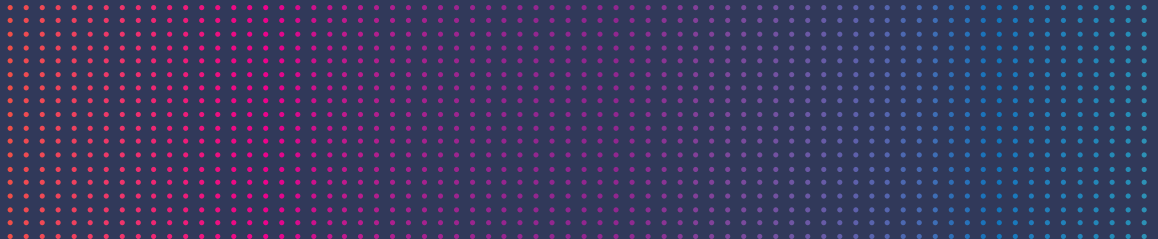




Ministerio de  
las Culturas,  
las Artes y  
el Patrimonio

Gobierno de Chile





EMPALMES Y TENSIONES EN LAS  
COMPRESIONES EN TORNO A LA  
EDUCACIÓN E  
INTERCULTURALIDAD:  
PROFESORES Y APODERADOS,  
INDÍGENAS Y MESTIZOS, DE LA  
ESCUELA INTERCULTURAL  
URBANA E-192 TOBALABA,  
PEÑALOLÉN, SANTIAGO DE CHILE

HAZ TU TESIS EN CULTURA 2005

Andrés Donoso Romo  
Magíster en Estudios Latinoamericanos  
Universidad de Chile

## **PRIMERAS PALABRAS**

Los temas que encontrarán en las siguientes páginas versan sobre educación, pobreza y diversidad cultural. En términos específicos, el estudio se avocó a distinguir, profundizar y contrastar las visiones que tienen distintos agentes educacionales (profesores y apoderados, indígenas y mestizos de una escuela intercultural urbana) sobre las nociones de educación e interculturalidad. Es una investigación antropológica y cualitativa, que lleva por nombre el mismo título que este escrito y se desplegó entre los años 2001 y 2003 en una escuela municipal de la comuna de Peñalolén, en el gran Santiago.

La investigación me condujo a la obtención del título de Antropólogo de la Universidad de Chile y me llevó de la mano al “mundo de los adultos” Fue mi tránsito entre la etapa marcada por el recibir y el prepararse con los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse apropiadamente en la vida y la etapa de crear y de entregar -de manera responsable y consistente- frutos capaces de devolver la mano por todas las atenciones y preocupaciones recibidas. Aquí van estas primeras ideas articuladas, sean puntos de vista u orientaciones para analizar, comprender y/o intervenir la realidad. Espero que aporten a la conformación de pensamientos e iniciativas fértiles e innovadoras, marcadas por la búsqueda de la efectividad en los temas a tratar y, a la vez, por el apego a la justicia social y económica.

Tres son las secciones que presenta el escrito. La primera, muy breve, se destina a los agradecimientos respectivos para quienes colaboraron en el estudio. La segunda expone una mirada en profundidad sobre la educación intercultural como estrategia educacional en Chile y América Latina, deteniéndose en los elementos que explican su desarrollo y en las características que esta educación adquiere en la ciudad, en general; y en la escuela Tobalaba, en particular. La tercera parte recoge en gran medida las conclusiones del estudio, mostrando algunos acercamientos y sugerencias teóricas y prácticas respecto a la educación intercultural en Chile y más específicamente en la ciudad.

De lo expuesto, se podrá apreciar que este escrito no da cuenta de un resumen de la tesis sino más bien de dos partes medulares de la misma, un acercamiento histórico a la educación intercultural como antecedente imprescindible para su posterior problematización y las conclusiones y recomendaciones que se obtuvo con la investigación. La tesis misma puede encontrarse íntegramente en otros espacios y soportes. Se opta por seleccionar estas partes de la tesis [y no realizar un resumen de la misma], por considerar que el grueso de los resultados cualitativos de la investigación requiere más espacio para ofrecerse adecuadamente. No obstante, todas las reflexiones aquí vertidas tienen en consideración explícita o implícita la

información obtenida en el “cara a cara” con los distintos agentes educacionales.

Los contenidos del escrito pertenecen íntegramente al informe final de investigación, sólo han sido retocados formalmente como una manera de favorecer la integralidad de su presentación. Gracias, nuevamente, por la paciencia dispensada y manifiesto mi plena disposición para clarificar y/o problematizar las reflexiones aquí vertidas.

## **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE SU DESARROLLO**

El régimen colonial latinoamericano ha buscado a través de diversos medios desestructurar a las culturas étnicas y reorganizarlas en un sistema unificado de producción simbólica, con el objetivo de integrarlas al desarrollo capitalista (García-Canclini, 1986: 17-8), en este marco opera la educación como instrumento idóneo a dichos propósitos. La educación chilena y latinoamericana se ha centrado en el modelo hegemónico occidental, concentrando la mayor parte de sus esfuerzos en un sólo aspecto: la reproducción socio-cultural,<sup>1</sup> contribuyendo con esto a perpetuar y naturalizar la dominación y opresión intracultural y sometiendo a los educandos de otras culturas a la asimilación y enajenación cultural (Chiodi, 2001: 7-11; Bonfil, 1995: 15; Cañulef 1998; López y Küper, 2000).<sup>2</sup> Por esto se concibe que históricamente la escuela “...ha sido profundamente no-pertinente (o impertinente ) en relación al contexto cultural de los educandos. Probablemente no pudo ser de otro modo, en la medida en que se ubicaba cada vez [más] al interior de determinado proyecto de sociedad y de país: lo que buscaba, en ocasiones, era precisamente ser no pertinente (no-pertinente a aquello que se entendía como barbarie, salvajismos, y atraso)” (Reyes, 2002:135).<sup>3</sup>

La educación intercultural (en adelante EI) es una nueva apuesta educativa latinoamericana que ha tenido acogida en casi la totalidad del sistema educativo, mas en ningún país se ha logrado un sistema continuo en interculturalidad que les permita a los educandos una socialización integral. Las experiencias son como siguen: educación pre-escolar en Chile; primaria en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, entre otros (López, 2001); secundaria en Perú y Bolivia (Aima, 2001; Godenzzi, 2001);

---

<sup>1</sup> La reproducción socio-cultural se entiende a la manera de Bourdieu y Passeron (1995).

