

La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural.

Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL, Abril 2005, Santiago de Chile

Ricardo Hevia, UNESCO Santiago
Carolina Hirmas, UNESCO Santiago

En esta ponencia se busca analizar la política de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en Chile desde la perspectiva más amplia de las políticas educativas nacionales que abordan el tema de la diversidad cultural.

La diversidad cultural es un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual en las políticas públicas caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas favorezcan o no el empoderamiento de las comunidades, o la participación de la gente en las decisiones sobre los problemas que los afectan.

Son las políticas públicas las que convierten el hecho de la diversidad cultural en un fenómeno social cargado de valoración ética: la sociedad se construye sobre la base de políticas que tienden al "pluralismo cultural" o sobre la base de políticas que aumentan la "discriminación cultural". Es lo que afirma la Declaración Universal de la UNESCO sobre la "Diversidad Cultural": *el pluralismo cultural es la respuesta política al hecho de la diversidad cultural*¹. Del mismo modo puede afirmarse que la discriminación cultural es la otra respuesta política a la diversidad cultural.

El Informe Delors también ha constituido un aporte significativo en este campo. En él se afirma que *"la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos"*². Más adelante, el mismo Informe señala que *"la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos"*³.

El que el Informe Delors y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural insistan en esta función de la educación se debe, entre otros factores, a que la diversidad cultural no ha sido siempre considerada en el terreno de las prácticas educativas como factor de desarrollo, sino como problema a resolver. Las políticas sobre educación intercultural y cómo ellas han enfrentado, en distintas épocas y con distintos discursos y supuestos, el tema de la diversidad cultural es lo que nos proponemos analizar

Según la literatura, son tres los enfoques clásicos con que se ha abordado el tema

¹ Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, artículo 2. "De la Diversidad Cultural al Pluralismo Cultural". Noviembre 2001.

² Jacques DELORS, La Educación Encierra un Tesoro. Ed. UNESCO. México. Pág. 99.

³ Ibid.

de la educación intercultural:

a) El enfoque "asimilacionista".

Este enfoque considera que las diferencias de lengua y costumbres de los pueblos originarios han sido vistas como una traba para la incorporación efectiva de ellos a los procesos de modernización nacionales. De esta forma, la diversidad cultural se constituye en un problema educativo, puesto que es ella la que les entorpece una buena integración a la sociedad.

En este enfoque las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se cataloga como deficiente. Se les considera menos dotados en razón de su cultura. Desde esta perspectiva, hay quienes postulan que la población indígena debe ser ayudada a superar su "bajo nivel cultural". Por eso el énfasis se pone en la enseñanza de la lengua española, como un paso para su integración a la cultura dominante.

En este enfoque subyace una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura que se basa en el prestigio social y/o en el poder, en función de su pretendido desarrollo, pujanza o estatus⁴.

Las políticas educativas de atención a las poblaciones indígenas coinciden con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. De esta situación se deriva que la educación intercultural haya estado asociada casi exclusivamente a políticas compensatorias, lo que en la práctica ha restringido el campo de atención a la diversidad cultural exclusivamente a la población indígena.

Sin embargo, los conflictos de discriminación y segregación no se limitan a las relaciones que se dan hacia las culturas indígenas. Es posible observar todo tipo de discriminaciones al interior de la escuela y la sociedad, y dentro incluso de una misma etnia o comunidad relativamente homogénea: discriminación de género, de nacionalidad y de ideología; discriminación por condición económica y social; discriminación por aspecto físico o procedencia geográfica, entre otras. Al concebir la diversidad cultural como un problema, se limitan las posibilidades educativas y se cae un prejuicio cultural.

b) El enfoque "multicultural".

El tránsito de un enfoque asimilacionista hacia uno de pluralismo cultural dio origen a la propuesta de una educación bilingüe bicultural, derivada de la necesidad de reivindicar una educación que incorporara cabalmente a las culturas indígenas.

Este enfoque corresponde a una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades⁵.

En este enfoque, la cultura es concebida como un todo cerrado y estático, lo que se traduce en la práctica en una superposición de contenidos. La idea es enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrandolo la educación multicultural en los educandos indígenas. Esta concepción pierde de vista el carácter relacional de la cultura, se estereotipan las culturas con base a sus rasgos externos, y se centra en

⁴ LLUCH y SALINAS. "La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa". CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

⁵ MUÑOZ SEDANO, Antonio. "Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural", artículo publicado en "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos", Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba, Canadá. 2001.

los programas de estudio, asumiendo un enfoque de currículo complementario y no una perspectiva transversal y globalizante.

c) El enfoque "intercultural".

En este enfoque se desea preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Se quiere contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.

En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de una sociedad son actores más que receptores pasivos de modelos culturales. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones.

Para garantizar una interacción armoniosa entre personas y grupos con identidades culturales diferentes, la Declaración Universal de UNESCO sobre Diversidad Cultural señala como aspiración el diseño de políticas que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos. De esta manera se ejerce el pluralismo cultural, que es inseparable del contexto democrático en que se desenvuelve la sociedad.

En este enfoque la diversidad cultural es considerada como un derecho⁶ y lo intercultural considerado como constitutivo de lo cultural⁷.

Educación Intercultural y Diversidad Cultural: dos vectores para el análisis

Ahora bien, es importante reflexionar sobre cómo las políticas educacionales enfrentan el tema de la diversidad cultural y, por tanto, de cómo ellas inciden o no en la generación de actitudes de "discriminación cultural" o de "pluralismo cultural" entre sus estudiantes. Para hacer este análisis se requiere aclarar cuáles son las tensiones entre los que estas políticas se debaten al abordar el tema de la diversidad cultural.

