a los individuos actuar en sociedad acorde a reglas pre-establecidas. En un escenario educativo y considerando el texto escolar como instrumento cultural, la cultura determina las actitudes, creencias, emociones y comportamientos de las personas de acuerdo a su origen, no obstante, es también el reflejo de la diferencia de cada individuo, que lo lleva a seleccionar, aceptar o rechazar determinadas influencias culturales (Trovato, 2015).

De manera complementaria, la interculturalidad es un concepto reciente y en su polisemia, abarca una visión amplia del mundo y reconoce las relaciones multivariadas que traspasan la totalidad de los aspectos de la diversidad (Cantle, 2015). De acuerdo a Dietz (2018), interculturalidad es un concepto complejo que se usa para referirse a las relaciones que se establecen entre grupos mayoritarios y minoritarios que conforman una sociedad. Por su parte, Quintriqueo *et al.* (2014) manifiestan la necesidad de transitar desde la interculturalidad en la perspectiva funcional que implica el reconocimiento de la diversidad cultural, pero asimilada a la estructura establecida por el Estado hacia una perspectiva crítica que se contempla como un proyecto ético, político y epistémico con el propósito de transformar aquello que sostiene la asimetría y desigualdad en la sociedad.

Desde una aproximación contextual, Dietz (2018) sostiene que la interculturalidad conlleva un mayor anclaje en Latinoamérica debido a la relación dinámica y compleja entre las comunidades indígenas y las siguientes transformaciones socioculturales producto del

proceso de conquista, colonización y constitución de los Estados-Nación (Quintriqueo *et al.*, 2014). Para estos autores, la interculturalidad en Latinoamérica surge de los sectores sociales excluidos y marginados del desarrollo social, político y económico de los países. La interculturalidad re-emerge como un discurso post-indigenista en la última década del siglo XX y como una forma de redefinir la relación Nation-Estado y los pueblos indígenas, implementando programas educativos orientados a estos grupos (Dietz, 2018).

En este sentido, los diversos instrumentos curriculares dentro de los cuales destacan los textos escolares, se configuran en mediadores interculturales que transfieren información a los estudiantes y se constituyen en un recurso rico de conocimiento acerca de los otros (Gholami y Asghar, 2018). Para Viaña *et al.* (2010) los textos escolares, utilizados en las escuelas, han sido parte de las reformas educativas implementadas por los diferentes países latinoamericanos a partir de los 90s, con el propósito de generar oportunidades de aprendizaje de calidad y con equidad para la población escolar, incluyendo a los grupos históricamente excluidos. Sin embargo, este discurso donde la interculturalidad emerge como el foco transversal para reconocer la diversidad, no es más que una reformulación de lo existente, sin mayores cambios. Las editoriales intentan incluir en los libros escolares actividades que permiten desarrollar la interculturalidad, sin embargo, esto no es logrado ya que se transforma en el refuerzo de estereotipos y procesos coloniales de racialización al incorporar imágenes de indígenas y negros sin mayor desarrollo de lo que significa la inclusión del otro (Viaña *et al.*, 2010). Al considerar la inclusión de la interculturalidad en la escuela, ésta se encuentra limitada al ámbito antropológico de lo folklórico ya que, en la sala de clases su discusión es minimizada y sigue

siendo una tarea pendiente para el sistema educativo.

Metodología

Método

Para explorar el contenido intercultural que transmite el texto escolar en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en escuelas primarias chilenas, se utilizó el análisis de contenido, donde se hace referencia a la estructura de la intertextualidad e interconexión (Curdt-Christiansen, 2020) de textos relativos a la interculturalidad. Las relaciones intertextuales descubren las conexiones entre los textos estudiados; en este contexto, las relaciones entre el texto escolar y el marco desarrollado por Fajardo (2012) y Aguado (2003). Como lo señala Harb (2017), el texto es un producto ideológico y, para entenderlo, es necesario

trascender su estructura tangible/visible a su estructura intangible/no visible y así, garantizar una comprensión de sus supuestos institucionales, políticos y económicos. Así mismo este análisis enfatiza el descubrimiento de significados implícitos en el texto, proporcionando medios para comprender la relación entre textos y contextos sociales.