<sup>2</sup> La educación como tal es una creación cultural propia de las culturas occidentales, que no ha podido, sino en pequeñas excepciones, ser apropiada por culturas distintas, el caso de la educación intercultural y la educación popular constituyen algunas de las excepciones a considerar.

<sup>3</sup> “La principal arma de los colonizadores es la imposición de su imagen de los colonizados sobre el pueblo subyugado. Este último, para liberarse, ha de purgarse ante todo de esta autoimagen despectiva.” (Taylor, 1993: 96). Para lograr este cometido hay que modificar esta imagen tanto dentro de los grupos subyugados como de los subyugadores.

y educación de adultos, modalidad alfabetización, en Ecuador (Monteluisa, 2001). La educación superior constituye la excepción, no obstante, es una inquietud ya debatida en Perú (Godenzzi, 2001). Esta nueva educación intenta descolonizar las relaciones sociales e interculturales de dominación en pos de relaciones fundadas en el diálogo y que busquen la cooperación.

En términos amplios se concibe a la educación intercultural como "...una construcción cultural que permite el diálogo entre personas, pueblos y comunidades que viven en marcos históricos y culturales diferentes" (Williamson, 2002: 9).<sup>4</sup> Por el hecho de ser una construcción, se comprende como un proceso y producto, medio y fin. Es decir, como una herramienta de intervención socio-cultural para llegar a la interculturalidad. Por basarse en el diálogo, se concibe que los nuevos conocimientos que de él surjan, permitirán superar las contradicciones sociales y culturales de las sociedades. "... la educación intercultural puede generar activamente instancias prácticas de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se reemplacen por formas de relación más simétricas y equitativas que abran espacio para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente más potente y valorativamente más humano" (Sepúlveda, 1996: 102).

La EI hunde sus raíces en la tradición de la "educación indígena", desarrollada en distintos nichos de Latinoamérica.<sup>5</sup> Analíticamente, se distinguen dos tipos de educación indígena: la educación "para" indígenas y la educación "para y con" indígenas. La educación para indígenas es y ha sido pensada desde las culturas y las clases dominantes para que las poblaciones indígenas se asimilen de manera más efectiva a la cultura nacional-occidental. Sin embargo, debido a la apropiación que de ella han hecho indígenas e indigenistas críticos, ha sufrido modificaciones en función de permitir un desarrollo educativo con grados crecientes de reconocimiento y autonomía para los distintos pueblos que comprenden las realidades locales y nacionales. Así se transita desde educación para indígenas hacia una educación para y con indígenas. Chile no se ha sumado al devenir histórico de este tipo de educación.

---

<sup>4</sup> La "... perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En este sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad." (Küper y López, 2000: 55).

<sup>5</sup> La educación intercultural posee un desarrollo regional que dista de los procesos llevados a cabo en Europa y Norteamérica. Esto se aprecia en el carácter de sus denominaciones, el concepto intercultural alude a relación, en tanto que el concepto multicultural es solamente descriptivo (Chiodi, 1998; Schmelkes, 2001). La educación intercultural asume un contexto multicultural, en tanto que la educación multicultural trabajaría por lograrlo. La educación intercultural es producto de la lucha contra la colonización. La educación multicultural es resultado de la impronta producida por las explosivas inmigraciones y sus implicancias, como la reivindicación de derechos colectivos, la lucha contra el prejuicio racial, etc. (Chiodi, 2001: 13-17; Cañulef, 1998: 236; 2001b; García et. al. 1997).

La historia educativa del país denota una tendencia invariable hacia la homogeneización cultural, es sólo desde mediados de la década de 1990 y luego de la promulgación de la Ley Indígena, la creación de la CONADI<sup>6</sup> y la Reforma Educacional en Marcha, que esta tendencia es cuestionada, lo que trae como consecuencia la búsqueda de una educación más adecuada a la realidad multicultural del país, lo que desemboca en la adopción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ella en su calidad de educación indígena hegemónica en el continente.

El proceso de adopción de la EIB en Chile se ha caracterizado por ser una inclusión que, a pesar de las buenas intenciones que la impulsan, se comprende como educación para indígenas. Esto porque se socializa impositivamente, tanto en las comunidades educativas como locales,<sup>7</sup> caracterizándose por ser una instrucción que no contempla la condición de sujetos de las personas involucradas en los procesos, lo que, por tanto, podría devenir en procesos de profundizaron de la colonización.

La educación indígena ha transcurrido por distintas orientaciones y modalidades, desde la educación “universal”, sin distingo de las características particulares de las poblaciones beneficiarías, se pasa a la educación bilingüe y luego a la bilingüe bicultural.

De esta a una bilingüe intercultural, luego a la EIB y, coexistiendo con esta última, la educación intercultural a secas o educación intercultural monolingüe.<sup>8</sup> Las significaciones que cada una posee y las diferencias entre ellas se desprenden de los adjetivos que comprenden sus denominaciones y del lugar que ocupan en la construcción del significante compuesto. Para todas ellas, “educación” es su característica constituyente, luego, en función de prioridades se le adjuntaría el segundo y tercer adjetivo calificativo.<sup>9</sup> La EIB tiene en la “educación” su referente principal, encuadrando y determinando el proceso, a la “interculturalidad”, como horizonte normativo deseable; y al “bilingüismo” como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de las distintas culturas.<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, organismo dependiente del Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN.

<sup>7</sup> Comunidad local y educativa son dos categorías descriptivas: comunidad local, incluye a todas las personas y organizaciones no vinculadas directamente a establecimientos educacionales; comunidad educativa, comprende a las personas y organizaciones vinculadas a los establecimientos, como profesores, administrativos, centro de padres, etc.