A lo menos se pueden distinguir dos tensiones que las políticas educativas deben enfrentar para definir si ellas se sitúan más cerca del polo de la "discriminación cultural" o del "pluralismo cultural".

Estas tensiones se pueden referir a dos vectores que traspasan el fenómeno de la diversidad cultural: la **pertinencia** y la **convivencia**.

- a) La **pertinencia** se refiere a la tensión que debe resolver la escuela en torno al *eje de la identidad cultural*. No cabe duda que la globalización afecta a la escuela porque también ella se ve enfrentada a la cultura de masas que amenaza con hacer desaparecer las identidades locales. Los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías imponen, se quiera o no, las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental, discriminando y avasallando la riqueza de identidades de las culturas autóctonas.

⁶ MUÑOZ SEDANO, Ibidem.

⁷ Francesco CHIODI, Miguel BAHAMONDES. Una Escuela, Diferentes Culturas. CONADI, Ed. LOM, sin fecha.

Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, la escuela se ve enfrentada al dilema de defender una identidad local propia que, por una parte, rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra, no caiga en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Esta última alternativa conduce a una postura fundamentalista, en el sentido de creer que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las propias raíces es bueno.

En el caso de la educación intercultural, el énfasis se ha puesto en Chile en el derecho de los pueblos indígenas a defender su identidad cultural y a aprender en su propia lengua, lo que antes en la escuela les estaba prohibido. Pero también la escuela intercultural y bilingüe se ha convertido en un espacio desde el cual se lucha por mantener la identidad indígena resistiendo a la occidentalización que de varias maneras se intenta inculcarle, alcanzado así un fuerte sesgo ideológico de reivindicación que contiene en sí mismo el riesgo de su propio enclaustramiento cultural.

El desafío de la escuela intercultural y bilingüe es, entonces, cómo valorizar y reforzar las identidades locales abriéndose, al mismo tiempo, al diálogo intercultural con el mundo plural y diverso, ya no sólo al interior del país, sino también al nuevo mundo que surge como resultado de la mundialización. No se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino de educar para la interculturalidad.

- b) El vector de la **convivencia** se refiere a la tensión que la escuela debe enfrentar en torno al eje de la convivencialidad. ¿Hasta qué punto las políticas educativas son proactivas para enseñar a los estudiantes a resolver pacíficamente los conflictos que surgen cuando enfrentan posiciones diferentes? ¿Hay preocupación por diseñar políticas educativas sobre convivencia escolar, políticas que combatan los prejuicios raciales y la violencia escolar? ¿Cómo enfrentar los problemas propios de la convivencia humana, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural?

Tratándose de los pueblos originarios, muchos países latinoamericanos han empezado a reconocer en las constituciones su identidad multicultural. Este no es el caso de Chile puesto que aún en la Constitución Política no se le define como un Estado multicultural y plurilingüe y, por tanto, no se les reconoce a los indígenas su condición de "pueblos" con identidad cultural y derechos propios. Tampoco el Estado de Chile ha ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo mediante el cual se les reconoce a los indígenas su condición de "pueblos" con derechos culturales propios. Sin embargo, la Ley Indígena de 1993 reconoce las etnias con su especificidad cultural propia y obliga al Estado a respetar y proteger a las culturas y lenguas indígenas.

Con todo, es necesario preguntarse cómo se ejercen estos derechos en la convivencia cotidiana de la escuela. ¿Se combate en ella el prejuicio racial, se estimula el respeto a su condición de indígenas, es incorporada la diversidad cultural como un elemento dinamizador de los aprendizajes?

Por una parte, la educación intercultural se ocupa de las relaciones culturales entre los indígenas y la población no indígena, considerando sus diferencias culturales como un recurso para el fortalecimiento de la propia identidad y, al mismo tiempo, reconociendo a la otra cultura como valiosa y digna de aprecio. Desde esta perspectiva, la educación intercultural considera a la diversidad cultural como un fenómeno positivo, un factor de cohesión interna que le permite, al mismo tiempo, interactuar con personas de culturas diferentes. Esto significa que la educación intercultural asume también el compromiso de

respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, no sólo de las minorías y de los pueblos autóctonos, sino de toda la población⁸.

Pero por otra parte, la educación intercultural también puede alimentar estereotipos y prejuicios contra el que es diferente, el que no es indígena, y ahondar así las brechas que separan las culturas autóctonas de las otras que conforman las naciones latinoamericanas, en lugar de establecer puentes de comunicación y de trabajo en común con ellos.

El desafío de la educación intercultural es, pues, cómo crear espacios de convivencia abiertos a la colaboración entre las distintas comunidades, entre distintos establecimientos que representan a diferentes poblaciones, y al interior mismo de las escuelas entre alumnos y alumnas de distinta procedencia. Se trata de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para habitar y trabajar en contextos multiculturales; enseñar a todos a aceptar y valorar las diferencias culturales; y desarrollar en todos actitudes de defensa del derecho a la alteridad. No hay otro modo para aprender a vivir juntos y en paz.

En resumen, desde el punto de vista de cómo las políticas educativas y la escuela enfrentan el hecho de la diversidad cultural, ellas requieren resolver al menos dos tensiones:

- Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad, es decir, de una forma en que se acreciente la autovaloración y la propia identidad y, al mismo tiempo, se valoren las diferencias culturales y se las utilice como recurso pedagógico. El peligro de esta tensión es caer en la homogeneización cultural, por una parte, o en el enclaustramiento cultural por otra. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que las políticas hacen sobre la identidad y el respeto a la diversidad cultural.
- Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas capacidades en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema se concentra en la preocupación que las políticas tienen para formar a los estudiantes en las competencias requeridas para la buena convivencia.