Instrumento y procedimiento

La educación primaria en Chile abarca 10 asignaturas: artes visuales, ciencias naturales, educación física, tecnología, matemáticas, inglés, lenguaje y comunicación, música, orientación e, historia, geografía y ciencias sociales. El *corpus* para este estudio corresponde al texto escolar destinado a la enseñanza y aprendizaje en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, para cada uno de los

seis niveles de educación primaria (de 1° a 6°). Cada texto, se organiza en 24 unidades, 72 lecciones, 497 actividades, se revisaron y analizaron alrededor de 1.100 páginas; fueron distribuidos gratuitamente y, diseñados y producidos por editoriales elegidas por el Estado. Esta asignatura fue seleccionada debido a que incorpora objetivos de aprendizaje, relacionados con el desarrollo de la coexistencia social, democrática y formación ciudadana.

Para analizar la incorporación de la interculturalidad en los textos escolares, se usa el modelo propuesto por Fajardo (2012). Fajardo subdivide cada una de las tres dimensiones de aprendizaje planteados por Aguado (2003) en tópicos orientadores (Tabla I). Estas dimensiones son: conocimientos, actitudes y habilidades y, cada una de ellas cuenta con sus respectivos tópicos

orientadores. Estos tópicos facilitan la evaluación de cada dimensión asociada a la conciencia intercultural; es decir, para que el texto escolar, por ejemplo, desarrolle la conciencia intercultural del conocimiento, debe incluir actividades asociadas a sus seis tópicos orientadores.

Con respecto a las dimensiones de aprendizaje, Aguado (2003) señala que el conocimiento implica que el aprendiz tiene la capacidad de identificar y comprender cómo funcionan y se forman los grupos sociales, así como también describir características de su propia cultura, historia y etnia. Además, conocer e identificar las propias concepciones en relación al sexismo, racismo, xenofobia y cualquier tipo de discriminación. En cuanto a las actitudes, las cualidades del aprendiz están relacionadas con su curiosidad, reconocimiento y apertura hacia otras culturas

TABLA I
DIMENSIONES (D) Y TÓPICOS ORIENTADORES POR DIMENSIÓN

D	N°	Tópicos orientadores
Conocimientos	1.1	Conocimientos sobre la propia cultura
	1.2	Conocimientos sobre otras culturas de contacto
	1.3	Comprensión de la diversidad cultural
	1.4	Conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas, y cómo influyen en la relación con dicha cultura
	1.5	Conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento
	1.6	Comprensión del significado y consecuencias en la conducta discriminatoria
Actitudes	2.1	Curiosidad, interés positivo y apertura hacia el otro
	2.2	Aceptación de la diferencia en lugar de una homogeneidad imaginaria
	2.3	Aceptar una relación horizontal con la diferencia cultural, manifestando confianza en el valor de su propia cultura
	2.4	Capacidad de reconocer contrastes y puntos en común con otras culturas, es decir, aceptar la validez de otras maneras de pensar
	2.5	Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, es decir, ser autocríticos y así incrementar la comprensión de la propia cultura
	2.6	Capacidad de ponerse en los zapatos del otro
	2.7	Demostrar respeto y tolerancia
	2.8	Disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación
	2.9	Rechazo al racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios, discriminaciones
Habilidades	3.1	Habilidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos de otras culturas Saber preguntar a personas de otras culturas sobre sus costumbres
	3.2	Interpretación y comprensión de nuevos conocimientos sobre otras culturas
	3.3	Mediación lingüística: escuchar, negociar, dialogar, resolución de conflictos
	3.4	Analizar y reconocer pautas comunicativas y conductas que conllevan racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y discriminaciones
	3.5	Comparación de formas culturales diferentes, o entre la cultura propia y otras
	3.6	Comprensión de las diferencias, del origen de los malentendidos
	3.7	Interacción: uso de los conocimientos en situaciones comunicativas reales
	3.8	Confianza y tranquilidad para abordar temas conflictivos

Fuente: Basado en Fajardo (2012:30-31).

entendiendo que son tan válidas como la propia, lo que implica reconocer los propios referentes culturales y ser capaces de cuestionarlos. Así mismo, es capaz de situarse en el lugar del otro, lo que lo hace consciente que su forma de comportarse y sus ideas preconcebidas podrían afectar una relación. Finalmente, el aprendizaje demuestra habilidades para profundizar, explicar e interpretar hechos e ideas de otras culturas y relacionarlos con la propia, lo que le permitiría evitar los malos entendidos. En esta última dimensión, es crucial que el aprendiz sea capaz de escuchar, tratar de comprender y preguntar a personas de otras culturas, acerca de sus creencias, valores, ideas y formas de comportarse.