<sup>8</sup> En Bolivia existen experiencias prístinas de educación intercultural monolingüe en escuelas urbanas (Aima, 2001). Sobre ellas no se tiene información que dé cuenta de los pormenores y aprendizajes de dicha experiencia. La educación intercultural monolingüe adquirirá relevancia a lo largo de la investigación, ya que se perfila como un tránsito para la educación indígena chilena, esto porque el bilingüismo español-lengua indígena goza de vitalidad marginal. La educación intercultural monolingüe sería la encargada de posibilitar la asunción de la EIB.

<sup>9</sup> Para profundizar en estas modalidades, se recomienda revisar a López (1997), Cañulef (1998: 240-245) y/o Küper y López (2000: 34-43).

<sup>10</sup> Que la educación intercultural sea bilingüe quiere decir que dos lenguas han ocuparse como

La EI y la EIB comparten aspectos medulares, ambas buscan construir interculturalidad. Sin embargo, existen diferencias dadas principalmente porque la EIB constituye una modalidad posible de EI. La que precisamente se vale del bilingüismo como estrategia educacional. La modalidad bilingüe ha obtenido mayor atención porque:

- a. Constituye un paso lógico en el desarrollo de la educación indígena, desde educación universal, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural, hasta EIB.<sup>11</sup>
- b. Las diferencias conceptuales entre lenguas, producto de la intraductibilidad de partes entre ellas, se presenta como un problema pedagógico aún no resuelto, para el cual se siguen buscando soluciones (Martínez, 1992:96).
- c. La superación de la diglosia, en su acepción de conflicto entre lenguas en el seno de las sociedades latinoamericanas, ha sido uno de los fines perseguidos por indígenas e indigenistas críticos.
- d. A nivel pre-reflexivo y reflexivo, se tiende a establecer una identidad entre lengua y cultura, lo que provoca que la interculturalidad se conciba como añadidura del bilingüismo.<sup>12</sup>

Se postula que la interculturalidad no se agota en el bilingüismo, ya que las relaciones sociales e interculturales de cooperación y la consiguiente interculturalidad se pueden lograr independientemente de la lengua en que ellas se representen (Cañulef, 2001a; 2001b).<sup>13</sup> No obstante, la EI y la EIB, lejos de ser contradictorias o excluyentes,

---

vehículos de educación. Esta acotación se hace necesaria para distinguirla de la educación intercultural monolingüe, en la que se persigue la interculturalidad, pero ocupando una sola lengua para las relaciones en la escuela, sin perjuicio de que se puedan enseñar una o más lenguas como asignaturas específicas, ya sea inglés, mapuchedungun u otra.

<sup>11</sup> Speicer señala que en la EI se ha enfatizado en aspectos lingüísticos porque: la diferencia lingüística es el aspecto más evidente al identificar culturas en contacto, la problemática de los niños que ingresan a la escuela sin poder entender la lengua en la cual van a ser instruidos y alfabetizados es clave en la problemática pedagógica y han sido lingüistas los primeros en ocuparse del tema (1996: 106).

<sup>12</sup> La identidad entre lengua y cultura es afirmada vehementemente por la lingüística europea de los siglos XIX y XX, y es ocupada como componente naturalizador de los emergentes Estados-nacionales. En este punto fue relevante la impronta de la hipótesis Sapir-Worf, la cual, entre otras cosas, afirma que la lengua determina la percepción de los sujetos, por ende, su cultura. Estas tradiciones son recogidas por la EIB y, a modo de paráfrasis, comprenden que el bilingüismo permite revitalizar y reconocer las lenguas y culturas indígenas y con ellas forjar de la interculturalidad.

<sup>13</sup> La lengua es parte y expresión de la cultura, pero no necesariamente cultura. En Paraguay existe un amplio bilingüismo español-guaraní, sin embargo, la cultura "guaraní" está muy disminuida. Por otro lado, existe una vigorosa cultura en casos en que parte importante de la población no conserva su lengua originaria, como en la cultura mapuche. La mayoría de los mapuche no se desenvuelve en mapuchedungun, pero sí adscribe y constituye la cultura mapuche contemporánea. Por tanto, "hay pueblos de cultura diferente que hablan la misma lengua, así como hay pueblos con lenguas distintas



obedecen a momentos y requerimientos distintos de las comunidades educativas y locales beneficiarias. La EIB se torna pertinente en aquellos universos estudiantiles conformados por sujetos que adscriben a una cultura y usufructúan de una lengua distinta de la hegemónica. En tanto que la EI es apropiada para universos en donde no hay un reconocimiento y funcionalidad social de alguna lengua indígena. Con una comprensión dinámica de la realidad se concibe que puede y debe darse un tránsito desde la EI a la EIB, una vez que la lengua indígena adquiera reconocimiento y funcionalidad social, responsabilidad que le compete a la EI.

Se identifican tres actores claves en el cambio desde una modalidad a otra de educación indígena: Estado, pueblos indígenas y sociedad civil. El mercado no se ha manifestado como ente ingerente en las políticas educativas destinadas a la población indígena, pero, como se aprecia veladamente a lo largo de este informe, él como principal regulador de la sociedad,<sup>14</sup> posee una cuota importante de responsabilidad en los contextos socio-culturales en donde se enmarca.

El Estado se ha visto permanentemente exhortado a revertir los sucesivos fracasos de los estudiantes indígenas en la educación: bajo rendimiento, alta repitencia, deserción temprana. Esto como una manera de lograr una efectiva integración social que alivie las tensiones socio-económicas que afectan a dicha población, siempre bajo el paradigma de construir una nación homogénea y occidental.<sup>15</sup> Los pueblos indígenas salen a escena debido a la paulatina apropiación de esta herramienta de socialización, logrando con esto matizar los fines asimilacionistas con una mayor pertinencia de la misma, acorde a las distintas reivindicaciones de reconocimiento.<sup>16</sup> La sociedad civil, más específicamente las organizaciones no gubernamentales (ONGs), tienen una actuación relevante, sobre todo en la asunción de la EIB. En Latinoamérica y Chile, la modalidad EIB ha contado con la colaboración y apoyo financiero de “organismos internacionales del primer mundo”, como la GTZ, el BID, entre otros, actores sobre quienes no hay suficiente investigación que permita determinar los fines ulteriores que motivan su incursión en este ámbito.<sup>17</sup>

---


que adscriben a los mismos horizontes culturales.” (Chiodi, 2001: 29).

