



Nolfa Ibáñez y su preocupación por la inclusión y la interculturalidad en educación

Nolfa Ibáñez and her concern for inclusion and interculturality in education

Nolfa Ibáñez e sua preocupação com a inclusão e a interculturalidade na educação

Jaime Caiceo Escudero
Universidad de Santiago de Chile (Chile)
<https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>
jcaiceo@hotmail.com

Resumen

La preocupación por la inclusión en educación ha sido recurrente en los últimos treinta a cuarenta años, tanto a nivel internacional como nacional porque en la cultura actual no es posible aceptar la segregación en el ingreso a los jardines, escuelas, liceos o colegios de infantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes por su situación socioeconómica, étnica o por trastornos específicos, ya sean transitorios o permanentes. La preocupación por la interculturalidad en educación también ha comenzado a considerarse en las últimas décadas en el país por el problema mapuche encubierto por más de un siglo y por la gran afluencia de inmigrantes en los últimos años. En ese contexto es relevante la labor académica que ha desarrollado la académica Nolfa Ibáñez, quien por su labor investigativa y de acción práctica en ambas materias por más de cuarenta años, tanto en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación como en el Ministerio de Educación, fue reconocida con el Premio Nacional en Ciencias de la Educación en el 2021. Producto de sus investigaciones, elabora la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa, MII, que se focaliza en la atención pedagógica a la diversidad del estudiantado y en la importancia de las emociones para el aprendizaje. Este trabajo se circunscribe al paradigma cualitativo con episteme fenomenológica y hermenéutica, pues se describirá y analizará la vida y pensamiento de la Premio Nacional, recurriendo al análisis documental y con un enfoque histórico, considerando fuentes primarias (entrevistas y escritos de la autora) y fuentes secundarias (entrevistas y escritos sobre la autora).

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Educación intercultural. Identidad cultural. Proceso de aprendizaje.

Abstract

The concern for inclusion in education has been recurrent in the last thirty to forty years, both internationally and nationally because in today's culture it is not possible to accept segregation in the entrance to kindergartens, schools, lyceums or colleges of infants, children, adolescents and young people due to their socioeconomic, ethnic situation or specific disorders. whether transitory or permanent. The concern for interculturality in education has also begun to be considered in recent decades in the country due to the Mapuche problem hidden for more than a century and the large influx of immigrants in recent years. In this context, the academic work developed by the academic Nolfá Ibáñez is relevant, who for her research and practical action in both subjects for more than forty years, both at the Metropolitan University of Education Sciences and at the Ministry of Education, was recognized with the National Award in Education Sciences in 2021. As a result of his research, he develops the pedagogical proposal Integrative Interactional Methodology, MII, which focuses on pedagogical attention to the diversity of students and the importance of emotions for learning. This work is circumscribed to the qualitative paradigm with phenomenological and hermeneutic episteme, since the life and thought of the National Prize will be described and analyzed, resorting to documentary analysis and with a historical approach, considering primary sources (interviews and writings of the author) and secondary sources (interviews and writings about the author).

Keywords: Inclusive education. Special needs education. Intercultural education. Cultural identity. Learning processes.

Resumo

A preocupação com a inclusão na educação tem sido recorrente nos últimos trinta a quarenta anos, tanto internacional quanto nacionalmente, pois na cultura atual não é possível aceitar a segregação no ingresso em creches, escolas, liceus ou faculdades de bebês, crianças, adolescentes e jovens devido à sua situação socioeconômica, étnica ou distúrbios específicos. sejam elas transitórias ou permanentes. A preocupação com a interculturalidade na educação também começou a ser considerada nas últimas décadas no país devido ao problema mapuche escondido há mais de um século e ao grande fluxo de imigrantes nos últimos anos. Nesse contexto, é relevante o trabalho acadêmico realizado pela acadêmica Nolfá Ibáñez, que por sua pesquisa e atuação prática em ambas as disciplinas há mais de quarenta anos, tanto na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação quanto no Ministério da Educação, foi reconhecida com o Prêmio Nacional em Ciências da Educação em 2021. Como resultado de sua pesquisa, desenvolve a proposta pedagógica Metodologia Interacional Integrativa, MII, que tem como foco a atenção pedagógica à diversidade dos alunos e a importância das emoções para a aprendizagem. Este trabalho está circunscrito ao paradigma qualitativo com episteme fenomenológica e hermenêutica, uma vez que a vida e o pensamento do Prêmio Nacional serão descritos e analisados, recorrendo à análise documental e com abordagem histórica, considerando fontes primárias (entrevistas e escritos do autor) e secundárias (entrevistas e escritos sobre o autor).

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Educação intercultural. Identidade cultural. Processo de aprendizagem.

Introducción

La Prof. Nolfia Ibáñez, Premio Nacional de Educación 2021, realizó sus estudios escolares en la educación pública y su título inicial y magíster en educación en universidades estatales chilenas, pero su doctorado lo obtuvo en una universidad privada nacional. Más adelante se entregarán los principales aspectos biográficos de la autora en estudio. Tanto la tesis del magíster como la del doctorado de la Dra. Ibáñez fue dirigida por el destacado biólogo, filósofo y educador chileno Humberto Maturana, lo cual marcará su quehacer académico investigativo futuro. Su preocupación central ha sido la inclusión, aceptando claramente la diversidad que pueden tener los grupos curso a nivel escolar y superior; a su vez, comenzó a considerar las emociones en el aprendizaje, hoy problema relevante en todos los establecimientos educacionales, postpandemia. Para elaborar su pensamiento realizó una serie de investigaciones en proyectos UMCE, FONDECYT y del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del MINEDUC. Su trabajo académico lo ha realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación -UMCE-. Sus investigaciones producen artículos principalmente sobre las emociones en el aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y su metodología MII, saber pedagógico y práctica docente, el lenguaje en el niño, la comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación, atención pedagógica a la diversidad, sistemas de conocimiento que enmarcan las concepciones de aprendizaje en familias mapuche y aymaras e interculturalidad en la formación docente. Ello revela que la inclusión, la diversidad y la interculturalidad están presentes en su quehacer investigativo y se preocupa de difundirlo no solo en su trabajo docente, sino que también en sus publicaciones y en la participación de diversos congresos, tanto nacionales como internacionales.

El objetivo de este artículo es dar a conocer los principales antecedentes biográficos de Nolfia Ibáñez y analizar su pensamiento inclusivo e intercultural. Este trabajo se circunscribe al paradigma cualitativo con episteme fenomenológica y hermenéutica (Caiceo, 2018), pues se describirá y analizará la vida y pensamiento de la Premio Nacional, recurriendo al análisis documental y con un enfoque histórico (Hurtado, 2010), considerando fuentes primarias (entrevistas y escritos de la autora) y fuentes secundarias (entrevistas y escritos sobre la autora) (Caiceo y Mardones, 1998).

1. Contexto histórico sobre inclusión e interculturalidad en educación (1980-2023)

1.1. Nivel internacional

En su undécimo período de sesiones de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, desde su sede central en París, realizado entre el 14 de noviembre y el 15 de diciembre de 1960, considerando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos se afirma el principio de no discriminación y se proclama que toda persona tiene derecho a la educación, se acuerda el Convenio contra la discriminación educativa, el cual en su Art. 1, señala:

1. el término ‘discriminación’ comprende toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que, basada en motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, condición económica o nacimiento, tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar la igualdad de trato en la enseñanza y, en particular: a. Privar a cualquier persona o grupo de personas del acceso a la educación de cualquier tipo o a cualquier nivel; b. De limitar a cualquier persona o grupo de personas a una educación de nivel inferior; c. Con sujeción a las disposiciones del artículo 2 de la presente

Convención, de establecer o mantener sistemas o instituciones de enseñanza separados para personas o grupos de personas; o d. De infligir a cualquier persona o grupo de personas condiciones que sean incompatibles con la dignidad del hombre.