Para mostrar el estado de las conductas vinculadas al desarrollo de la interculturalidad en los textos escolares, la codificación usada es P (presente), PP (parcialmente presente) y NP (no presente). Cada texto escolar analizado está compuesto por cuatro unidades y cada una de ellas por tres o cuatro lecciones. Para decidir si la dimensión está presente (P), las

cuatro unidades deben incluir al menos una actividad que desarrolla la interculturalidad; parcialmente presente (PP) significa que no todas las unidades conducen al estudiante a trabajar la interculturalidad y no presente (NP) cuando ninguna de las unidades lo incluye.

Análisis de datos

El análisis de datos contempla las siguientes etapas. Primero, se identifica la organización de los seis textos escolares. Esta identificación da cuenta de una organización por unidades en torno a un tema en específico; cada unidad se subdivide en lecciones, estas lecciones contemplan subtemas, y los subtemas se desarrollan a través de actividades. Las actividades incluyen textos explicativos, juegos, fotografías/imágenes, preguntas y trabajos en grupo de indagación. La segunda etapa corresponde al marco de análisis, en base a la propuesta de Fajardo (2012) y Aguado (2003), que fue explicado anteriormente. Posteriormente, la etapa de interpretación trata el contexto situacional e intertextual, en el que

cada investigador (3) analiza, de manera separada, las actividades de cada lección, en el que se establece si las actividades reflejan los tópicos orientadores, los que tributan a cada uno de las tres dimensiones. Para, finalmente, en la etapa de la explicación, ocuparse de la macro perspectiva que retrata el discurso intertextual como parte del proceso social y sus efectos reproductivos sobre la estructura en que se desarrolla o sostiene el discurso en los textos escolares analizados.

Resultados

La Tabla II detalla la presencia (P), la parcial presencia (PP) y la no presencia (NP) de actividades que reflejen los tópicos orientadores que tributan a cada dimensión, que conlleva, finalmente, al desarrollo de la conciencia intercultural en los estudiantes.

Dimensión de aprendizaje: conocimiento

El conocimiento es una de las dimensiones que mayormente es incluida en los textos, para

favorecer el desarrollo de la conciencia intercultural en los estudiantes de primaria. De los seis tópicos orientadores, el de mayor presencia es el de conocimiento de la propia cultura. Lo anterior es identificado en el texto de 2°, donde una de las actividades describe las diferentes zonas en las que Chile está compuesto y las características que las identifican. Estas actividades permiten a los estudiantes conocer la región donde viven y las diferentes zonas del país. Lo anterior favorece lo que señalan las bases curriculares; en educación primaria, el objetivo central es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad, permitiéndoles entender su cultura y apropiarse de ella.

El conocimiento de la cultura propia adquiere un significado especial cuando los individuos reconocen que hay otros quienes perciben el mundo de manera diferente (MINEDUC, 2018b), facilitando el establecimiento de relaciones respetuosas entre ellos. Sin embargo, actividades que promuevan el conocimiento de la existencia de otras formas de ver el mundo no están siempre presentes,