<sup>14</sup> Para profundizar en la influencia del mercado en las sociedades latinoamericanas, revisar Cousiño y Valenzuela (1994) y Mascareño (2000).

<sup>15</sup> Siguiendo a Pinto (1999), Bonfil (1995a) y Lipschutz (1963), se comprende que la situación colonial impuesta por europeos en el siglo XVI no ha cambiado sustancialmente, sobre todo en lo que respecta al trato que reciben las personas y pueblos indígenas, marcadamente vejatorio y al lugar que ocupan dentro de la estructura social, la base más pobre y alejada de los bienes y beneficios socio-culturales hegemónicos. Las razones que explican esta continuidad son vastas y requerirían un ensayo aparte, no obstante, se comprende que dicha situación colonial se mantiene porque conviene a las clases y culturas hegemónicas.

<sup>16</sup> En los textos de Foerster (1999) y Foerster y Vergara (2000) se da cuenta de tres tipos de demandas mapuche, las campesinas, étnicas y etnonacionales. En este marco comprende que la pertinencia en educación puede orientarse hacia uno o más de estos cauces.

<sup>17</sup> La Agencia de Cooperación Alemana (GTZ) es la más importante, puesto que da el marco logístico que



En la EI aparece un cuarto actor interventor en el desarrollo de la educación indígena, es una suerte de intelectualidad mestiza que, enarbolando identidades dinámicas y pese a no estar articulada orgánica ni teóricamente, enfrentan a sus culturas sin renegarlas, cifrando esperanzas y trabajo en la educación intercultural como una herramienta de emancipación, no sólo de las personas y culturas indígenas, sino también de las suyas. Esto porque, en términos de Freire y la pedagogía crítica, comprenden que las relaciones sociales e interculturales de dominación imposibilitan a las personas su capacidad de ser más, ya que impiden el diálogo, el cual se concibe como la herramienta que permite la apropiación y transformación cultural. Es el caso Cañulef, Chiodi, López, Reyes, Speicer, entre otros.

En Chile, los cuatro actores reseñados evidencian una anuencia en torno a la necesidad de la EIB, claro que sobre pedestales e intereses disímiles. Para el Estado es una manera de contener la progresiva pauperización de los integrantes de los pueblos indígenas, aliviar las tensiones sociales que esta provoca y lograr su efectiva integración a la sociedad nacional. Para los pueblos indígenas es una forma de impedir la dominación etnocida, revitalizar su cultura, su lengua y obtener el reconocimiento tácito de ser los grandes excluidos del control educacional. Las ONG's se perciben aún sin lineamientos claros que permitan su comprensión de esta temática. La intelectualidad mestiza se percibe en procesos embrionarios de búsqueda de interculturalidad para todos, para el conjunto de la sociedad.

Las tensiones devenidas de los distintos fines en juego para la EIB, los que por momentos son difíciles de conciliar, han trabado los procesos de inclusión de esta educación en el país, lo que va engendrando aprehensiones debido al desconcierto en que sume a los agentes educacionales de las comunidades educativas y locales (Gómez, 2001). Lo que sumado a los constantes procesos de naturalización del estatus quo de la realidad socio-cultural, lleva a dichos agentes a marginarse y /o incluso a trabar los procesos de cambio.

El salto cualitativo que particulariza la educación para indígenas en Chile y que la lleva a discurrir desde la educación “universal” a la EIB, se comprende sin necesidad de bucear exhaustivamente en la historia. Ella da cuenta de que el marco de la dominación genocida a que estaban afectos los pueblos indígenas, que primó desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX, su posterior mutación a la de tipo etnocida y los procesos crecientes de pauperización social y económica, no se hicieron visibles debido a que la batería de medios destinados a justificar o naturalizar dicha situación

---

rige al mayor proyecto de EIB de América Latina, el PROEIB Andes. Proyecto asentado en Cochabamba-Bolivia y que involucra a seis países andinos, incluido Chile. Dentro de sus labores, asesora las Maestrías en EIB de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Católica de Temuco y Universidad de Tarapacá. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) actualmente presta dinero al Estado chileno para desarrollar el proyecto orígenes, vasto proyecto intercultural que integra educación, salud, productividad, etc.

por parte de las clases poderosas lograron una efectiva negación del otro. En el país la negación del otro ha cumplido su triste cometido: hacer que primen las diferencias con el otro y, al mismo tiempo, que se le desvalorice.<sup>18</sup> Uno de los aspectos más emblemáticos es aquel representado por la promulgación de la Ley N° 2.568 (mayo de 1979) que establece la homogeneidad cultural de todos los habitantes del país, proscribiendo por decreto la existencia de los indígenas.<sup>19</sup>

En otro ámbito, pero también aportando a la comprensión del por qué se produjo un desarrollo particular de la educación indígena en Chile, se encuentra la fuerte desregulación y despreocupación que afectó a la educación en general, una vez producido el traspaso de su administración desde el Estado a los municipios, a principios de la década de 1980.<sup>20</sup>

En las postrimerías de la década de 1980 y a lo largo de los 90, junto con el retorno de un gobierno civil y su consiguiente misión de atesorar el poder y de velar por el bienestar de los ciudadanos, se llevan a cabo distintas iniciativas gubernamentales y legislativas que intentan poner atajo a las relaciones de dominación etnocida<sup>21</sup> y a sus consecuentes problemas socio-económicos —como la desigualdad en la distribución de la riqueza—, ya que ellos llegan a puntos límite que ponen en jaque la integración social. Por estas razones y en la medida de las posibilidades políticas, la clase dirigente nacional busca resolver los síntomas de las problemáticas sociales y emprende una serie de reformas en los distintos aspectos sensibles de la orgánica estatal y gubernamental, se inician reformas penales, educativas, laborales, de la salud, etc. En el ámbito educativo se intenta destacar y potenciar nuevamente a la educación como alternativa de superación para distintas problemáticas de la sociedad, seduciendo entre líneas con la poco original fórmula que relaciona proporcionalmente a la educación y a la movilidad económica y social.