El vector de la pertinencia: el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

En primer lugar, en este apartado interesa analizar si desde la educación se produce un reconocimiento de la diversidad cultural que permita acrecentar la autovaloración de los pueblos originales y de las personas, junto con valorar las diferencias culturales. En segundo lugar, interesa saber cómo se le valora dentro de las políticas educacionales, si la escuela acoge esta diversidad como un recurso y un derecho de los pueblos originales o si es tratado como un problema y un déficit cultural, necesario de erradicar o modificar.

- La EIB en Chile es de muy reciente constitución en la legislación chilena, pues tan sólo con la entrada en vigencia de la Ley Indígena, n° 19.253 de 1993, el Estado da reconocimiento a la necesidad de instaurar una educación

⁸ Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001.

culturalmente pertinente a las poblaciones indígenas del país. Las disposiciones establecidas en los artículos 28 y 32, marcan un hito y fijan las bases para una educación intercultural bilingüe y establecimiento en el sistema educativo nacional de una *unidad programática* que permita conocer y valorar las culturas e idiomas indígenas. Sin embargo, estos artículos demuestran ser aún muy generales y con escaso poder resolutivo para montar un "sistema educativo nacional" que inspire el conocimiento, comprensión y valoración de la diversidad cultural.

La EIB se instituye como un programa recién en 1996, conformado por un equipo pequeño y a través de una unidad dependiente del programa MECE Básica Rural. El PEIB Permanente, una de las tres líneas de acción del PEIB del Mineduc, ha operado desde entonces con un bajo presupuesto anual, baja cobertura y relativos impactos en la implementación pedagógica.

- Esta alternativa educacional se comprende como una educación dirigida a las poblaciones indígenas del país, originalmente avasalladas por los procesos de Conquista y posteriormente marginadas, empobrecidas y asimiladas dentro de los procesos de conformación de los Estados Nacionales. Como en todo Latinoamérica, la EIB se ha planteado como una demanda de justicia de sus las poblaciones originarias del continente, restableciendo por esta vía el valor de su cultura y fomentando su reconocimiento por parte de la sociedad mayoritaria. Las políticas educativas se han concebido inicialmente como políticas compensatorias dirigidas a subsanar la desigualdad de oportunidades en el acceso y permanencia dentro del sistema educacional, siendo las becas indígenas el instrumento primario con que se ha buscado compensar, en alguna medida en Chile, a su población. Se ha tratado, entonces, de políticas de focalización, orientadas a sectores de concentración indígena en zonas rurales, lo cual ha significado su *invisibilización dentro de las áreas urbanas*, donde hoy en día ha emigrado la mayor parte de su población (el 63% de su población, según el Censo del 2002 habita en zonas urbanas).
- La atención preferente a los indígenas que habitan zonas rurales margina la diversidad del modo de vida urbano y discrimina directamente a la población indígena que se asienta en las ciudades. La insistencia en una política de focalización ha significado la creación de la segunda línea de acción del PEIB, que ejecuta en conjunto con el Programa Orígenes desde el 2001, conducido por el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). Por esta vía el PEIB ha buscado ampliar su campo de acción y su cobertura y al mismo tiempo, concentrar recursos, organización y acción en 162 escuelas del país de cinco regiones (I; II; VIII, IX y X) en ADI's (Áreas de Desarrollo Indígena). Con todo, el Programa Orígenes, ha significado la evolución *desde una política de compensación simple a una de compensación integral* pues su acción ha abarcado diversas áreas de desarrollo, incorporando proyectos productivos, iniciativas comunitarias, planes territoriales, proyectos culturales y de salud intercultural, además de EIB.
- La atención educativa brindada a las poblaciones indígenas en Chile se canaliza por una segunda institución gubernamental, a través del Fondo de Cultura y Educación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) creado en 1995. Pese a que el PEIB Permanente, el PEIB Orígenes y CONADI, funcionan con programas independientes, han ido desarrollando un esfuerzo de coordinación importante a través de las Mesas Técnicas Regionales, a donde se suman otras instancias de la sociedad, como universidades y ONGs.
- Desde el punto de vista del currículo nacional la reforma educativa permitió a las escuelas dar algunos pasos importantes para una atención educativa

pertinente a la diversidad cultural, al introducir la idea de descentralización en la construcción del currículo, siendo el Ministerio quien debía definir los objetivos fundamentales y contenidos mínimos (OF-CMO) y otorgar a las escuelas la libertad para formular y aplicar sus propios planes de estudio. La propuesta curricular EIB del Mineduc se concibe como de adecuación del currículo nacional a las necesidades educativas particulares de las comunidades indígenas, mediante la incorporación de contenidos pertinentes a su realidad cultural y lingüística, pero manteniendo su núcleo central en los OF-CMO.

Desde la óptica indígena, el currículo actual transparenta una *visión devaluada de su saber* respecto al saber occidental. La contextualización del currículo para las poblaciones indígenas viene a ser una estrategia para revertir los bajos logros de aprendizaje alcanzados por su población, expresados en las prueba SIMCE, de modo que lo fundamental es el dominio de los códigos de la sociedad dominante para su inserción en la sociedad globalizada.

También se ha de advertir el riesgo de que una comprensión limitada de un "currículo propio" puede derivar en una suerte de enclaustramiento cultural si es que no se pone atención en desarrollar los aprendizajes necesarios para el dominio de los códigos del mundo más ancho del que los estudiantes forman parte. Por otra parte, un currículo simplemente "traducido" al idioma indígena viene a ser otra forma de asimilación, lo cual poco aporta al conocimiento y valoración de sí mismos, como a la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo conocido, cercano y significativo. De esta disyuntiva se plantea la propuesta de un currículo que si bien incorpore los conocimientos y sabidurías propias del mundo indígena, *se centre en el Sujeto y en la comunidad que aprende*, es decir, en el fortalecimiento de la identidad indígena con un trabajo de orden psicológico y pedagógico que le permita al niño o niña sentirse reconocido y validado en su forma de interpretar y vivir su ser indígena.