2. A los efectos del presente Convenio, el término "educación" se refiere a todos los tipos y niveles de educación, e incluye el acceso a la educación, el nivel y la calidad de la educación, y las condiciones en que se imparte (UNESCO, 1962, Art. 1).

Tres décadas después, la UNESCO invita al primer Foro Mundial de 'Educación para Todos', el cual se realizó en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, con representantes de 155 países, en vista de que el derecho a la educación proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, no se ha cumplido pues existen cerca de 100.000 millones de niños, adolescentes o adultos no tienen acceso a la educación primaria; por lo mismo, en este encuentro se fija como prioridad que es imprescindible que en 10 años se alcance el ingreso a la misma por toda la población mundial con el título "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO, 1990). Sin embargo, en el Foro Mundial de Dakar, Senegal, realizado entre el 26 y el 28 de abril del 2000, en que hubo representantes de 164 países, se notan avances, pero aún insuficientes; por lo mismo,

para cumplir nuestros compromisos comunes, en este documento se reafirma el objetivo de la educación para todos tal como fue definido en las conferencias de Jomtien y otras conferencias internacionales, los participantes se comprometen a obrar para alcanzar objetivos educacionales específicos en 2015 o antes y se afirma que 'ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta' (UNESCO, 2000, p. 7).

La UNESCO inició un seguimiento con los logros y desafíos para el período 2000-2015 y la Directora General, Irina Bokova, concluye:

15 años de seguimiento muestran unos resultados discretos. En el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria. Los conflictos siguen siendo enormes barreras para la educación, y la ya elevada proporción de niños sin escolarizar que vive en zonas de conflicto va en aumento. Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas (UNESCO, 2015, p. I).

Finalmente, la UNESCO, en conjunto con UNICEF¹, el Banco Mundial, el UNFPA², el PNUD³, ONU Mujeres y el ACNUR⁴, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, Corea del Sur (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, que fue acogido por la República de Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros. En este Foro Mundial se concibe un nuevo concepto de educación, pues se persigue:

transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto ‘Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos’ y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional (UNESCO, 2016, p. 7).

En relación a lo que la literatura señala respecto al multiculturalismo y la interculturalidad, se concluye que las concibe como las principales teorías que se han elaborado para entender los problemas que surgen para poder asumir la diversidad cultural en un sistema educativo homogéneo (Stefoni *et al.*, 2016). En relación a la interculturalidad en América Latina, cabe señalar lo siguiente:

En estos treinta años, desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México a Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia (López-Hurtado apud Ferrão Candau, 2010, p. 337).

1.2. Nivel Nacional

La inclusión escolar comenzó a ser abordada en el país, especialmente para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes, muy tempranamente; en efecto en la Reforma de 1927 se considera a los niños diferentes para los cuales se crearán “(...) escuelas-hogares para

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

² Fondo de las Naciones Unidas en Materia de Población.

³ Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

⁴ Agencia de la ONU para Refugiados.

niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales” (Decreto N° 7.500, Art. 17, letra d). Producto de ello, surgieron una serie de escuelas experimentales gracias al DFL N° 5.881 (1928), tales como la Escuela Especial de Desarrollo, destinada a débiles mentales, en el local de la Escuela número 4 de Santiago (Decreto N° 5.881, N° 5, letra d, 1928); diversas escuelas de ciegos, sordomudos y débiles mentales (Decreto N° 00653 de 1929) y la Escuela Especial de Desarrollo para niños retardados mentales con régimen de internado (Decreto N° 4.259 de 1933); posteriormente, por el Decreto N° 490 (1990) se establecen normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Finalmente, se abordó específicamente a través de la ley N° 20.845 (2015), en la cual se indica que “(...) el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes” (Art. 1, letra f).

Por otra parte, el sistema educativo chileno se encuentra en la actualidad en un proceso de transición por diversas reformas que se han implementado a fin de ir cambiando el modelo existente desde la dictadura militar de 1973 en que se agudizó la segregación escolar por condiciones socioeconómicas, étnicas o raciales. Además, la política educativa hacia los pueblos indígenas también está en vías de transformación, especialmente en lo referente a la educación intercultural bilingüe (Treviño *et al.*, 2017).

En relación a la educación intercultural, se afirma que “(...) no puede estar centrada ni dirigida a ‘la diversidad’, sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento” (Stefoni *et al.*, 2016, p. 180).

2. Principales antecedentes biográficos de Nolfia Ibáñez

Nace el 14 de febrero de 1944 en Santiago Centro, siendo la tercera de cinco hermanos del matrimonio formado por Maryle Salgado y René Ibáñez⁵. Desde muy pequeña surge en ella el deseo de ir a la escuela, pero no tenía la edad permitida para el ingreso, por esa razón realiza dos años seguidos el Kínder para finalmente ingresar a hacer sus estudios de educación primaria⁶. Sobre ello señala: “Debo haber cumplido seis años en febrero, por lo tanto, debo haber tenido cuatro años cuando entré al Kínder en una Escuela Pública, porque yo hice toda la Escuela Básica en una escuela pública. Esta era la Escuela 127” (Ibáñez, 2022a, p. 1), la cual se ubicada en Lord Cochrane⁷ y cobijó sus primeros años de vida estudiantil, junto a niños y niñas del barrio, de diversas clases sociales, unos vivían en las llamadas ‘poblaciones callampas’ y otros eran hijos de médico u otro profesional. Para ella, la Escuela era y es fundamental en la formación de la primera etapa del niño y la niña, más aún si son “(...) escuelas públicas: debería ser eso: el alero donde todos nos encontramos. Si la gente no se conoce, menos vamos a saber cuáles son las características de un grupo social con el que jamás te encuentraste” (Ibáñez, 2022a, p. 2); a su juicio, esta experiencia es de un valor importante para fundamentar la inclusión. Entre sus recuerdos, destaca su participación en la visita a Embajadas, siempre fue una de las elegidas por su capacidad para recitar. Podía ser en el Aniversario de esos países o en el Día Mundial de la Cruz Roja. Eran los años 50. Además, resalta la función del Colegio para aglutinar a las familias con la presentación de Obras de Teatro u otro festejo, caracterizándose por la participación de sus hijos. Una actividad que realizaba frecuentemente

⁵ Sus hermanos son Sonia, Nancy, Lucina y Fernando.

⁶ Se denominaban las preparatorias -las cuales duraban 6 años-, equivalente a la actual educación básica, pero que en reforma de 1965 se eleva a 8 años.

⁷ Hoy ya no existe.

a partir de los 10 u 11 años era visitar la Biblioteca Nacional -institución que conocía perfectamente-, para leer libros que no tenía, especialmente aquellos con grandes láminas. Sobre esto señala: “Eso si era bien extraordinario, no recuerdo realmente cual era mi motivación (...) iba mucho y llevaba a mis amigas más chicas, había unos libros de cuentos preciosos. Eso me acuerdo, era extraño, porque no recuerdo a otra niña que fuera a la Biblioteca” (Ibáñez, 2022a, p. 3). Si recuerda y reconoce que, en su casa, su hermana mayor tenía varios libros y era buena lectora, además recibían todas las revistas de la época como *El Peneca*.