TABLA II
DIMENSIONES Y TÓPICOS ORIENTADORES PRESENTES, PARCIALMENTE PRESENTES Y NO PRESENTE

Dimensiones/ Textos escolares	1° primaria			2° primaria			3° primaria			4° primaria			5° primaria			6° primaria			
	P	PP	NP																
Conocimiento	1,1	1,4	1,2	1,1	1,3	1,6		1,2	1,1	1,1	1,2			1,1	1,5	1,1	1,2	1,3	
		1,5	1,3	1,2	1,4			1,3	1,6		1,3			1,2	1,6			1,5	1,4
		1,6			1,5			1,4			1,4			1,3				1,6	
								1,5			1,5			1,4					
											1,6								
Actitudes		2,1	2,5	2,1	2,5		2,1	2,5	2,1	2,3	2,6		2,1	2,5	2,1			2,2	
		2,2	2,6	2,2	2,6		2,2	2,6	2,2	2,4	2,9		2,2	2,8			2,5	2,3	
		2,3	2,8	2,3	2,7		2,3	2,9		2,5			2,3	2,9			2,6	2,4	
		2,4	2,9	2,4	2,8		2,4			2,7			2,4				2,7	2,8	
		2,7			2,9			2,7		2,8			2,6					2,9	
Habilidades		3,1	3,3	3,2	3,1		3,1	3,4	3,1	3,3		3,1	3,3	3,1	3,3		3,4	3,1	
		3,2	3,4	3,5	3,3		3,2	3,6	3,2	3,6		3,2	3,4	3,2	3,4		3,6	3,2	
		3,5	3,6		3,4		3,3	3,8	3,4	3,7		3,5	3,6	3,5	3,6		3,8	3,3	
			3,7		3,6		3,5		3,5	3,8			3,7		3,7			3,5	
			3,8		3,7		3,7						3,8		3,8			3,7	
				3,8														3,7	

P: Presente. PP: Parcialmente presente. NP: No presente.

como ocurre en el texto de 1°. El no tener la oportunidad de conocer las culturas de los otros, no favorece el tener una noción clara de lo que la interculturalidad y la cultura significan y, esto entorpecería la interacción entre las personas con referentes culturales diversos (Aguado, 2003).

Así mismo, las actividades que permitan a los estudiantes comprender como evitar el sexismo, racismo, xenofobia, prejuicios o cualquier tipo de discriminación son incluidas de manera parcial (PP) en los textos de 1° y 4°. En el texto de 4°, estos tópicos contemplan ejercicios relativos al (re) conocimiento de las sociedades Incas, Mayas y Aztecas. Uno de los ejercicios explica acerca de las niñas Aztecas quienes están dedicadas a las labores del hogar, como una forma de ayudar a los hombres. Este texto, establece una forma en la cual las mujeres son vistas en la sociedad y el rol que ellas deben realizar. De acuerdo a Miralles y Gómez (2017) el texto escolar puede favorecer la estigmatización o la valoración de una característica o evento estudiado, así como también, la representación de estereotipos construidos por suposiciones sociales de dominancia sobre grupos desfavorecidos. En el desarrollo de estas actividades, no existe un intento de discutir y analizar estos comportamientos, con el propósito de moverse hacia una sociedad más igualitaria. En este sentido, es importante considerar que los textos escolares se configuran como un recurso didáctico que influencia la imaginación individual del estudiante, así como también, el desarrollo de la memoria colectiva y los estereotipos culturales (Miralles y Gómez, 2017). En general, los textos escolares no favorecen a que los estudiantes tengan el conocimiento de lo que significa pertenecer a una sociedad diversa y cómo interactuar con personas que no tienen la misma comovisión de mundo que la sociedad de acogida.

Dimensión de aprendizaje: Actitudes

En esta dimensión, los tópicos están mayoritariamente

situados en las categorías de parcialmente presente (PP) y no presente (NP). En tres textos escolares los tópicos orientados están NP. Por ejemplo, el tópico relacionado con el rechazo al racismo, sexismo, xenofobia, prejuicios y cualquier tipo de discriminación está ausente en cinco de los seis textos escolares. El favorecer actividades que promueven la interculturalidad constituye un esfuerzo que conlleva hacia el establecimiento de relaciones positivas entre grupos culturales diversos y de esta manera enfrentar la discriminación, racismo y exclusión, y así, preparar a los ciudadanos a ser capaces de trabajar en conjunto buscando una sociedad más justa, equitativa, igualitaria y pluralista (Walsh, 2012).

Tópicos relacionados con la curiosidad, el interés positivo, tener una mente abierta hacia los otros, en general, ser flexible cuando se aprende acerca de las culturas diversas y demostrar respeto y tolerancia pueden ser considerados como Walsh (2012) señala, de manera transversal. Sin embargo, se encuentran PP. En el texto escolar de 5°, la unidad titulada ¿Qué tipo de sociedad se formó durante la colonia? describe características de diferentes grupos sociales y su contribución a la sociedad y luego, plantea preguntas como ¿Cómo fue la época colonial? ¿Cuáles de los grupos sociales coloniales piensas que representan de mejor manera la sociedad chilena en la actualidad? Además de solicitar a los estudiantes responder las preguntas, se les pide argumentar sus respuestas.