Si bien se muestra un avance por parte de las acciones del Ministerio en la implementación de un currículo de EIB, sus logros y resultados están aún muy lejos de la implementación de un currículo intercultural indígena. Predomina un currículo monocultural, escindido de las prácticas pedagógicas, de un diseño de baja calidad, descontextualizado, monolingüe. La observación de clases de 138 de las 162 escuelas focalizadas del Programa Orígenes concluye que en más del 60% de los casos, la cultura indígena es irrelevante dentro del currículo escolar. La cultura del niño y de su contexto se aborda en forma parcializada, como objeto de conocimiento y no como vivencias, desvinculada de las experiencias de los estudiantes en sus comunidades. La realidad del trabajo doméstico y productivo del niño no es considerada ni como condición de realidad, ni como oportunidad de aprendizaje.

- Sin embargo, si bien la Reforma impulsó la flexibilización curricular y autonomía de las escuelas, la posibilidad de elaborar un currículo propio ha sido una oportunidad escasamente empleada en general. Los docentes y equipos directivos no han demostrado poseer las competencias necesarias para contextualizar el currículo y menos aún para elaborar una propuesta propia. En efecto, docentes y equipos técnicos de las escuelas EIB han planteado que no saben cómo hacerlo, les resulta una tarea difícil y compleja frente a la cual no poseen mayores herramientas u orientaciones.

Los estudios encomendados por Mineduc en las 162 escuelas focalizadas revelan la escasa capacidad que tienen los docentes para incorporar la lengua y la cultura en la enseñanza. La comprensión por parte de los docentes de que la educación intercultural debe ser una orientación que recorre transversalmente los programas de estudio se ha traducido en la fragmentación del conocimiento

indígena, su descontextualización y reduccionismo, pues los componentes de la cultura y lengua que se incluyen de manera transversal consisten por lo general en vocablos, palabras sueltas y números.

- La institucionalización del "asesor cultural" y el trabajo con las comunidades indígenas, especialmente en zonas mapuche, ha permitido acceder al conocimiento indígena y a reconocer el valor que comporta su transmisión para la vigencia de su cultura. Ellos representan el vínculo más directo que tiene la educación tradicional con la cultura Mapuche, en virtud de sus conocimientos y su riqueza espiritual, llenando en parte el vacío cultural con que el docente enfrenta esta tarea.
- Respecto de los textos oficiales para todo el país, éstos mantienen una visión jerárquica de la cultura y la consideración de que el conocimiento indígena no es relevante, mientras el conocimiento científico a la usanza occidental aparece como el único capaz de dar cuenta de la realidad. Los materiales de aprendizaje han sido construidos con escasa pertinencia a la realidad rural y no reconocen adecuadamente las culturas y lenguas originarias. Existe una falta de materiales didácticos pertinentes para todos los subsectores de aprendizaje, y en el caso de las escuelas focalizadas del PEIB-Orígenes, los docentes manifiestan poseer algunos materiales pero no los suficientes. A inicios del año 2004, el Mineduc lanzó un conjunto de libros de texto para los diversos subsectores, los que representan una guía y consulta pedagógica para el educador en contextos andinos, aymará y mapuche. La creación de textos y materiales educativos para las escuelas EIB han ido en aumento, y se ha dispuesto en años recientes de un mayor presupuesto para su producción. Pese a estos logros, los textos parecen ser aún insuficientes y estar destinados exclusivamente a aquellas escuelas de sectores rurales que forman parte del Programa EIB Orígenes.
- En educación Primaria se concentra el mayor número de experiencias, especialmente entre el pueblo Mapuche, en las regiones IX (Malleco y Cautín), VIII (Bío Bío y Arauco) y X (Valdivia y Osorno). La EIB en el mundo mapuche se ha ido extendiendo paulatinamente desde 1996, algunas lideradas directamente por docentes indígenas de escuelas rurales interculturales asociadas en Microcentros. En este caso apuntan no sólo a la incorporación del saber, cosmovisión y lengua al currículo escolar, sino a la investigación de contextos lingüísticos y el apoyo a docentes de otras escuelas. Otras iniciativas emprendidas por la Universidad de la Frontera buscan aumentar la participación social efectiva de las comunidades indígenas, en las decisiones que involucran la educación en sus territorios. Dentro del Proyecto de Diseño Pedagógico Curricular de CONADI en la VIII región, tanto en sectores rurales y urbanos, los proyectos han apuntado a la elaboración de las bases sociales y políticas para la construcción del programa; a su difusión; a la capacitación y especialización de profesores; a la capacitación de asesores culturales, y a la difusión y promoción de la variedad dialectal de la provincia en ciertas escuelas. Los proyectos han sido progresivos y han abarcado diversas comunas, escuelas y comunidades de la región.
- El PEIB Orígenes también ha focalizado su acción en algunas escuelas de la provincia, aportando adicionalmente con el diseño de material didáctico, bibliotecas de aula, implementación deportiva y musical y el desarrollo de la participación activa de las comunidades a través de la incorporación de asesores culturales. Lo mismo puede decirse de lo acontecido en la región de la Araucanía donde las acciones emprendidas han apuntado al perfeccionamiento docente, formación de asesores culturales, asesoría a proyectos y actualización curricular, distribución de recursos pedagógicos y entrega de becas indígenas.