Su familia era de clase media. Su padre trabajaba en una Fábrica Industrial, era el único sustento económico del hogar, pero era un papá de poca presencia según sus propias palabras, menos dedicado a acompañarlos en su crecimiento. No así su madre; sobre ella expresa: “(...) yo ahora tengo la certeza que mi mamá, los gastos que hacía en esas cosas para atendernos se las arreglaba para sacarlos del presupuesto familiar, y fue así con todos nosotros. Entonces ella siempre estuvo, siempre iba a las reuniones del Colegio, aunque tenía cinco hijos, ella hacía de todo” (Ibáñez, 2022a, p. 4). Su madre no tenía estudios, salvo lo que se enseñaba en la época, leer y escribir. Ella siempre tuvo la preocupación de que sus hijos no tuvieran carencias. Sin embargo, una característica suya, muy valorada por ella hoy en día, es la absoluta confianza que tenía en sus hijos y sus capacidades. Indica: “Nunca nos exigió que nos sacáramos buenas notas. No nos reprochaba nada. Todos mis amigos y amigas la amaban. Era muy respetuosa con las personas, aceptaba la diversidad absolutamente. Sesenta años atrás, esta casa era como la casa del barrio, entonces venía gente a pedirnos pan y nunca se lo negó a alguien” (Ibáñez, 2022a, p. 4). Para la Premio Nacional, su madre es el mejor referente en su vida; al respecto, agrega:

Ella me hizo sentir que era posible para mí hacer cualquier cosa que yo me propusiera (...) recuerdo que en un tiempo cuando era muy pequeña quise estudiar piano y estudié piano. Recuerdo que quise estudiar zapateo español y mi mamá me iba a dejar a un lugar a unas 10 o 12 cuadras, donde había una señora de bastante edad que enseñaba eso. Ninguna de esas cosas tuvo influencia en que yo siguiera eso, pero eso demostró que cuando uno quería algo, ella pensaba que efectivamente uno lo quería, ella se las arreglaba (...) (Ibáñez, 2022a, p. 5).

Estas situaciones eran recurrentes, desde su infancia veía a su mamá entregar ‘algo’ a las personas que pasaban por su casa sin hacer comentario, juicio u otro. Ni tampoco puso obstáculos a las amistades que tenían sus hijos, expresándose en ‘una real acogida a la diferencia’. Ella recuerda a “(...) una amiga sorda -vecina-, nunca hubo un comentario de su sordera, jamás. Así era mi mamá. Ella era acogedora de la diversidad, con absoluta normalidad, sin haber estudiado nunca al respecto o tenía fundamentos teóricos o epistemológicos, sino que era su naturaleza. Entonces mi mamá era extraordinaria” (Ibáñez, 2022a, p. 5). Estas vivencias fueron una verdadera enseñanza para todos los hermanos: “Nosotros aprendimos que todos los seres humanos somos iguales en términos de valía y que no hay personas que uno pudiese mirar en menos por cualquier razón” (Ibáñez, 2022a, p. 5).

Terminada la educación primaria, ingresó al Liceo Francés⁸ para cursar las Humanidades; era un colegio subvencionado. Nuevamente tiene la posibilidad de convivir con compañeros y compañeras de diferente condición social, conservando buenos recuerdos. Entre ellos, se realizaban actividades extraprogramáticas como obras de teatro, coreografías y otros, por lo cual su casa era el centro de reunión y ensayo, aglutinando a unos 10 o 20 compañeros, pero contando con la confianza y la amabilidad de su madre para cobijar a ese gran número de personas, mínimo una vez por semana; lo cual es recordado todavía por sus amistades. Con

⁸ Ya no existe; estaba ubicado en la calle Vergara en Santiago centro.

sus hermanas y hermano (Sonia, Nancy, Lucina y Fernando) había una buena relación, cuando pequeños los unían los juegos, pero al crecer cada uno poseía su grupo de amistades, siendo independientes entre sí. Ella tenía muchos amigos y realizaba múltiples actividades como también los ‘carretes’ de la época, instancias muy distintas a las de hoy, sin la presencia de alcohol o drogas, y con horas establecidas. Vive su adolescencia sin grandes problemas, pese que a los quince años sus padres se separan y su madre asume por completo el rol de mamá, papá, proveedora, profesora y todo. Describe el momento de la siguiente manera: “No fui matea ni estudiosa. Jamás. Era una estudiante promedio. También hacía la cimarra. Íbamos al cine Toesca, que, en ese tiempo, daba películas europeas. Firmaba mis propios justificativos, pero siempre con la autorización de mi mamá” (Ibáñez, 2022a, p. 6).

De su época estudiantil guarda buenas experiencias de la Escuela y del Liceo; sin embargo, no tiene referentes significativos entre los profesores o profesoras que la hayan marcado en el desarrollo del conocimiento o en el descubrimiento de algo, sin desmerecer la bondad y la amabilidad de algunos de ellos o por la simpatía o los sobrenombres que les colocaban.

A los 17 años termina su enseñanza escolar y se casa con Aron Druker⁹, hermano de una amiga de su hermana mayor y vecino del barrio, conocido por ella desde muy pequeña. En esos momentos, expresa de sí misma: “(...) no era una adolescente reflexiva, mucho menos. Me gustaba bailar, manejar, porque aprendí a manejar joven en el auto de mis amigos. Yo creo que era un poco como ‘cabeza hueca’ ” (Ibáñez, 2022a, p. 6). No tenía intenciones de seguir una carrera; su hermana mayor se casa a los 16 años y ella siente que su vida es asumir la responsabilidad de formar su propia familia. Así abandona la casa materna y coronará ese deseo al ser mamá de Claudia, su hija mayor. Su marido se va a Estados Unidos a buscar mejores expectativas para su familia y desde allá le envía dinero para el sustento de su hogar ahora con 2 hijas; la segunda es Sofía, quien recuerda así a su madre:

Mi mamá siempre fue una mamá muy cercana, muy presente, a pesar que mi casa fue poco tradicional, porque la mayor parte de mi infancia fue mi papá quien se quedó en la casa conmigo y mi mamá era la que trabajaba la mayor parte del tiempo. Es una cosa que conversamos con mis hermanos, es interesante, porque nosotros siempre tuvimos la impresión que estaba. Yo me acuerdo de ‘chiquitita’ que el único número de teléfono que me conocía de memoria era del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE. Yo lo tenía para conversar en cualquier momento con mi mamá, si era necesario llamarla veinte veces al día, yo la llamaba las veinte veces (Drucker, 2022, p. 1).

Respecto a cómo comenzó a trabajar con su madre, Sofía señala:

La verdad que yo no pensé en estas cosas conectadas, pero comencé a trabajar con mi mamá, aunque no con ella, sino en uno de los proyectos que ella tenía como lo que viene más debajo de ayudante de investigación. Algo así como asistente técnico por decir algo, haciendo simplemente fichaje de libros. Yo he sido muy buena para leer y para trabajar con textos técnicos. Entonces yo leía los libros y hacía los fichajes de esos libros para que el equipo de investigadores pudiera revisarlos y no leer el libro entero. Fue un involucramiento bien tangencial en realidad, básicamente preparar el fichaje. Y después se fue moviendo hacia el tema de interculturalidad y yo estaba estudiando

⁹ Con quien tiene dos hijas (Claudia que es Agrónoma y Sofía que es Antropóloga) y un hijo (Daniel que se dedicó a las Artes Marciales y vive en Estados Unidos).

Antropología, esto involucraba hacer visitas a terreno, visitas a las familias mapuches. Ahí tenía una competitividad específica que tenía que ver con mi carrera, la Etnografía, que es como la columna vertebral de la Antropología. Entonces, yo estaba viviendo en Valdivia y empecé a colaborar con estas visitas. Ahí fue que en realidad empecé a engancharme más con el cuadro teórico de las investigaciones, a involucrarme más directamente con lo que estaban haciendo. Encontré que era un Equipo super interesante y siempre me pareció que lo que hacían era muy interesante (Drucker¹⁰, 2022, pp. 1-2).

Para comenzar a trabajar, Nolfá Ibáñez inicia en 1973 un emprendimiento, formando un jardín infantil en la casa de su madre cerca del Parque O'Higgins con niveles de educación parvularia menor e intermedio mayor.