Estas actividades permiten a los estudiantes entender que las sociedades, desde el inicio de su existencia, están compuestas por personas de culturas diversas y que tienen una perspectiva del mundo dependiendo del origen al cual pertenecen. A pesar de las diferencias, las sociedades emergen contribuyendo con referentes culturales propios al desarrollo de la nueva sociedad, estableciendo reglas para favorecer la coexistencia entre los grupos. Las

actividades conducen a los estudiantes, a ser curiosos acerca de los otros, analizar las características de las diferentes culturas y visualizar los cambios sociales ocurridos a través del tiempo. Es, en este momento, en que podrían defender sus propias decisiones basadas en sus capacidades de aprendizaje y ser flexibles para entender el modelo de mundo de los otros conectando lo que han aprendido (conocimiento) a través de los libros con su propia comprensión de la sociedad. Por lo tanto, no es apropiado considerar a los individuos como receptores pasivos de una cultura en específico, sino que, deben ser considerados como actores activos de los cambios y evolución que las culturas experimentan (Kim *et al.*, 1994).

Dimensión de aprendizaje: Habilidades

Esta dimensión se encuentra parcialmente presente en los textos escolares. En el texto de 2°, dos tópicos se consideran que están P. Esto significa que el ser capaz de interpretar y entender nuevo conocimiento, así como poseer la habilidad de comparar entre diferentes comportamientos culturales con el propio, están incluidos transversalmente en este texto. Además, en la unidad 2, titulada ¿Quiénes fueron los primeros habitantes de Chile? Explica por qué las creencias de los pueblos originarios están basadas en el respeto y apreciación de la naturaleza y el medioambiente. Luego surgen preguntas relativas a saber acerca de la *visión de mundo* de estos pueblos. El concepto más relevante señalado en esta unidad es la visión de mundo, que representa lo que es la cultura de un grupo, como el texto lo menciona, la visión de mundo es una forma de ver e interpretar lo que nos rodea.

Los tópicos relacionados al uso de la mediación lingüística para resolver los conflictos y el uso del conocimiento para entender a otros en situaciones reales, está en la categoría de NP en cuatro de los textos (1°, 4°, 5° y 6°). Lo mismo sucede

cuando las personas tienen que comprender las diferencias más aun cuando manifiestan ideas entendidas de manera diferente entre las culturas, con el propósito de evitar los malos entendidos. La escasa presencia de actividades en los textos revisados, asociadas al desarrollo de habilidades interculturales, terminaría por dejar circunscrita la competencia al plano declarativo. Lo anterior, con pocas opciones para concretar la mediación lingüística y la habilidad para movilizar estos conocimientos en situaciones reales de interacción comunicativa, haciendo realidad una formación con prácticas interculturales que permita a los ciudadanos ser capaces de reconocer, valorar y dialogar con esta diversidad en distintos ámbitos sociales.

Conclusiones

Este trabajo analiza el contenido intercultural comunicado por el texto escolar utilizado para la enseñanza aprendizaje de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, desde 1° a 6° de educación primaria en Chile (6 textos en total). Textos que juegan un doble rol, por una parte “la creación de un espacio existencial interno (el *nosotros* que constituye a cada grupo étnico, de clase, de sexo o de género) y por otra, la de los espacios externos a la cultura (*ellos*, los que no pertenecen a nuestro espacio cultural)” (Ajagan y Muñoz, 2018:3).

La educación primaria está orientada hacia la formación integral de los alumnos, desarrollando sus capacidades de acuerdo a conocimientos, habilidades y actitudes (MINEDUC, 2018a). En sus objetivos, las bases curriculares establecen oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, internalicen valores de convivencia pacífica y, desarrollen habilidades que permitan conocer y comprender a los otros reconociendo sus derechos y los de los otros. En este sentido, la asignatura de historia, geografía y

ciencias sociales plantea como núcleo central el respeto y valoración de la diversidad humana y, así, contribuir a la constitución de una sociedad con mayor inclusividad, donde las diferencias sean apreciadas.