La desmejorada situación educacional de las poblaciones indígenas, sumada al

---

<sup>18</sup> Siguiendo a M. Stuchlik (en: Austin, 2000; Foerster y Vergara, 2000), se aprecia que la sociedad posee una imagen desvalorizada de lo y los mapuche, lo que, entre otras cosas, genera el surgimiento de una autoimagen negativa por parte de los indígenas, lo que se evidencia como la introyección efectiva de la negación del otro.

<sup>19</sup> El inciso último del artículo I de la ley N° 2.568 suprimía las comunidades y con ellas también a los indígenas, ella establece: "A partir de la inscripción en el registro de propiedad del conservador de bienes raíces de las hijuelas, resultado de la división, las reservas (o reducciones) dejarán de ser consideradas tierras indígenas e indígenas sus dueños o adjudicatarias." (Mires, 2002).

<sup>20</sup> Durante la dictadura, el gasto público en educación sufrió una reducción progresiva, además, a principios de los ochenta, al traspasarse los establecimientos educacionales a manos de los municipios, se introduce un sistema de financiamiento basado en una subvención estatal per cápita a las escuelas, se flexibiliza la administración y se descentraliza la contratación de profesores. Todo ello generó desigualdad en la calidad de la educación entre comunas y entre tipos de establecimientos: municipalizados, particulares subvencionados y pagados, en favor de los últimos (Martin, 1998).

<sup>21</sup> Para profundizar en las iniciativas gubernamentales y legislativas acudir a Cañulef (1998: 112 a 140) y a Abarca y Tirado (2002).

reposicionamiento de la educación como medio de progreso económico y social, y la visibilización nacional de los conflictos sociales, económicos y políticos que suscitan los problemas territoriales entre comunidades y organizaciones indígenas con empresas mineras, forestales<sup>22</sup> e hidroeléctricas, hacen que la EIB como alternativa de educación se aprecie como un intento no desdeñable. Casi en el mismo momento en que la

EIB sale a luz pública, tanto en las comunidades educativas como locales, se percibe interés por la temática planteada, “la experiencia muestra que de parte de los padres existe un alto interés por participar de las actividades académicas de sus hijos, particularmente cuando se trata de temas como el que aquí nos preocupa: la interculturalidad” (Bahamondes, 2001: 80). Las comunidades locales y educativas se interesan en la EIB, puesto que atiende requerimientos que -implícita o explícitamente- poseen los agentes implicados. Esta venia se comprende porque cada uno aprecia en ella aspectos particulares. La plataforma integradora más amplia corresponde a las mejoras en la educación propiamente tal, luego con importancia variable se le anexan los otros dos adjetivos, el fin intercultural y la modalidad bilingüe.

Como ya se señaló, es a fines del siglo XX que la EIB incursiona en la sociedad nacional, es la Ley Indígena N° 19.253 la que da cuenta de la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas al destinar esfuerzos comprendidos como discriminación positiva tendientes a abordar las contradicciones sociales y culturales. Uno de los instrumentos que prescribe es la EIB, la ley refiere que: “La corporación [Corporación Nacional de Desarrollo Indígena], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. (Ley 19.253, Título IV, Párrafo 2, Artículo 32). Esta cita remite a aspectos de la EIB que se condicen con gran parte de la realidad latinoamericana, incluyendo la chilena, y es que ella se orienta sólo a los estudiantes indígenas y en zonas de alta concentración. Esto conlleva tres omisiones importantes, las que tienen consecuencias inmediatas en la socialización de esta educación y mediatas en la proyección de la misma.

La más notoria es la exclusión de la población indígena urbana, que en Chile constituye el 79,2 % del total de indígenas del país (PNUD, 2002: 123), denotando una visión esencialista de lo indígena, relegándola a lo rural, folklórico y reduccional. Con esto, se discrimina e invisibiliza nuevamente a parte importante de la población

---

<sup>22</sup> Un acercamiento analítico al conflicto entre organizaciones y comunidades mapuche con empresas forestales en la octava y novena regiones se puede apreciar en texto de Me Fall (2001).

indígena, ya que en las ciudades no alcanzan grandes densidades, sólo un 10,6 % (ibíd.).<sup>23</sup>

La segunda omisión es de carácter estructural y versa que el diagnóstico sobre el cual se basa esta educación determina que las problemáticas sociales y culturales que se pretende resolver tienen sus causas sólo en los indígenas, expiando de toda culpa al conjunto de la sociedad nacional.<sup>24</sup> Otra lectura constata que aparte de exculpar a la sociedad nacional, se le diagnostica culturalmente sana, pese a los graves flagelos que sufren sus portadores como: desesperanza, depresión, estrés, violencia familiar, alcoholismo, etc.

La tercera omisión se emparenta con la anterior y agrega que la necesidad de conocer a las culturas indígenas y nuevas formas de entablar relaciones sociales e interculturales de cooperación, no es un anhelo exclusivo de la población indígena, sino de todos aquéllos que pretenden superar el totalitarismo cultural y cuestionar incesantemente las bases que guían el devenir actual, por ello: "Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir -a veces mejor- con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos (...) Al desarrollar y sistematizar nuestra ignorancia de lo diferente, la estandarización mercantil nos entrena para vivir en regímenes totalitarios, en el sentido más literal en que se oponen a los democráticos: por suprimir lo plural y obligar a que todo se sumerja en una totalidad uniformada" (García-Canclini, 1986: 130).

La plataforma social que sustenta a la EIB en Chile es estrecha. Esto no es una situación particular de la EIB, tiene bases en la distribución del poder estatal. A medida que los núcleos políticos administrativos se alejan del centro neurálgico del país, se va degradando el poder y la capacidad de ejercer un efectivo control cultural sobre los elementos culturales en uso. Esta pérdida es más dramática en las zonas periféricas de las ciudades y rurales, lugares en donde se ha privilegiado la implementación de la EIB, en tanto que la cadena de distribución pasa por una serie de puentes administrativos, que provocan que se llegue a las comunidades locales y educativas con moldes predeterminados que sólo restan extenderlos y que impiden la generación de procesos de comunicación que propicien un fortalecimiento de la

---

<sup>23</sup> "La Ley Indígena, instrumento jurídico destinado a salvaguardar los derechos e intereses de las poblaciones indígenas existentes en Chile, en uno de sus puntos principales plantea el desarrollo de la interculturalidad, sin embargo, las políticas interculturales sólo se han implementado en el ámbito educativo rural, donde la población indígena es numerosa." (Orrego, 2000).