- Sin desestimar el importante objetivo de socialización y/o difusión que ha cumplido la EIB en la Región Metropolitana, lo cierto es que aún no se puede hablar aquí de una ejecución sistemática y consistente de EIB. Las experiencias concretas obedecen sobre todo a la demanda creciente de organizaciones y/o asociaciones indígenas urbanas por ser reconocidos como agentes socioculturales legítimos y valorados. Han contado con el apoyo directo o indirecto de la CONADI, del Programa de EIB del MINEDUC y los Departamentos Provinciales de Educación. La mayoría de las experiencias han sido iniciadas por personas indígenas, apoderados, profesores o asociaciones indígenas cercanas a los establecimientos. Su implementación ha consistido en la inserción de la cultura indígena en las aulas a través de talleres o en forma transversal al currículo, preferentemente en educación tecnológica o informática. Entre los problemas que han caracterizado la EIB en la metrópolis se menciona su escasa o nula continuidad; que no ha logrado involucrar y responsabilizar al conjunto de la comunidad escolar, en formar parte del PEI o el plan de estudio. En cuanto a la significación de la EIB, existe confusión en torno a la noción y sus implicancias; se da la tendencia a folclorizar y esencializar lo indígena en torno a la imagen de la comunidad indígena tradicional rural; principalmente se asocia la EIB a la cultura mapuche; y, se descuida la construcción de relaciones interpersonales de cooperación, que no pasan tan sólo por las relaciones interétnicas.
- En lo que respecta a la formación docente, en la última década la educación intercultural se ha visto beneficiada por los eventos de perfeccionamiento inicialmente emprendidos por el Programa MECE Básico Rural. Sin embargo, en lo concerniente a la formación inicial docente, ésta no considera conceptual ni metodológicamente la situación pedagógica de ruralidad, y los docentes no han recibido orientaciones pedagógicas y metodológicas para enfrentar la diversidad cultural ni lingüística de los estudiantes. En su inmensa mayoría, no son expertos en cultura indígena, generalmente no hablan lenguas originarias y si lo hacen es de un modo precario. Existe un limitado número de profesores que han tenido este tipo de formación y, por otro lado, son más escasos los maestros que dominan la lengua indígena.

El perfeccionamiento ofrecido por el PEIB del Mineduc ha permitido el 2003 capacitar a 1000 profesores rurales en EIB. Junto con ello se dan pasantías al exterior gestionadas por el Centro de Perfeccionamiento, Investigaciones y Experimentaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC. Un pequeño grupo de docentes ha obtenido becas de estudio en EIB dentro del Programa de Maestría en Bolivia. Mediante módulos teóricos y actividades en terreno se ha formado a 170 profesores de las provincias de Arauco y Bío Bío, ese mismo año. Hasta el momento dos universidades ofrecen formación inicial con especialización en educación intercultural bilingüe, con estudiantes mapuche y aymaras. Éstas son impulsadas por las Universidades Arturo Prat de Iquique y Católica de Temuco respectivamente, en convenio con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Ambas carreras han cumplido un importante rol en formación intercultural desde 1993, lo que les ha permitido irse perfeccionando en temas tales como contenidos educacionales, metodologías y relaciones interculturales; a la vez han ido generando investigación y aportando, desde su ámbito de acción, a los requerimientos educativos de los estudiantes indígenas en sus respectivas regiones.

- El PEIB Orígenes da cuenta, por medio de los estudios encomendados, de una buena percepción por parte de la familia de la capacidad de acogida de las escuelas, especialmente al referirse a su participación en actividades extraprogramáticas o de celebraciones de la comunidad. Sin embargo, esta participación disminuye a un poco más de la mitad cuando los asuntos son

netamente pedagógicos; su colaboración en los Centros de Padres se circunscriben a aportes materiales; la intervención de las familias llega a ser casi el doble que el de la comunidad respecto a la elaboración del PEI o al grado de conocimiento que éstas tienen del PEI. Lo anterior da cuenta de la ausencia de control de la gestión educativa por parte de la comunidad o de vinculación de la acción educativa con un proyecto de desarrollo comunitario. En el caso de la Región Metropolitana el Estado ha recogido las demandas emanadas de las asociaciones y organizaciones indígenas, otorgado cobertura en EIB e insertando a los indígenas como ejecutores de los proyectos de EIB en las escuelas.

- En Chile se han dado tres tipos de implementaciones de la educación intercultural en lo que se refiere al origen y conducción de las experiencias con las comunidades. Siguiendo la pauta de Álvarez Ticuna, la más común, propiciada por los organismos del Estado, es la de una "educación para la comunidad indígena". En estos casos lo más difícil ha sido generar las confianzas y el reconocimiento de derecho de parte de la comunidad y la disposición de los docentes y directivos para compartir los espacios escolares con los padres y líderes comunitarios. En el segundo tipo "educación con la comunidad indígena" han surgido iniciativas desde ONG'S donde se han iniciado procesos participativos de acción al interior de la comunidad que les han permitido fortalecer su identidad y proyectar acciones al campo educativo formal. El desafío en este caso ha sido compartir la responsabilidad de los procesos educativos, sobre todo en lo atinente a los contenidos culturales propios del contexto indígena. Varias de las experiencias señaladas en el informe dan cuenta de este tipo de acción, como es el caso del proyecto Kelluwün, en la IX región. Un tercer tipo de relación, el más excepcional, se da "desde la comunidad indígena", cuando la comunidad asume la gestión educativa. Bajo este modelo hay casos de comunidades que se han organizado, capacitado y proyectado para gestionar administrativa y socialmente la educación, haciéndose cargo de la escuela, de sus docentes y orientando sus propósitos educativos.