Este jardín fue para mí también difícil de instalar, porque yo no tenía la profesión, tenía muchos recursos de párvulos. En ese tiempo se hacían cursos en Teleduc¹¹ (...). Allí, se hacían varios cursos de primer nivel, después se seguía de segundo nivel. Eso se hacía. Yo siempre fui muy inquieta por saber cómo tenía niños. A pesar que fue difícil, logré la instalación, conseguí los permisos de la Junji, los recursos para pintar, todo. Y contraté, en ese tiempo, una Educadora de Párvulos y una Asistente de Párvulos. Así comencé (Ibáñez, 2022a, p. 7).

Pronto tuvo muchos infantes, incluso con problemas o características especiales; en ello le ayudaba su hermano Fernando que era Pediatra y la doctora Capdeville, neuropsiquiatra. Ello llevó a Nolfá a estudiar a investigadores franceses que trabajaban la psicomotricidad -Picq y Vayer- y poner en práctica las recomendaciones entregadas en talleres, los cuales se transformaban en terapia¹². El arte era otra forma de educar a los niños del jardín; asimismo, dedicó los días viernes como encuentros de convivencia en que la alimentación que llevaban se compartía; era una verdadera fiesta con títeres¹³. El éxito de lo realizado se coronó cuando los egresados del jardín eran admitidos en colegios particulares tras rigurosos 'exámenes'.

Tras su experiencia educativa, señala:

Sin duda, por eso que en esos años yo no me orienté a hacer un negocio o emprendimiento, sino a abrir un jardín y administrarlo. Pero, a la vez, me dediqué a aprender qué cosas se podían hacer y que los niños se fueran mejor que antes que llegaran para incidir en ellos, para hacer algo importante en ellos. Y no hay manera de incidir en Educación si uno no tiene la aplicación práctica de lo que se ve en lo teórico. La teoría no sirve si uno no sabe lo que significa evaluar, en teoría tener un discurso espectacular en lo tecnológico, por ejemplo, en el constructivismo, si no se sabe lo que eso significa en la sala de clases no me sirve, porque el discurso no me sirve, me sirven las acciones que representan el discurso (Ibáñez, 2022a, pp. 8-9).

¹⁰ Terminó investigando y publicando con su madre.

¹¹ Programa educativo del canal 13.

¹² Recuerda a Panchito que fue símbolo en una Teletón.

¹³ Idea sacada del Instituto Hebreo en el que hacían el 'sabbat' el día viernes.

Esta verdadera aventura educativa muy creativa de Nolfá Ibáñez despertó en ella el deseo de iniciar estudios superiores sistemáticos; por ello, en 1975 dio la PAA¹⁴ para postular a la universidad y al año siguiente ingresa a estudiar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación¹⁵, cuya carrera no le fue difícil cursarla en los 5 años que duraba. Respecto a cómo se preparó para dar la PAA, recuerda: “Yo ponía el reloj a las tres de la mañana, después que todos se acostaban y durante ese tiempo que los niños estaban durmiendo, yo miraba los facsímiles y veía como era otra cosa en ese tiempo, era la Prueba de Aptitud Académica” (Ibáñez, 2022b, p. 1). Se titula de Profesora de Estado en Educación Diferencial con Mención en Trastornos del Aprendizaje en 1981¹⁶; al respecto, señala: “La verdad que fue fácil para mí la carrera. Nunca tuve, a pesar que todo eran cosas nuevas, pero nunca tuve dificultad en ninguna asignatura, en ninguna clase” (Ibidem, p. 2); hay que tener presente, además, que ella “(...) Iba a trabajar, iba a la Universidad, volví a trabajar y volvía a la Universidad, sin dejar mi casa de lado” (Ibidem, p. 3). Obtiene el Grado de Magíster en Educación, mención Educación Diferencial en la ahora denominada UMCE¹⁷ -a la cual ingresó como ayudante y luego como académica- en 1993 y alcanza el grado de Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el 2000¹⁸ (Ibáñez, 2021).

La práctica de su carrera inicial la realizó en la Escuela Especial F86¹⁹ y, al mismo tiempo, ejercía como ayudante del Prof. Hernán Ahumada, en la propia universidad. Tan pronto recibió el título fue contratada en la Escuela y en la Universidad²⁰ -en donde permaneció entre

¹⁴ Prueba de Aptitud Académica, previa preparación muy intensiva, pues sus conocimientos se habían olvidado: “Recuerdo que me conseguí con mi sobrino, que era hijo de mi hermana “(...) me conseguí libros desde Segundo Año Básico” (Ibáñez, 2022b).

¹⁵ El jardín lo mantuvo un tiempo y luego queda en manos de una hermana, pero posteriormente se cerrará. A su vez, mientras realizó sus estudios de pregrado trabajaba en una Compañía de Seguros para ayudarse en la mantención de su hogar. Ingresó a la universidad con 32 años.

¹⁶ En ese año el Instituto Pedagógico por la Reforma a la Educación Superior realizada por la dictadura militar fue separado de la Universidad de Chile, transformándose en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, la que luego, en el año 1985, retoma su rango universitario y se convierte en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación -UMCE-, cuya denominación mantiene en la actualidad; sin embargo, la Premio Nacional recibió su título por la Universidad de Chile y no por la Academia.

¹⁷ El título es “Integración de un niño autista de inteligencia estimada normal”. Prof. Patrocinante Humberto Maturana, 1992, Santiago, UMCE. La hizo basada en el estudio de un niño denominado Alejandro

¹⁸ Su tesis se llama “El surgimiento del lenguaje en el niño”, también tiene como profesor patrocinante al Dr. Humberto Maturana. En ella trata de demostrar que “(...) lo que tú dices sobre Lenguaje, uno tiene que ver si efectivamente puede ver como observador para darse cuenta que lo que tú dices realmente ocurre. Y yo quería hacer mi tesis doctoral justamente en eso, quiero ver si lo que tú dices en el surgimiento del lenguaje en el desarrollo normal de un niño ocurre como tú dices que ocurre” (Ibáñez, 2022b, p. 10).

¹⁹ Nolfá Ibáñez recuerda al respecto: “En ese tiempo, era un Centro de Adaptación de la carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Chile” (Ibáñez, 2022b, p. 3).

²⁰ En la universidad, además de su labor como docente e investigadora, ejerció como Directora de Administración y Finanzas (1990), Directora del Liceo Experimental Manuel de Salas (1991-1994), Decana de la Facultad de Filosofía y Educación (2004-2007) y Directora del Doctorado en Educación (2014-2018). El Rector Alejandro Ormeño la nombró por su experticia en aspectos de personal para que regularizara la situación del personal de la universidad con la vuelta a la democracia. Como Directora del Liceo Manuel de Salas organizó el ‘Primer Congreso Nacional de Experiencias Pedagógicas’ al cual asistieron cerca de mil docentes venidos desde distintas partes del país y la inauguración del mismo con presencia del Ministro de Educación, Jorge Arrate, el Subsecretario, Julio Valladares y representando a la UNESCO, Ernesto Schiefelbein. Como Decana participó en la Comisión de Formación Docente Inicial, convocada por el Ministro Sergio Bitar, como parte del Consejo de Decanos de las 16 Universidades del CRUCH (existentes a 1980 y sus derivadas) e introdujo cambios curriculares en las diversas carreras y como cree en el trabajo colaborativo crea los Consejos Ampliados con participación de los directores de departamentos, pero ella introduce la representación estudiantil. Su labor como Directora del Doctorado en Educación fue transformarlo en interdisciplinario con participación de otras unidades de la universidad, como artes y kinesiología, y no solo del área de educación (Ibáñez, 2022b) e introdujo una cátedra acorde a su pensamiento ‘Diversidad y Educación’ que ella misma dictaba y ahora lo hace una discípula (Rodríguez, 2022).