<sup>24</sup> La "...ley no dirige este sistema específico al área nacional y además reconoce que es la población indígena la que detenta desenvolvimientos no adecuados entre las dos sociedades en las que actúa..." (Durán, 1995: 775).

cultura propia.<sup>25</sup>

En función de lo expuesto es posible comprender que, a diferencia de otras latitudes, en Chile la educación sigue siendo para indígenas y no para y con indígenas.

## **ORIENTACIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE**

Hay distintas maneras de entender la EI, las cuales se basan en interpretaciones y proyectos disímiles sobre la realidad que se espera intervenir. Sopesando la relación entre educación y política (Freire, 1996), se procede a moldear las orientaciones políticas que subyacen a las concepciones de EI presentes en Chile.<sup>26</sup>

En Chile, la EIB se ha manifestado en tres líneas, compartiendo todas una doble preocupación, “promoverlos derechos culturales y lingüísticos indígenas y contribuir a edificar una relación justa entre los diferentes pueblos de las sociedades multiculturales” (Chiodi, 1998: 44). Las diferencias entre ellas radican de su comprensión de cultura y, por ende, el de identidad:

La primera perfila una idea de cultura estática, en donde predomina un carácter bicultural de la educación. Esta EIB se concibe “como [instrumento] para introducir el estudio de las culturas indígenas e incorporar en las escuelas los valores y las prácticas indígenas” (op. cit.: 43). Se enfatiza sólo un aspecto de la interculturalidad, a saber, la generación del reconocimiento social y cultural de las personas y culturas indígenas como antecedente para la consecución de relaciones sociales e interculturales horizontales. Por ello, esta EI concentra esfuerzos en insertar aspectos culturales de los pueblos indígenas en las aulas, comprendiendo que estos han sido los grandes olvidados por la tiza y, cuando no, han sido expuestos de manera unilateral y tendenciosa, aspectos conocidos académicamente como la falta y/o falso reconocimiento.<sup>27</sup> Esta concepción de la EI se traduce en nuevas asignaturas y/o

---

<sup>25</sup> Los conceptos de extensión y comunicación se entienden a la manera de Freire (1969). Extensión impronta un trasvasije de conocimientos desde una matriz hegemónica a otra subordinada. Comunicación se iguala a diálogo, interacción en planos de horizontalidad que permite la construcción de conocimientos intersubjetivos.

<sup>26</sup> García, Pulido y Montes presentan una tipología de educaciones multiculturales en España y Europa, explicitando las intenciones políticas subyacentes. Identifican seis tipos: educar para igualar o asimilación cultural; el entendimiento cultural o reconocimiento de la diferencia; el pluralismo cultural o preservar y extender el pluralismo; la educación bicultural o la competencia en dos culturas; la educación como transformación y, por último; la educación antirracista (García et. al. 1997).

<sup>27</sup> En Chile paradójicamente esta posición se impulsa desde los organismos gubernamentales, como la CONADI y el MINEDUC, y parte importante de las organizaciones indígenas. La institucionalidad gubernamental privilegia esta acepción por permitir incorporar a la población indígena a la cultura nacional y cimentar la integración social, a su vez las organizaciones indígenas ven en esta un espacio

talleres que persiguen la enseñanza de la cultura y la lengua indígena mayoritaria de la población a quien nutre la escuela. Más que intercultural es bicultural, porque adolece de una visión de identidad inclusiva que permita construir interculturalidad y no sólo una “revitalización” de la cultura indígena.<sup>28</sup>

La segunda, se centra en la valorización de la tradición cultural indígena sin desatender la cultura contemporánea. Busca generar autoconciencia y autoestima en el estudiantado indígena, comprendiéndolo como parte de una cultura particular y de una sociedad, debiendo este poder procesar la condición dual de indígena y chileno, conociendo el pasado y presente de los conflictos, los sufrimientos y los aciertos de ambas culturas.

La tercera sostiene una comprensión desencializada de la cultura, concibiendo la identidad como el producto histórico y social de las personas y enfocando la EIB a toda la población, no sólo a la indígena. Ella sostiene que “...la educación a la interculturalidad expresa la intención de reforzar la matriz cultural e identitaria del niño, y de abrirlo a partir de allí a la experiencia de otras trayectorias culturales [de todo tipo: no sólo la indígena y la nacional-occidental], ensanchando sus horizontes. En este sentido, la educación intercultural debería ser una educación para aprender a apreciar, como también a evaluar las diferencias de estilos de vida, de modos de expresión, de concepciones existenciales. Esta vertiente apunta a una educación que incentive al niño a descubrir la diferencia en su propia cultura y a reconocer lo propio en otras culturas (...) para enfocar las culturas diferentes no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una alternativa válida para nosotros” (op. cit.: 44).

De las tres orientaciones de EIB que existen en la práctica y debate nacional, la primera es la que posee más asidero, esto debido a que se empalma con las corrientes hegemónicas de la educación indígena en el continente. Esta concepción se ocupa sin tomar providencias respecto de la particular historicidad que posee la educación para indígenas en Chile y, más importante aún, sin cuestionarse las nociones de identidad ocupadas. Esto repercute en que, tanto en el ámbito discursivo como el práctico, se genere una obsesión por lo indígena y, principalmente, por establecer las distinciones entre estas culturas y la mestiza. Esto genera procesos de resistencia a esta educación por parte de las personas que no adscriben a culturas indígenas. Esta resistencia a la

---

de resistencia de la identidad indígena y la cultura propia, esto por la contribución al rescate lingüístico, cultural y social de los pueblos indígenas. (Chiodi, 2001: 11-2 y 32).