Convivencia: Combate al racismo y la discriminación a través de la educación

- El Ministerio de educación se ha puesto como cometido reforzar la función que cumple la educación en el progreso del país, en la promoción de una sociedad democrática que crezca y se desarrolle con justicia social. En este marco, aparecen las políticas públicas encaminadas a promover una buena convivencia y a erradicar prácticas discriminatorias o abusivas de los establecimientos escolares, para así asegurar el pleno respeto de los derechos de todas las personas. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) aparecen, dentro del proceso de Reforma Educativa, como la primera herramienta dentro del currículo oficial que apunta a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos y alumnas, base de la formación ciudadana y pilar en la construcción de la convivencia. La conducción de esta política educativa se ha encargado a la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, que ha dado curso estos años a Programas formativos complementarios, entre los que se han introducido temáticas como la formación en democracia. Los OFT deben estar incluidos en todas las materias y tienen como fin potenciar en los alumnos actitudes y conductas dirigidos a "fortalecer la formación ética de la persona"; "orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal" y "la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo" y, finalmente "contribuir al desarrollo del pensamiento crítico - reflexivo". En ellos queda enunciado el deber de abordar temas tales como la multiculturalidad, la

formación cívica y democrática, la tolerancia y la no-discriminación, y desarrollar actitudes de defensa de la alteridad, promoción de los derechos esenciales y comunes a todas las personas, de autoestima y desarrollo del pensamiento autónomo, como de una participación responsable que equilibre derechos y deberes. A partir del 2000 se implanta la Política de Convivencia Escolar con la que se pretende establecer un marco para las acciones que el Ministerio de Educación realiza en favor del objetivo de aprender a vivir juntos.

- Respecto a la formulación de los OFT es de notar que en el desarrollo de los temas éticos *no se considera explícitamente el ejercicio del pluralismo en relación a los pueblos originarios*, en tanto sociedades existentes y conformantes de la nación; como tampoco se hace alusión a los derechos colectivos de estos pueblos al plantear el tema de los derechos humanos. Al abordar el desarrollo de la autoestima, la refiere en términos individuales y no en cuanto a la pertenencia a una cultura o etnia. En este sentido, el desarrollo de una educación culturalmente pluralista no forma parte explícita de los OFT, es decir, no se trabaja sobre la idea de una interculturalidad para todos, vinculando la valoración de la alteridad con el desarrollo de identidad étnica, o el conocimiento y valoración de los pueblos indígenas, de los migrantes, de la pluralidad de culturas (también culturas juveniles, religiosas, idiosincrasia, estilos de vida...) que conforman la nación.
- Sin embargo, desde el punto de vista de la propuesta curricular, la interculturalidad para todos o el trabajo en torno a la diversidad cultural, no está claramente planteado ni en los OFT, ni en el programa de Orientación, ni en los Contenidos Mínimos Obligatorios. El programa no deja en claro, entre sus objetivos fundamentales, alguno que apunte a la valoración y contraste entre culturas, formas de vida, etc. Si se aborda la diversidad ésta es tratada principalmente en su dimensión biológica o física, o bien se asocia al pasado de los pueblos. Pese a estar enunciado como un objetivo fundamental en NB6, dentro del subsector "Estudio y Comprensión de la Sociedad", lo que se propone es una comparación entre dos países o regiones del mundo, y la comparación de la diversidad económica y humana entre regiones del país.
- Aún cuando en el Art. 28 la Ley Indígena se propone una interculturalidad abierta a todos los estudiantes del país, a través de una unidad programática a nivel nacional que promueva el conocimiento y valoración de las culturas indígenas autóctonas, el único caso en que el currículo concreta un objetivo de esa naturaleza es en NB2 (3° y 4° básico), a través de una unidad consistente en "Conocer las características principales de los pueblos originarios de Chile". Esta unidad está referida a los pueblos que habitaban Chile en el pasado, y no vuelve a darse en toda la enseñanza básica o media otra unidad de este tipo. Este hecho revela en buena medida, la escasa trascendencia que tiene el mandato contenido en la Ley Indígena, desde el punto de vista de una formación abierta a la alteridad, a nivel nacional.
- La comprensión de la interculturalidad acotada a lo indígena, no sólo reduce el campo de acción posible, sino además implica que *no se está aportando a la discusión sobre la construcción de relaciones interculturales de cooperación*. De esta manera se confina el mundo indígena a un espacio cerrado, donde la mayoría del país sigue desconociendo la multiculturalidad vigente, lo que aporta a su discriminación y trae aparejado que quienes sí forman parte de los programas de EIB no sepan enfrentar los conflictos que se suscitan en la convivencia intercultural, como son la estigmatización, estereotipación, discriminación, competitividad, etc.

- En suma, *el pluralismo cultural está débil y mínimamente desarrollado en el currículo básico*, y difusamente esbozado en la Política de Convivencia Escolar, y por supuesto, no se establece ninguna vinculación entre la EIB y el programa de Convivencia Escolar. En buenas cuentas, el currículo oficial es la muestra de un país de mirada absolutamente monocultural, y la Ley Indígena viene a ser la primera señal por comenzar a reconocer las diferencias, pero la diversidad cultural aún no se valora como riqueza y oportunidad. El problema es que los docentes no han recibido ninguna preparación para ello y más aún, se cuenta con la oposición expresa o velada de un gran porcentaje de la población nacional que discrimina a las culturas indígenas y genera también autodiscriminación en la medida que su reconocimiento se aprecia como atentatorio al ser unitario nacional (Hernández, R.,2004).

La Política de Convivencia y desarrollo de los OFT se sostienen en la idea de que la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Sin embargo, el sistema educacional otorga *mayor valor a los aspectos cognitivos e instrumentales de la cultura*, lo que se ve reflejado, en primer lugar, en los instrumentos de medición de la calidad de la educación a nivel nacional.