Desde el punto de vista curricular, los textos escolares para esta asignatura, entendidos como instrumentos didácticos y artefactos culturales, están alineados al currículum nacional y con el compromiso de ofrecer a todos los estudiantes una educación que les permita desenvolverse como ciudadanos críticos, responsables y propositivos en la sociedad. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir la presencia de una intención formativa en el ámbito de la conciencia intercultural, centrada en la dimensión de conocimientos, específicamente en lo referido a conocimientos sobre la propia cultura, desatendiendo el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales.

Desde la propuesta de Fajardo (2012), los textos analizados presentan un conjunto de actividades que no logran la integración de conocimientos, actitudes y habilidades y, al interior de cada dimensión no muestran una progresión en el abordaje de la conciencia intercultural. Así, en el ámbito de los conocimientos, se ofrecen actividades en las que predomina el *conocimiento de la propia cultura y el conocimiento de otras culturas de contacto*, pero descuida en profundidad y progresión la comprensión de la diversidad cultural, la conciencia del condicionamiento cultural de todo comportamiento, así como también el abordaje de las concepciones en relación al sexismo, racismo, xenofobia y cualquier tipo de discriminación. En el ámbito de las actitudes, predominan actividades orientadas a favorecer entre los estudiantes *la curiosidad y el interés positivo hacia el otro y la aceptación de las diferencias*. Sin embargo, marginan la posibilidad de trabajar actitudes orientadas a *relativizar los parámetros de*

la propia cultura, mediante la autocrítica, así como la *disponibilidad a la cooperación, negociación y conciliación* que impliquen *el rechazo a manifestaciones de prejuicios y discriminaciones*. Existe un escaso abordaje en el ámbito de las habilidades, y con ello, la oportunidad de generar instancias para que los estudiantes logren reflexionar y visualizar acciones que comprometan una conducta intercultural.

Por otro lado, la integración de la interculturalidad en los textos no evidencia criterios claros de secuenciación, para que la organización y el desarrollo de las diversas actividades asegure un orden lógico de presentación y aprendizaje. Los textos escolares en relación al tema de interculturalidad no contemplan el desarrollo evolutivo de los alumnos de educación primaria; no aseguran un equilibrio al abordar los contenidos educativos en sus dimensiones de conocimiento, actitudes y habilidades; ni tampoco muestran una articulación de secuenciación entre unidades de un mismo texto y entre textos. El tema de la interculturalidad tiene un carácter más bien conceptual y vinculado disciplinariamente a determinadas unidades/lecciones en los textos escolares. Por tanto, es altamente recomendable asegurar secuenciación y progresión, apoyada de una estrategia de aproximaciones sucesivas, en una especie de desarrollo en espiral para facilitar la construcción del aprendizaje.

Se concluye que existe una brecha entre lo que declara y compromete el currículo oficial para educación primaria, en cuanto a competencias interculturales y la propuesta formativa que presenta el currículo editorial, representada por los textos escolares. Los textos analizados conllevan una carga ideológica y por tanto definen una idea de mundo y sociedad que condiciona (facilita y/o limita) los conceptos y estructuras como identidad, cultura, política y género (Miralles y Gómez, 2017).

Resulta preocupante que aun cuando el *currículum* nacional

compromete el desafío de formar a sus estudiantes para lograr una sociedad con prácticas interculturales, ésta última sigue siendo un horizonte social ético y político en fase de construcción, lo que queda ampliamente reflejado en los textos escolares, los que centran su atención en los pueblos originarios más que avanzar en una transformación curricular estructural que contribuya a operacionalizar una institucionalidad previamente definida e instalada para el sistema educativo. Desde la perspectiva de Miralles y Gómez (2017), el texto escolar es un artefacto cultural que transmite una noción de ciudadano y sociedad (Marolla, 2019) y tiene un papel clave en las demandas por una sociedad que reconoce el valor de la interculturalidad. Por lo tanto, estos materiales de la educación formal pueden reconocer tal demanda o minimizarla, lo que tendría implicancias en la formación de los estudiantes, particularmente, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, pues en dichos contextos, un buen texto escolar representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural. Emerge la necesidad de una formación intercultural de carácter transversal en el ámbito educativo.