<sup>28</sup> La “revitalización” de las culturas indígenas es condición necesaria para subsanar la falta y el falso reconocimiento. Dos posiciones ante esto: “...la discriminación histórica creó pauta conforme a la cual los grupos menos favorecidos luchan en posición de desventaja. La discriminación a la inversa es defendida como una medida temporal que gradualmente nivelará el campo de juego y permitirá que las viejas reglas ‘ciegas’ [a la diferencia] retornen con todo su vigor, en tal forma que no discriminen a nadie.” (Taylor, 1993: 63). La otra no busca retornar a un espacio social ciego a la diferencia, sino que conservar y atender permanentemente las distinciones, ya que son dinámicas e inabarcables en su totalidad.

EIB se comprende como una reticencia a participar de procesos impositivos de extensión cultural, los que no pueden ser sentidos y sabidos como propios y a avalar el que en las escuelas se enseñen aspectos que no son valorados por la sociedad,<sup>29</sup> redundando en que se perciba que esta educación está preparando a los niños para seguir siendo marginados de los beneficios socio-culturales, para los que sí están siendo preparados los estudiantes de las escuelas vecinas y del país en general.

No obstante constatar que la primera opción reseñada posee hegemonía en el medio nacional, se volverá a ella cuando se dé cuenta de la educación intercultural urbana. Ahora se profundizará de manera mancomunada en la segunda y tercera acepción, que son las que ostentan una noción de interculturalidad acorde a la que comparte la investigación.

López fija las coordenadas principales de la EI, recogiendo aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos, él aprecia que: "...desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coayuden a la transformación sustancial de la práctica pedagógica" (1997, párrafo n° 20).

Ahondando en la sistematización de López, se aprecia que, como estrategia política, el fin vendría dado por "desarrollar un proceso de EIB (liberador, comunitario, político y productivo) orientado hacia la identificación cultural del individuo en función de la construcción de una sociedad democrática, justa, corresponsable y comunitaria" (Martínez, 1998: 37). Con otras palabras, la EI asume el desafío de contribuir a relaciones igualitarias y de intercambio entre las culturas que se relacionan (Chiodi,

---

<sup>29</sup> Existe un reconocimiento aséptico de la diversidad cultural, pero el escenario valorativo cambia cuando sobre esa diversidad cultural se debe enseñar en la escuela a la que acuden los propios hijos. El PNUD constata que en Chile las personas "son más tolerantes en sus percepciones generales hacia los demás, pero mantienen aún grados muy altos de intolerancia frente a situaciones concretas que les podrían afectar personalmente." (2002: 250).



1998)<sup>30</sup> Siempre buscando la generación de políticas culturales democráticas compartidas por todos los miembros de la sociedad.

Para ello, se debe apreciar diversidad antes que segregación y disgregación, valorar la diferencia y sopesar la desigualdad (García-Canclini, 1995: 148).

La EI se perfila como una herramienta que desarrolle el fortalecimiento de las culturas propias de los individuos y colectividades. Para fortalecer la cultura propia hay dos procesos yuxtapuestos y, a la vez, complementarios: (a) enriquecer la cultura autónoma aumentando la capacidad de decisión, recuperando elementos culturales enajenados -en el caso de las culturas indígenas, estos elementos han de ser la tierra, el conocimiento de la historia, las tecnologías desplazadas- y fortaleciendo organizaciones que permitan ejercer dicho aumento de control cultural, (b) Ampliar la cultura apropiada, aumentando la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social del grupo, ya sea tecnología, habilidades y/o conocimientos, formas de organización para la producción y administración, etc. (Bonfil, 1982: 135-6). Para la EI, la cultura propia de los individuos debería conformarse por esferas incluyentes y complementarias, desde las identidades compuestas de los sujetos, pasando por los diversos grupos de pertenencia, hasta la cultura nacional y/o societal.

Para lograr dicho control cultural, la escuela orientada a la interculturalidad ha de desarrollar una labor orientada a generar identificación en los educandos. Para su consolidación, este proceso posee analíticamente tres fases: primero, la consecución de autoconciencia de los individuos como miembros de colectividades socio-culturales particulares y generales, en último caso, la comunidad humana; segundo, la formación de autoestima en las personas como una vía y no por coacción (Martínez, 1998).

Para lograr la apropiación de sí y con ello relacionarse con el mundo; tercero, la autodeterminación, lograr que las decisiones respecto de los elementos culturales en uso sean tomadas conforme a los mecanismos establecidos dialécticamente por cada grupo socio-cultural. Se debe atender al requerimiento de autenticidad de dichas fases para lograr el efectivo control cultural, esto alude a que la identificación cultural de las personas debe ser por convicción y no por coacción (Martínez, 1998).

Pedagógicamente, la EI postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes (Freire, 1972a, 1972b; Sepúlveda, 1996; Spicer,

---

<sup>30</sup> "La educación multicultural quiere recoger la diversidad cultural de nuestras sociedades y el diálogo entre los distintos, en la perspectiva de construir una democracia plural, así como instrumentos y opciones de comunicación multidireccionales, pero sustentadas en el respeto al otro(a)" (Williamson, 1999: 20-1)

1996)<sup>31</sup> y ha de incluir en sutranscurso a las demás realidades, entre ellas la nacional, continental, etc. Esto con el fin de que se conozcan diferencias y similitudes entre las distintas formas de vivir, y de las distintas maneras de enfrentar problemas socio-culturales comunes. En otras palabras, de las concepciones y comportamientos que les rodean. Para lograr dicho bagaje epistemológico, la EI pregona relaciones pedagógicas dialógicas y equitativas, que logren articulaciones críticas y creativas entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores superpuestos (Godenzzi, 1996).

Para que los desafíos pedagógicos sean consumados y no se reproduzca la opresión y dominación que se condena, los agentes implicados en la educación, partiendo por los estudiantes, deben aportar al diálogo desde sus diferentes ángulos respecto de la realidad vivida. Sólo así se concibe llegar primero a un acercamiento de todos con todos, luego a una valoración y comprensión mutua y con ello a la interculturalidad.<sup>32</sup> Esto supone una descentralización, flexibilidad y pertinencia en la pedagogía, lo que conduce a una retroalimentación efectiva entre la escuela y su emplazamiento físico, social y cultural (Chiodi, 2001: 18).