- Los componentes convivenciales y socializadores de la dinámica escolar y la cultura de los alumnos y alumnas, queda fuera del foco de atención de las escuelas. Docentes y directivos atribuyen la responsabilidad del fracaso escolar a agentes externos al proceso de enseñanza desconociendo el hecho de que un espacio socio-afectivo adecuado, incidirá positivamente en el rendimiento de los estudiantes; y que por el contrario, los altos niveles de repitencia en los liceos están relacionados con la organización escolar, con las prácticas pedagógicas, las formas de convivencia, disciplina y la falta de atención a la diversidad de intereses de los alumnos.
- Un estudio sobre Convivencia en el Ámbito Escolar (2004) demuestra que existe un significativo nivel de prejuicios y discriminación escolar. Al menos un tercio de los niños y jóvenes encuestados se ha sentido discriminado "a veces" o "siempre", principalmente por sus propios compañeros(as); y, más del cincuenta por ciento, declara haber visto que alguno de sus compañeros ha sido aislado por ser diferente al resto. Lo anterior es manifestado con mayor intensidad en los establecimientos particulares pagados. Ellos reconocen que ser diferentes: en primer lugar tener un defecto físico; en segundo lugar poseer rasgos indígenas; en tercer lugar rendir mal en el colegio; y, en cuarto lugar, pensar diferente, es fuente de discriminación y violencia por parte de sus pares.
- Uno de los temas que aparecen con mayor fuerza en el discurso de los jóvenes es la discriminación. Dentro de las modalidades que puede adoptar la discriminación (por género, minorías étnicas, extranjeros o clases sociales), la discriminación mediada por el tema económico es la que más se repite y aparece en su construcción discursiva, estableciéndose una relación directa y proporcional entre pobreza y culturas indígenas. Los estereotipos racistas y discriminadores, formados históricamente, muestran a los indígenas y al mapuche (grupo indígena mayoritario en el país) como bárbaros, ignorantes, flojos y borrachos, lo que los lleva a la negación de su identidad y al deseo de transformarse definitivamente en "chilenos".
- La procedencia popular o rural del alumnado constituye la base para un conjunto de estigmatizaciones y prejuicios del cuerpo docente y de la población, respecto la calidad del establecimiento. En consonancia con ello, el estudio de la OCDE (2004) ha revelado que la segmentación social se ha profundizado en la

década de los noventa, de manera que, en forma creciente, los estudiantes de sectores socio-económicos similares asisten a las mismas escuelas. También ocurre que se identifica una educación intercultural para indígenas con una educación de bajo perfil académico, tanto por el tipo formación técnica ofrecida como por el nivel de exigencia en el aprendizaje. Por su parte, las escuelas interculturales en contextos indígenas, al estar orientadas a la endoculturación de los educandos indígenas descuidan la profundización y problematización de las relaciones entre personas a lo largo de la historia nacional y en el presente cada vez más multicultural y globalizado.

- Estudios etnográficos en escuelas públicas urbanas muestran una cultura escolar caracterizada por la vigilancia, el control y la homogenización de los estudiantes dentro del "rol de alumnos". Los espacios de autonomía y participación efectiva son mínimos y dificultan los procesos de desarrollo de la identidad. La convivencia social está marcada por la violencia, el desprecio y el desinterés por el otro, como por la falta de oportunidades y la situación de pobreza. Los alumnos resienten la exclusión social de la que son objeto y la reproducen segregándose entre ellos por medio de burlas, descalificaciones, racismo, resentimiento, machismo y discriminación de la mujer. Así hacen más tolerable la segregación social, lo que les permite a su vez diferenciarse entre ellos y contrarrestar el esfuerzo homogeneizador que ejerce la escuela. Las relaciones de subordinación y dependencia forman parte de la cultura escolar y se conservan entre profesores y estudiantes, profesores y administradores, padres y profesores. Más aguda es aún esta tendencia en la relación escuela y comunidad local indígena, donde es posible reconocer discriminaciones de clase y étnico – culturales.
- Entre los docentes, la diversidad en general, aparece como un problema complejo, difícil de manejar, respecto del cual no han sido, ni se sienten formados. La formación profesional no los orienta para atender singularidades, ni de comunidades y menos de personas. Como respuesta se da una tendencia defensiva que los lleva a restar importancia a las diferencias, a negar, invisibilizar, estereotipar o bien a actuar en forma contraria a los discursos pluralistas. Discursos y prácticas se encuentran muy distantes.
- Si bien el currículo actual favorece en alguna medida una formación pluralista, el que impera en el cotidiano de la escuela es formalmente democrático: hay programas de formación democrática pero no se llevan bien a la práctica por carencias metodológicas; el currículo oculto sigue siendo autoritario; se "instruye" sobre democracia pero no se genera reflexión sobre los deberes y derechos en la convivencia misma.
- Desde el vector de la convivencia, la actuación y la formación docente se muestra anclada aún en un modelo *formalmente democrático*, donde se habla de valores pero no se sabe cómo llevarlos a la práctica. El problema es que si bien existen programas de formación de maestros en interculturalidad éstos están focalizados en el conocimiento de lo indígena, *olvidados del desarrollo de competencias* para la valoración del otro y el diálogo intercultural. En lo que compete a la gestión institucional y la convivencia escolar, si bien existen reglamentos y normas sobre convivencia, éstos son normalmente impuestos; ante los conflictos la autoridad castiga más que dialoga o reflexiona; existe un discurso sobre los derechos pero no su ejercicio.