1981 y 2019-, iniciando su carrera académica dictando el curso de Epistemología Genética con Mención en Trastornos del Aprendizaje (Ibáñez, 2022b). Este curso le permitió estudiar, prepararse e iniciar sus contactos teóricos para luego aplicarlos en sus investigaciones que realizó; consistía en sus propias palabras:

Fundamentalmente eran las líneas de constructivismo que se basaban en Piaget. Todo el ámbito de la Psicología Genética que también trabajaban de otra manera, con otra orientación el Profesor Ahumada y la Profesora Luz Elena Líbano en ese tiempo. Yo ahí empecé a profundizar en otros autores del constructivismo como Vigotsky, Von Foerster, Von Glasersfeld, o sea, el constructivismo radical. Yo ya tenía conexión con Humberto Maturana. Ya en ese tiempo comprendía su teoría, así es que empezamos por ahí, partimos con Piaget y luego está Maturana en el curso. Eso es más o menos en una carrera que era completamente de base clínica (Ibáñez, 2022b, p. 5).

En relación a su personalidad, especialmente en el ámbito académico, una exalumna acota:

es una profesora rigurosa, y rigurosa en el sentido que ella exigía a sus estudiantes porque ella también como académica es una persona muy autoexigente. Ella es muy estudiosa, sabe mucho. En las clases, ella era capaz de explicar muy bien cada uno de los contenidos y además, en el ámbito que nos presentaba las dificultades de aprendizaje en nuestra especialidad (Tenorio²¹, 2023, p. 1).

Otra exalumna y luego colega, señala algo que le llamó la atención en la Prof. Ibáñez:

Yo veía estudiantes que la tuteaban. Yo en esa época no me atrevía a tutearla, pero era una relación bastante horizontal, entonces a mí me llamaba la atención eso. No tenía el desplante para tutearla, la vine a tutear mucho tiempo después. Pero me di cuenta que la tuteaba, conversaba con ella de manera bastante horizontal y la relación clásica de profesora-estudiante no era (Díaz, 2022, p.1²²).

La misma docente, indica acerca del rol que desempeñaba como docente la Premio Nacional:

Ella nos planteaba preguntas para que lo cuestionáramos. Entonces, esto que uno tenía que pensar o cuestionarse, obviamente te ponía el mundo 'patas arriba' y uno tenía que empezar a leer y a buscar o una pregunta te llevaba a otra pregunta, uno empezaba a conversar con los compañeros, a preguntar que estaban leyendo o decidir que revisar o leer, por lo tanto, era una dinámica ¡insisto! bastante peculiar para la época. Yo creo que nos marcó como generación a varias generaciones.

²¹ Profesora de Educación Diferencial con mención en Trastorno del Aprendizaje, UMCE; Magister en Educación Diferencial, UMCE, Doctora en Ciencias de las Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (2007) y Decana de la Facultad de Filosofía y Educación, UMCE desde el 2021 a la fecha.

²² Profesora de Educación Diferencial, mención Trastornos del Aprendizaje, UMCE. Licenciada en Educación, UMCE. Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica, 2007. Coordinadora del Diplomado en Educación Hospitalaria, UMCE y actualmente Vicerrectora Académica de la UMCE.

No es casualidad que en la carrera los que somos hoy profesores de la Carrera, todos fuimos sus estudiantes (Ibidem, p. 2).

3. Pensamiento educativo de Nolfá Ibáñez

En la extensa lista de publicaciones -fruto de diversos proyectos de investigación que ha dirigido: 14 proyectos de investigación concursados internamente en la UMCE, 4 proyectos FONDECYT y 3 proyectos del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación del MINEDUC-, se encuentra su pensamiento educativo, pero en esta ocasión el análisis se centrará en su preocupación por la inclusión y la interculturalidad²³ que, por lo demás, a partir de ello, abordará la diversidad, el lenguaje, la interculturalidad, las emociones y el saber docente. Tan pronto se enfrentó en la Escuela Especial F86 con un curso numeroso y diverso inventó lo que ella misma denomina Metodología Interaccional Integrativa -MII-, pues la forma de enseñar en la sala de clases debía hacerse en forma interaccional (interactuando con todos los estudiantes y ellos entre sí) e integrativa (enseñando las diversas asignaturas a todos simultáneamente y no por grupos en que a unos se le enseñaba ciertos contenidos y a otros, algo distinto, pues el ser humano es un todo) (Ibáñez, 2022b). Textualmente señala:

Los procesos cognitivos no pueden considerarse por separado según se trate de aprendizajes distintos. El niño es una totalidad y está en una situación escolar que lo compromete como tal. Por lo tanto, no se puede considerar válido para la construcción de estructuras lógico-matemáticas del pensamiento lo que no es válido para cualquier aprendizaje y, de igual modo, no se puede considerar al lenguaje como

²³ Las principales publicaciones, ya sea como autora o coautora, son: (1995) Metodología Interaccional Integrativa, *Boletín Metodológico* N°1: 21-26, UMCE; (1996) La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar, *Rev. de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* 2, 47-58; (1997) La Metodología Interaccional Integrativa en escuela rural y escuela urbana integrada, *Boletín de Investigación Educativa*, Vol.12: 492-510, Pontificia Universidad Católica de Chile; (2000) El lenguaje como construcción del mundo del niño. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, N°3, pp. 407-432, Mineduc/OEA; (2001) El contexto interaccional: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos* N° 27:43-53, Valdivia; (2002) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* N°28:31-45, Valdivia; (2002) La Metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio, *Teoría e Práctica de Educacao*. Vol 4 N° 10: 97-114, Universidade Estadual de Maringá; (2004) Ibáñez *et al.*, Las emociones en el aula y la calidad de la educación, *Pensamiento Educativo*, Vol. 35: 292-310, Pontificia Universidad Católica de Chile; (2004) La emoción, punto de partida para el cambio en la cultura escolar, en Zavala *et al.*, *Ética: la paradoja de la diferencia* (pp.35-43), Bogotá: Corporación de Trabajo Regional; (2005) La Metodología Interaccional Integrativa: Un modelo de aprendizaje, *Esquemas Pedagógicos*, N° 6: 28-34, Universidad de Cundinamarca; (2006) La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa, *Investigaciones en Educación* 6 (2): 103-122; (2010) El contexto interaccional y la diversidad en la escuela, *Estudios Pedagógicos*. Vol XXXVI N°1: 275-286, Valdivia; (2010) Nolfá Ibáñez *et al.*, Evaluación del contexto interaccional en las aulas de educación parvularia, básica y media, *Contextos*, Año XII, N°23: 91-106; (2010) La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuches del sur de Chile, *Educación Superior y Sociedad* 15 (2), 83-110; (2011) Una nueva dimensión evaluativa: Las emociones de los estudiantes en el saber pedagógico, *Novedades Educativas* N°251:10-16, Buenos Aires; (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores Educación Superior y Sociedad 15 (2), 83-110, *Educación y Educadores*, Vol 14 N°3: 457-474, Colombia; Ibáñez, Nolfá *et al.*, (2012) The understanding of diversity in interculturality and education, *Convergencia* 19 (59): 215-240; (2015) A diversidade na construção do mundo de crianças de duas culturas, *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud* 13 (1), 357-368; (2015) La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural, *Estudios pedagógicos* 41 (1), 323-335, Valdivia; Ibáñez-Salgado, Nolfá & Druker-Ibáñez, Sofía (2018) Intercultural education in Chile from the perspective of the actors: A co-construction, *Convergencia* 25 (78): 227-249 ; Ibáñez, Nolfá *et al.* (2018) Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 44, N°1: 225-239, Valdivia.

posibilitador fundamental del aprendizaje de la lecto-escritura sin extender su importancia a las matemáticas y al resto de las asignaturas (Ibáñez, 1987, p. 20).