Finalmente, Fajardo (2012) señala que la inclusión en educación de estas dimensiones de aprendizaje y tópicos orientadores facilitan el diseño de las intervenciones educativas que promueven el entrenamiento intercultural que el Estado intenta transmitir a los estudiantes. En este caso, la propuesta del Estado chileno es insuficiente para proveer condiciones que aseguren un trabajo sistemático por parte de los miembros de la comunidad educativa. En esta área, el estudiante no tiene un requerimiento que apoye el que termine sus estudios primarios con una conciencia intercultural de acuerdo a los temas propuestos por Aguado (2003): conocimientos, actitudes y habilidades y, operacionalizados por Fajardo (2012).

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11190448, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile - ANID

REFERENCIAS

- Aguado T (2003) *Pedagogía intercultural*. McGraw Hill. España. 223 pp.
- Ajagan L, Muñoz C (2018) Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação* 23: 1-19
- Cantle T (2015) Interculturalism: 'Learning to live in diversity'. *Ethnicities* 16: 471-479.
- Cantle T (2013) *Interculturalism as a new narrative for the era of globalization and super-diversity' from Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Martyn Barrett (Ed) Strasbourg: Council of Europe. 188 pp.
- Cordero Aliaga S, Troncoso Araos X (2020) Análisis de textos escolares de Ciencias Naturales para segundo ciclo de Educación Básica desde un enfoque de género. *Nomadías* 29: 211-235. <https://revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/view/61062>.
- Córdova D (2012) El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado* 27: 195-222.
- Curdt-Christiansen X (2020) Environmental literacy: raising awareness through Chinese primary education textbooks. *Language, Culture and Curriculum* 34: 147-162.
- Dietz G (2018) *Interculturality*. The International Encyclopedia of Anthropology. John Wiley & Sons, Ltd. 119 pp. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbieal629>.
- Fajardo DM (2012) De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista Pueblos y Fronteras Digital* 6: 5-38.
- Fuchs E, Otto M, Yu S (2020) *Textbooks and Inclusive Education*. United Nations Educational. 36 pp.
- Fuentealba L, Friz Carillo M, Sumonte Rojas V, Sanhueza Henríquez S, Ramírez-Muñoz B (2021) La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística. *Estudios Filológicos* 68: 69-88.

- Gholami Pasand P, Asghar Ghasemi A (2018) An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 12: 55-70.
- Harb M (2017) Curriculum as a Discourse: Using Critical Discourse Analysis to Revive Curriculum Reconceptualists' Thought. *Journal of Curriculum and Teaching* 6: 58.
- INE DEM (2022) *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2021. Desagregación nacional, regional y principales comunas*. Santiago. Servicio Nacional de Migraciones.
- Kim U, Triandas H, Kāğitçibaşı Ç, Choi S-C, Yoon G (Eds.) (1994) *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Sage Publications, Inc., CA, EE.UU. 348 pp.
- Kuper A (2001) *Cultura: La versión de los antropólogos*. Paidós, Barcelona, España. 304 pp.
- Ley N° 19.876 Diario Oficial de la República de Chile, 07 de mayo de 2003. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>
- Marolla J (2019) ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 4: 110-127. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.110>
- MINEDUC (2009) Ley General de Educación N° 20370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación. Chile.
- MINEDUC (2017) *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. RR Donnelley, Santiago, Chile. 60 pp.
- MINEDUC (2018a) *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11010.pdf
- MINEDUC (2018b) *Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago, Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Miralles P, Gómez C (2017) Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación* 6: 9-28.
- Pavié A, Cárdenas C, Vázquez L, Lagos P (2019) Política de textos escolares en Chile: Criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas. *Opción* 35: 41-82.
- Poyatos F (1994) *La comunicación no verbal*. Istmo. España. 348 pp.
- Quintriqueo S, Quilaqueo D, Lepe-Carrión P, Riquelme E, Gutiérrez M, Peña-Cortés F (2014) Formación del profesorado en educación intercultural en América latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17: 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>
- Soaje R (2018) Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores* 21: 73-92. <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.14>
- Soaje R, Orellana P (2013) *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEDUC*. Universitaria. Santiago, Chile. 132 pp.
- Sumonte V, Fuentealba A (2019) Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios Pedagógicos XLV*: 369-385.
- Trovato G (2015) Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *RedELE* 27: 118-130.
- Viaña J, Tapia L, Walsh C (2010) *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Nacional de Integración. La Paz, Bolivia. 24 pp.
- Walsh C (2012) Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global* 15: 61-74.