Conclusiones

- La política de Educación Intercultural se presenta en Chile, como en todo Latinoamérica, como una política absolutamente separada de la política de Convivencia Escolar. La primera se dirige de manera exclusiva a la población indígena, desconociendo el componente convivencial que forma parte intrínseca de este enfoque educativo. Mientras que la Política de Convivencia, da escasa importancia o valor al componente cultural, desatendiendo los conflictos que devienen de la relación entre personas de distintas culturas o etnias, y la riqueza que aporta en la formación del individuo, la convivencia intercultural.
- Desde la óptica de la educación indígena, la educación se focaliza en torno a la preocupación por el conocimiento, concentrando su debate sobre los contenidos culturales deben ser incorporados al currículo. El énfasis del Programa está puesto en la **pertinencia** de los aprendizajes y en la facilitación de la educación formal mediante la adecuación de los contenidos a la cultura de origen del estudiante, a su medio social y sus referentes cognitivos. En este sentido, lo fundamental en la política de educación indígena, no es el ámbito de lo ético-relacional, sino más bien el ámbito de lo cognitivo-conceptual.
- En la raíz de esta separación entre la ed. intercultural y la educación en la convivencia, concurren fundamentalmente dos condiciones del mundo moderno.
 - a. La primera se relaciona con una respuesta político-educativa a las demandas planteadas por los pueblos indígenas, en defensa de su cultura. La EIB es una forma de saldar, al menos parcialmente, la "deuda histórica" fruto de la colonización, el ultraje y la marginación de sus pueblos. Los indígenas están preocupados de fortalecer lo propio y consideran que de relaciones interculturales ya están empapados, por vivir en una cultura ajena que les ha exigido aprender a manejarse en dos códigos culturales diferentes. Es más, la valoración hacia las culturas indígenas se mide más bien a través de las políticas curriculares, de acuerdo a si éstas incorporan contenidos y metodologías de la cultura indígena; como también a través de los espacios de participación, que deben abrirse a una intervención cada vez más fuerte de las familias y de la comunidad; y en general en la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - b. La segunda se relaciona con la separación que subyace en el origen de las Reformas latinoamericanas en educación, regidas por una disgregación ficticia entre lo cognitivo y lo actitudinal, que prioriza lo instrumental por sobre lo valórico, lo "transmisivo" por sobre lo "transaccional". Esta priorización de aspectos cognitivos e instrumentales por sobre los aspectos éticos-actitudinales, surge de interpretar ambas dimensiones como susceptibles de ser separadas, ignorando que la comprensión intelectual de los fenómenos implica un posicionamiento ético y una predisposición a la acción. Hecha esa disgregación, se considera además, como una necesidad prioritaria para la incorporación a la "sociedad del conocimiento", el desarrollo de competencias de orden pragmático, guiadas por el razonamiento, como son *conocer* y *saber hacer*. Quedan, entonces, en un segundo plano el aprender a SER y CONVIVIR. Es así como, el programa de Convivencia Escolar, que se desarrolla en torno a la formación ética y cívica como eje transversal al currículo, permanece en la práctica fuera del ámbito de lo pedagógico, sin tocar conscientemente los modos de enseñanza o las formas como se conducen las instituciones. El programa de convivencia, así como los Objetivos Fundamentales Transversales vienen, en la práctica, a ser el patio trasero de la escuela, constituyendo el currículo oculto de la cultura escolar.

- Esta separación entre el programa de EIB y el de Convivencia Escolar deviene en una pérdida sustantiva del alcance y trascendencia que ambos pueden tener en la formación integral de los estudiantes.

En primer lugar la política de EIB se piensa y se dirige únicamente a los pueblos indígenas desconociendo la enorme necesidad de la población chilena en general, de reconocer y valorar las culturas indígenas, y el aporte que éstas hacen al enriquecimiento de la nación, a través de su legado histórico y presente. Poco se aprende y se conoce en Chile de nuestros pueblos originarios y se les invisibiliza en la convivencia actual.

Las poblaciones indígenas beneficiadas por el PEIB no están siendo preparadas en el desarrollo de competencias sociales para convivir en un mundo multicultural, que les permitan insertarse y relacionarse, enfrentando el prejuicio y la discriminación del que suelen ser objeto. Por otra parte, la valoración de la propia identidad pasa necesariamente por el encuentro con el Otro, y la suerte de espejo que el Otro provoca en el descubrimiento y valoración del propio ser.

La separación entre lo cognitivo y lo valórico se transforma además, en una separación en el ejercicio pedagógico, que pone el acento en los contenidos a transmitir, obviando al sujeto que se tiene delante. Esto es más grave aún cuando existe un gran desconocimiento de las culturas y lenguas indígenas por parte de quienes ejercen la docencia. De este modo, la manera como se enfrenta tradicionalmente la educación intercultural es centrando su atención en los contenidos culturales –la mayor parte de las veces de manera superficial y estereotipada- y no en la relación que establecen los niños y niñas indígenas con su cultura, sus vivencias y percepciones. Esto, claramente reduce los contenidos culturales a los estipulados en las guías del MINEDUC para la EIB, los aleja y “designifica”, en lugar de ahondar en su comprensión incorporando lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo, donde ellos y no el conocimiento, son el centro de atención pedagógica.

A su vez, el Programa de Convivencia y los OFT no están enfrentando la fuerte discriminación que se reproduce en la escuela por motivos culturales o étnicos, ni está preparando a los niños, niñas y jóvenes en la formación de una actitud pluralista hacia quienes tienen una apariencia distinta, piensan diferente, provienen de otros lugares o practican distintas costumbres.

Por último, el Programa de Convivencia y los OFT no se hacen cargo de la dimensión cultural en la formación de la identidad, como tampoco abordan la situación de derechos colectivos de los pueblos, acentuando un pensamiento y comportamiento excluyente de las minorías culturales en la formación de las y los estudiantes.