El MII fue el punto de partida de su pensamiento inclusivo, diverso y multicultural, agregando posteriormente las emociones. Ella misma señala que el MII es una propuesta pedagógica que tiene como fundamento la biología del conocimiento, una nueva epistemología enunciada por Humberto Maturana (Ibáñez, 2004) y que la Dra. Ibáñez la aplicó y experimentó en situaciones de estudiantes en distinta situación en escuelas de Chile, ya fueran de escuelas urbanas o rurales, de cultura chilena o de cultura mapuche o cultura aymara, contrastando con las estrategias habituales de enseñanza. Adentrándose en forma más específica, indica:

La neurobiología de H. Maturana nos muestra el cómo se conoce, dando cuenta de las correlaciones sensomotoras que se dan en la dinámica del organismo y de la imposibilidad de que estímulos del medio especifiquen sus cambios. En esta explicación, el ser vivo es un sistema dinámico determinado estructuralmente. El medio no especifica lo que al ser vivo le pasa, el medio no es instructivo; es el organismo el que determina qué configuración externa se constituye en perturbación para él, gatillando cambios estructurales que provocan cambios de estado que, a su vez, pueden producir cambios de conducta (Ibáñez, 1987, p. 20).

La adecuada aplicación del MII ayuda a mejorar la autoestima del niño y la seguridad en sí mismo. Para ello, el profesor debe permitir en la sala de clases que cada estudiante explice lo que piensa y haga que cree qué debe hacer, sin aplicar sanción alguna. Todo ello favorecerá el ‘aprendizaje’ en la sala de clases. Igual actitud debieran tener los progenitores en su hogar: que el niño sea lo que quiera ser y no lo que los padres desean que él sea. La aplicación metodológica debe partir del niño a través de su acción y lenguaje, utilizando material concreto y material simbólico en actividades con papel y lápiz (Ibáñez, 2022b). Continuando con el pensamiento de Maturana, agrega que él:

considera al lenguaje como una clase especial de acciones (coordinaciones de acciones consensuales recursivas) que hace posible que exista el observador y por tanto lo observado. En esta visión, el lenguaje es generador de una realidad que se configura al ser distinguida. Solo cuando el lenguaje ocurre en el niño o niña, surge para él o ella el mundo de objetos (entidades) y relaciones que distinguirá después con palabras, las que denotarán las coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales en las que han participado previamente y no una realidad objetiva e independiente del observador (Ibáñez, 2010a, p. 276).

La Dra. María Soledad Rodríguez, que fue su discípula en la UMCE, a partir de sus clases en la carrera de educación diferencial como después como coinvestigadora en las varias investigaciones en que participó con ella, acota al respecto: “Fue un diálogo permanente, porque en la MII la investigación del Lenguaje fue un complemento absoluto de la mirada que tenía del constructo teórico de la misma” (Rodríguez, 2022, p. 3) y más adelante, agrega: “Como decía Maturana sin Nolfá él no habría dado cuenta de su Teoría sobre el Lenguaje: ‘Nolfá mostró lo que yo decía sobre el Lenguaje’. Nolfá siempre ha tenido esta tremenda relación entre Teoría y Práctica” (Idem).

Al abordar el tema del lenguaje también considera las teorías de Piaget y Vygotski en la medida en que

en ambas el lenguaje es concebido como instrumento del pensamiento que sirve para comunicarse con otros sobre objetos que están en el mundo, y las primeras palabras o emisiones significativas del niño son entendidas como la simbolización de algo externo que existe con independencia de los participantes en la interacción y que preexiste a su operar en el lenguaje (Ibáñez, 2003, p. 73).

Siguiendo a Maturana y Mead, la Premio Nacional entiende que los significados “(...) se construyen desde el nacimiento en la interacción con los otros, en la convivencia social, pero solo surgen como tales en el lenguaje: se requiere de un observador para distinguirlos” (Ibáñez, 2003, p. 76). Ello significa que si existen distintos modos de convivencia se originan distintos significados; por lo mismo, en la medida que cada familia interactúa de formas distintas, diferentes serán el sentido o significado que construyen sus hijos o hijas, y a partir de ello construirán su visión de mundo. Por ello, la Prof. Nolfi, concluye:

Nuestras observaciones de las interacciones de niños desde el nacimiento o los primeros meses de vida, nos ha demostrado que esto es así, y que la misma palabra que usamos para designar un objeto relacional o físico no significa lo mismo para uno y otro niño, aun perteneciendo a contextos sociales, culturales y económicos similares (Idem).

Algo relevante sobre el tema de la discriminación -base de la inclusión- y la interculturalidad lo expresa de la siguiente manera, a partir de lo mencionado en cita anterior:

esa visión de mundo particular en sus procesos de socialización primaria (la familia), visión que amplían en la escuela y cuya orientación puede cambiar o mantenerse. Nuestro interés es mostrar que estas diferencias implican un valor en sí mismas para la labor pedagógica del profesor o profesora, independientemente de la condición socioeconómica, etnia, religión, capacidad de aprendizaje, discapacidad, nacionalidad, procedencia u otras diferencias entre estudiantes susceptibles de ser ‘clasificadas’. Pensamos que la cultura discriminadora de nuestra escuela podría modificarse si los profesores tuviesen en su formación docente inicial y en su perfeccionamiento profesional, la posibilidad de comprender la diversidad en este nuevo paradigma (Ibáñez, 2010a, p. 284).

Una exalumna y colega, resume muy bien el planteamiento de Maturana acerca del conocimiento en las personas, indicando que la objetividad hay que colocarla entre paréntesis y que no existen verdades absolutas o relativas, “(...) sino muchas realidades diferentes en muchos dominios distintos. Por eso es posible hablar de un multiuniverso o múltiples realidades. En este camino explicativo, las relaciones humanas ocurren en la aceptación mutua, reconociendo la legitimidad del otro” (Tenorio, 2004, p. 94). Llevado lo anterior al plano pedagógico significa que existe (...) una manera nueva de entender cómo los sujetos aprenden” (Idem). Más adelante precisa:

En el aula cada sujeto de aprendizaje, caracterizado por su determinación estructural, tiene una manera particular de aprender, por lo que el profesor ya no es el transmisor del conocimiento, sino que se constituye en un facilitador de condiciones que gatillan posibles cambios estructurales en sus alumnos, que se pueden observar como aprendizajes en la medida que dichas conductas son nuevas en su historia ontogenética y concordantes con una historia particular de interacciones. Es por esto que la escuela debe hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos y responder a las diversas necesidades educativas que ellos demanden, legitimando sus diferencias (Idem).

En el contexto anterior se entiende que la educación actualmente debe educar “en y para la diversidad” (Idem). Todo lo anterior es lo que puso en práctica nuestra Premio Nacional 2021, a partir de sus investigaciones; es justamente a lo que apunta otra exalumna:

Hoy día, hay una concepción y una comprensión diferente de la diversidad y esto, de una manera u otra, se ha derivado de las investigaciones que ha desarrollado más principalmente como punta de lanza que abrió el camino a esta nueva perspectiva. Por lo tanto, yo creo que, de este punto de vista, el impacto del trabajo que ella ha desarrollado en la inclusión es enorme, porque ya no se habla de la diversidad sola en la Educación Especial, ya no se habla como trastorno, déficit o incapacidad, sino hoy en día cuando se piensa en la diversidad en la educación, pensamos que está en todos los niveles escolares, está en todos los contextos escolares, no tiene que ver con los trastornos, sino que tenemos el convencimiento que la diversidad es una característica del ser humano. En la dependencia donde se inserta un profesor, siempre va a estar presente la diversidad (Díaz, 2022, p. 4).

Un educador que la conoció en la UMCE señala que Nolfá Ibáñez proyectó el tema de la interculturalidad para el sistema escolar; sin embargo, como ella se dedicó a la investigación, tal idea no tuvo un desarrollo y aplicación práctica. Hoy es muy importante poder formar educadores multiculturales para poder atender a los miles de niños y niñas inmigrantes que están en nuestras escuelas con culturas y costumbres diferentes. Otro aspecto que destaca en la trayectoria profesional de la Prof. Nolfá es que ejerció su actividad docente en el jardín, el Liceo Experimental y en la Universidad, lo cual le ayudó a tener una visión más amplia de la realidad educacional, lo cual le permitió con mayor propiedad desarrollar sus investigaciones y cuando estuvo a cargo del doctorado comprometió a académicos de las diversas facultades a realizar su aporte con diferentes miradas al problema educativo, es decir, con un foco en la interdisciplinariedad (Marín, 2023).

Hay que tener presente que la Premio Nacional era educadora diferencial y lo que la motivó inicialmente fue investigar a niños y niñas con trastornos de aprendizaje -hoy se los menciona como personas con Necesidades Educativas Especiales -NEE-, ya fueran su situación transitoria o permanente. En efecto, en su experiencia en su Jardín Infantil tuvo niños que ella abordó con estrategias del MII y surgieron efectos positivos en ellos. Ella misma señala que

no nos guiamos por nada los que nos decía el Ministerio de Educación, no nos parecía adecuado eso. Y, por lo tanto, buscamos lo que en Europa estaba como boom y lo adaptamos para hacer un currículum y se podía hacer, porque en ese tiempo no había un currículum, se podía

hacer porque en ese tiempo estaban los objetivos, lo pudimos hacer y fue un éxito (Ibáñez, 2022b, p. 8).

Lo anterior la condujo, por ejemplo, a que

Recuerdo que tuve un niño que no podía caminar y que venía de la mano de la mamá o del papá y no podía subir las escaleras. Un niño de cinco años que no controlaba sus movimientos, que no hablaba, y al cabo de unos meses veía que el niño había cambiado fundamentalmente, todavía no hablaba ni caminaba bien, pero tu veías que a fin de año ya sus papás no lo llevaban de la mano, él caminaba solo y subía las gradas que habían a la entrada y se iba directo a su sala. Se sentaba en el suelo, porque no le gustaba la silla y todos lo saludaban. Él, con una tremenda sonrisa, estaba feliz (Ibidem).

Sus investigaciones en educación especial las inicia en la UMCE, debido a lo que ella misma indica:

Me interesé en entender cómo en un país donde hay Colegios Especiales, había niños que no podían ingresar a una Escuela. No los aceptaban, con las conductas características que tenían no los aceptaban. Entonces, yo me propuse hacer una investigación que me permitiera demostrar que todo niño aprende, cualquier niño con cualquier característica o diagnóstico aprendía. Y en ese camino, digamos, armé proyectos que la Universidad auspició (Ibáñez, 2022b, p. 7).

Por otra parte, en una investigación realizada en aulas de párvulos hasta 6° año básico de escuelas rurales de comunidades mapuches de la Región de la Araucanía, sondeó el modo en que se operacionalizan aspectos del saber pedagógico; la experiencia se realizó en 11 cursos de una escuela completa y 4 multigrados; se grabaron las actividades y posteriormente los mismos profesores y profesoras los analizaron. Hubo un grupo mayoritario de docentes que siguió la metodología de la enseñanza tradicional. Un grupo mayoritario de docentes “(...) declara adscribir a una concepción general de aprendizaje de tipo socio constructivista. No existiría, entonces, una cabal comprensión de la relación entre la teoría que se aprende en la formación y la práctica en situaciones concretas (...)” (Ibáñez, 2010b, p. 100). Pero existe un grupo minoritario de educadores que

En cambio, si la concepción subyacente supone que el aprendizaje es un proceso que se determina desde el estudiante, a partir de sus distinciones, donde los cambios que en él ocurren se sustentan en su bagaje experiencial, emocional y cognoscitivo, entonces estos docentes (...) además de propiciar la participación de los estudiantes, contextualizan los contenidos en el mundo cotidiano de sus estudiantes, enfatizan el trabajo colaborativo, valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos y significados presente en el grupo a la temática de la clase, todo lo cual implicaría el aprendizaje significativo de los nuevos conceptos, relaciones u objetos (Ibáñez, 2010b, pp. 99-100).

Comparada la situación en Santiago constatada en otra investigación con la descubierta en la Araucanía

se constata que la competencia profesional del profesor o profesora para acoger e incorporar la diversidad del estudiantado está disminuida o ausente en la mayoría de las prácticas analizadas, a pesar de la preeminencia otorgada a este aspecto en el discurso educativo, tanto en el de las políticas públicas como en el de las instituciones formadoras (Ibáñez, 2010b, p. 100).

Es importante destacar que un estudiante de pedagogía de origen mapuche que participó en las investigaciones como observador y familia que dirigió la Prof. Nolfá señala: “Entonces también permitió ver de otra manera nuestra práctica y consideraba reuniones anuales con las otras familias, conversaciones con parte del Equipo, con Soledad, con Tatiana, con la Profesora Nolfá. Conocimos también a Humberto Maturana” (Quilaman, 2023, p. 2²⁴). Más adelante, agrega: “Un acontecimiento también en esa dimensión personal, entre los que participábamos ahí, eran familias nuevas mapuche y además en ese momento eran ya cinco familias y eso se venía multiplicando como a diez, después venían nuestros padres y hermanos” (Idem). A partir de estas experiencias la Prof. Nolfá creó la ‘Cátedra Indígena’, la cual

dentro de los proyectos que armó estaba lo anterior, que era traer educadores tradicionales del pueblo mapuche en este caso, que se incorporaron a distintas carreras de la Universidad, en distintas asignaturas de cada carrera. El sentido era que miraran la disciplina y el área que se incorporaba la perspectiva de la cosmovisión mapuche. Por lo tanto, mirar por ejemplo si era una clase de Botánica saber cuál era el saber propio mapuche. En mi caso, me tocó acompañar a una profesora mapuche, en lo que hacía y la profesora debía hablar como se le enseñaba a los niños y la comunidad se hace cargo de la formación de los niños. Esto fue uno de los hitos que hizo (Díaz, 2022, pp. 4-5).

Las emociones fue otra de las preocupaciones de la Premio Nacional, pero lo hace desde “(...) considerar las emociones, es hacerse cargo que las emociones son la base de las acciones” (Ibáñez, 2022b, p. 11); por lo mismo, “(...) Si uno está en una sala y ve que todos se empiezan a enojar o molestar, tienen que saber que hacer para cambiar esa emoción, porque esa emoción poco grata dificulta el aprendizaje. Eso lo demostramos nosotros porque la emoción grata facilita el aprendizaje” (Ibidem, p. 12).

Las investigaciones realizadas por la Prof. Ibáñez, la conduce a preocuparse también de la formación inicial de los docentes, pues si ellos no cambian, el sistema educativo en el aula continuará igual sin lograr una verdadera inclusión con diversidad. Ella se da cuenta que si quiere influir más con sus investigaciones deben orientarse a la educación en general y no solo a la educación diferencial; en ese contexto se preocupa del ‘Saber en la Práctica Docente’. El sistema actual de la educación es unívoco, monocultural y la diversidad es vista como un ‘deficit’ del infante y se transforma en un problema para la unidad educativa. Sin embargo, a juicio de Sofía Drucker Ibáñez el aporte de su madre es significativa porque “(...) tiene que ver con la formación de generaciones de profesores y profesoras que salen de la Universidad con una mirada de la diversidad que es contra hegemónica. En el sentido que están dispuestos a

²⁴ Actualmente se desempeña como Profesor de Educación Intercultural en la Universidad Católica de Temuco; es Magister en Gestión y Administración Escolar y Profesor de apoyo a la Unidad Cultural y Educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena -CONADI-. Su participación en las investigaciones de Nolfá Ibáñez fue importante y decisivo para su futuro profesional.

desarrollar prácticas que van en contra de esa mirada unívoca” (Drucker, 2022, p. 3). La Dra. Ibáñez creó la ‘cátedra indígena’ en la UMCE y ello ha permitido

abrir la puerta a otras personas de otra cultura que hacían las cosas como ellos pensaban que había que hacerlas, sin someterlos al sistema occidental que la Universidad tiene. Entonces ahora estas últimas semanas ha habido reuniones con el objetivo de tomar esto como una unidad de ‘interculturalidad’ que sea transversal (Drucker, 2022, p. 4).

En sus investigaciones sobre la práctica pedagógica de los docentes, la Prof. Nolfi, acota:

La mayoría aceptaba y adoptaba la mirada constructivista, es decir, que el niño construye su propio aprendizaje, pero en la práctica, la mayoría no lo hacía; parece ser que la influencia de ser estudiante por tantos años es mucho más fuerte que cinco años de formación, porque las personas que encajaban con el Marco de la Buena Enseñanza, esa con la matriz aplicada, fueron excepcionales (Ibáñez, 2022b, p. 13).

Para avanzar en la inclusión, diversidad e interculturalidad en el país es necesario establecer políticas públicas al respecto, lo cual no ha sucedido, lo cual impide un avance en esta temática tan importante en la sociedad actual no solo a nivel país, sino que a nivel latinoamericano y mundial incluso. La existencia del SIMCE y el PAES a nivel nacional va en una línea opuesta a la diversidad; se insiste con ello a la homogeneidad.

Conclusiones

Al llegar a término se puede señalar que se ha cumplido el objetivo en el sentido de dar a conocer los principales antecedentes biográficos de Nolfi Ibáñez Salgado, Premio Nacional en Ciencias de la Educación 2021 y analizar su pensamiento inclusivo e intercultural. En efecto, como antecedente se describió previamente el contexto histórico sobre inclusión e interculturalidad en educación en el período de trabajo intelectual de la Premio Nacional (1980-2023), tanto a nivel internacional como nacional, enfatizando los aspectos legales involucrados en los conceptos estudiados; los antecedentes biográficos se basan en testimonios de la propia autora como en entrevistas a personas que estuvieron ligadas a su quehacer como alumnas y/o coinvestigadoras, como su hija Dra. Sofía Drucker y las actuales Decana de la Facultad de Filosofía y Educación, Dra. Soledad Tenorio y Vicerrectora Académica, Dra. Tatiana Díaz, como asimismo la académica del Departamento de Educación Diferencial, Dra. María Soledad Rodríguez, todas ligadas a la UMCE; importante también es señalar al académico de la Universidad Católica de Temuco y de CONADI, Profesor de Educación Intercultural y Magister en Gestión y Administración Escolar, Osvaldo Quilaman. En relación a su pensamiento educativo este se basó en sus diversas investigaciones a nivel UMCE, FONDECYT y Ministerio de Educación, de las cuales derivaron una serie de libros, capítulos de libros y artículos; en ellos se aborda la inclusión y la interculturalidad que, por lo demás, a partir de esos temas centrales de sus planteamientos educativos, se plantea el lenguaje, la diversidad, la interculturalidad, las emociones y el saber docente. Como la Prof. Nolfi y sus discípulas indican, sus ideas, como las referidas, no se han traducido en políticas públicas y en ello el país se encuentra al debe si realmente quiere se verdaderamente inclusivo, respetar la diversidad y la interculturalidad.

Referencias

Biblioteca del Congreso Nacional (1927). Decreto N° 7.500: Reforma Educacional. Publicada en el *Diario Oficial* el 27 de diciembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=5652>. Consultado el 2 de septiembre de 2023.

Biblioteca del Congreso Nacional (1928). Decreto con Fuerza de Ley N° 5.881: Creación de Escuelas Experimentales. Promulgado el 19 de diciembre. Disponible en: <http://bcn.cl/2i2m7>. Consultado el 2 de septiembre de 2023.

Biblioteca del Congreso Nacional (1990). Decreto N° 490: Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Publicado en el *Diario Oficial* el 3 de septiembre. Disponible en: <https://bcn.cl/38zb1>. Consultado el 2 de septiembre de 2023.

Biblioteca del Congreso Nacional (2015). Ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del estado. Publicada en el *Diario Oficial* el 8 de junio. Disponible en: <http://bcn.cl/2lx9a>. Consultado el 2 de septiembre de 2023.

Caiceo, Jaime y Mardones, Luis (1998). *Elaboración de Tesis e Informes Técnico-Profesionales*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica ConoSur Ltda.

Caiceo, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, (9), 393-418. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.

Díaz, Tatiana (2022). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 29 de noviembre a través de videollamada. Santiago de Chile.

Drucker, Sofia (2022). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 30 de noviembre a través de videollamada. Santiago de Chile.

Ferrão Candau, Vera Maria (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, n.2: 333-342. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>.

Hurtado, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4ª Edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.

Ibáñez, Nolfá (1987) Metodología 'Interaccional Integrativa': Lineamientos generales. *Conferencias II Jornadas de Lectura*. Edición Especial. Asociación Chilena de Lectura Santiago -ACHILS-.

Ibáñez, Nolfá (2003) La Construcción del Mundo en el Lenguaje. *Revista de Psicología*, vol. XII, núm. 2: 71-84, Universidad de Chile.

Ibáñez, Nolfá (2004) La metodología interaccional integrativa: Una antigua innovación pedagógica. *Revista Extramuros*, N° 3: 5-10, UMCE.

Ibáñez, Nolfá (2010a) El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1): 275-286. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>

Ibáñez, Nolfá (2010b) La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades Mapuche del sur de Chile. Instituciones de Educación Superior en regiones de frontera y transfronterizas. *Educación Superior y Sociedad* Año 15 Número 2: 83-109, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC-. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259375>. Consultado el 25 de septiembre de 2023.

Ibáñez, Nolfá (2021). *Curriculum Vitae*. Entregado en su postulación al Premio Nacional en Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

Ibáñez, Nolfá (2022a). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 12 de octubre a través de videollamada. Santiago de Chile.

Ibáñez, Nolfá (2022b). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 2 de noviembre a través de videollamada. Santiago de Chile.

Marín, Horacio (2023). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 10 de enero en su domicilio. Santiago de Chile.

Quilaman, Osvaldo (2023). *Entrevista*. Realizada por Myriam Retamal el 26 de octubre a través de videollamada. Temuco, Chile.

Rodríguez, María Soledad (2022). *Entrevista*. Discípula de N. Ibáñez. Realizada por Myriam Retamal el 15 de diciembre a través de videollamada. Santiago de Chile.

Stefoni, Carolina; Stang, Fernanda & Riedemann, Andrea (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, Vol. 48, N° 185: 153–182. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.

Tenorio, Solange (2004). Educación y diversidad: Una escuela para todos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 3, Número 5: 89-106.

Tenorio, Solange (2023). *Entrevista*. Exalumna y discípula de N. Ibáñez. Realizada por Myriam Retamal el 25 de enero a través de videollamada. Santiago de Chile.

Treviño, Ernesto; Morawietz, Liliana; Villalobos, Cristóbal & Villalobos, Esteban (2017). *Educación Intercultural en Chile: Experiencias, Pueblos y Territorios*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

UNESCO (1962). *Convención contra la discriminación en educación*. París: UN, N° 6.193. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>. Consultado el 30 de agosto del 2023.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. Nueva York: WCEFA. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18063/46_Declarac%20sobre%20Ed%20para%20Todos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 30 de agosto de 2023.

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final*. París: Graphoprint. Disponible en: http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf. Consultado el 30 de agosto de 2023.

UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>. Consultado el 2 de septiembre de 2023.

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa. Consultado el 2 de septiembre de 2023.