Metodológicamente, la EI otorga prioridad al aprendizaje por sobre la enseñanza, esto como una manera de proscribir la extensión cultural y reforzar la autodeterminación y autoconstrucción de los contenidos de la enseñanza. Se postula el que los sujetos conozcan conociendo activamente (Williamson, 1999: 71- 2). El conocer activa o constructivamente concibe al conocimiento como elemento central del desarrollo de las personas y sociedades. Por ello, metodológicamente, se deben producir las condiciones y conocimientos necesarios para acceder, seleccionar, reconstruir, manejar y aprovechar el conocimiento disperso disponible (Williamson, 2001: 5). Se contempla la transformación integral del currículo tradicional orientada a desarrollar la capacidad de aprender de los estudiantes, eso implica un quiebre de un sistema de enseñanza compartimentalizado y con asignaturas autónomas (Chiodi, 2001: 18).

Se concluye este acápite destacando lo embrionaria que es la construcción de la EI, sobre todo en el país, y manifestando la apuesta que aspira a que ella trascienda la educación indígena para ir dialogando la sociedad en su conjunto (Cañulef 1998: 250-1; Chiodi, 1998: 47; López, 2001; Reyes, 1998: 166; Spicer, 1996). Esto, como una manera de ir encarando los problemas socio - culturales de la sociedad, precisamente, en términos de sociedad.

---

<sup>31</sup> "(...) en el sentido de Paulo Freire, la percepción y el uso de los conocimientos cotidianos por parte de los niños se transforma interactuando con los conocimientos escolarizados; así los conocimientos cotidianos formarán parte del sistema de conocimiento, permitiéndole al niño la toma de conciencia y el control sobre él" (Sepúlveda, 1996: 101).

<sup>32</sup> Esto implica también que "(...) la educación intercultural requiere la participación activa de los niños en su propio aprendizaje, en una relación de mediación y ayuda con su maestro o guía" (Sepúlveda, 1996: 101). Por tanto, se comprende a los niños y niñas como sujetos de aprendizaje que participan de la construcción del conocimiento (Chiodi, 2001: 19).

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL URBANA

La educación intercultural urbana (en adelante EIU) se constituye en el objeto de esta investigación, no obstante, la poca documentación especializada sobre ella. La falta de documentación atiende a las escasas experiencias que existen y/o a la falta de sistematización de las mismas. Se procederá a recopilar algunos antecedentes aquí expuestos para fijar su contexto y luego a exponer las características que adquiere en el país.

La EI es heredera de la educación indígena desarrollada en Latinoamérica. La educación indígena, a través de distintas modalidades, ha buscado ponerse a tono con los proyectos modernizadores de los Estados- nacionales -proyectos totalitariamente monoculturales- y frenar las tensiones devenidas de la pauperización de la población indígena - esta como resabio del régimen colonial imperante.<sup>33</sup> La eficiencia y efectividad de dichos propósitos requería que se emplazase en asentamientos poblacionales con alta concentración de población indígena, es decir, preferentemente en las localidades y comunidades rurales. Producto de la paulatina apropiación de la educación indígena hecha por indígenas e indigenistas críticos, los fines asimilacionistas de esta educación han ido variando en sentido de lograr un reconocimiento socio-cultural de los y lo indígena en la sociedad, criterio que considera que parte importante de la población indígena del continente se encuentra en las urbes y que en ellas la hegemonía occidental se expresa con más fuerza.<sup>34</sup> Por ello, independientemente de la densidad de población indígena en las ciudades, se empiezan a gestar iniciativas tendientes a atender dicha realidad multicultural.

Chile no participa del desarrollo histórico de la educación indígena en Latinoamérica, se incorpora precisamente con el advenimiento de la EI. Su incorporación tardía obedece a la invisibilización a que fueron afectos los y lo indígena producto de la efectiva negación del otro impulsada por la élite nacional y asumida por el conjunto de la sociedad. La adopción de la EI en Chile no es apoyada por una amplia plataforma social, es el resultado de pactos políticos entre la coalición de partidos que intenta desplazar a la dictadura y dirigentes indígenas, preferentemente mapuche (Cañulef,

---

<sup>33</sup> Respecto de los proyectos modernizadores en Chile, revisar Morandé (1987) y Pinto y Salazar (1998).

<sup>34</sup> Si bien la ciudad no es una creación exclusiva de occidente, sí es uno de los asentamientos humanos privilegiados por los modos de producción modernos. El que los indígenas se aposten en las ciudades responde al fenómeno de la migración campo-ciudad acaecido principalmente durante el siglo XX. Migración producida en gran parte por la incapacidad de los medios y modos de producción del campo para absorber el aumento demográfico de su población.

1998: 112-140), sólo posteriormente se suma parte de la intelectualidad local. Debido a la estrecha base social que impulsa a la EI y la poca experiencia en educación indígena en el país, se procede a extrapolar las experiencias foráneas, las que precisamente están ancladas en contextos rurales.<sup>35</sup> El censo nacional de 1992 da cuenta de que la mayoría de la población indígena reside en las ciudades, ubicándose alrededor del 50% del total en la capital del país. Ante esto el Estado, a través de la CONADI y posteriormente el Ministerio de Educación (MINEDUC), comienza a preocuparse de lo indígena urbano.

La CONADI opera fomentando la creación de asociaciones indígenas urbanas, amparadas en la legalidad chilena, que puedan tener acceso a fondos disponibles, fondos que incluyen también a la educación. El MINEDUC concursa fondos educativos destinados a desarrollar la interculturalidad.<sup>36</sup> Dentro de las experiencias más connotadas de EIU en Santiago, se identifican las llevadas por la escuela particular subvencionada Necedal de la comuna de La Pintana y las escuelas básicas municipales Ciudad de Caracas y Tobalaba de la comuna de Peñalolén. Las dos primeras escuelas trabajaron al alero de la CONADI en la creación de unidades didácticas interculturales, en tanto que la última, la escuela Tobalaba, vinculó la interculturalidad y la informática a través de un proyecto de mejoramiento educativo financiado por el MINEDUC (Cuminao, 2002).

Por su carácter urbano, esta EI debe contemplar la dispersión de la población indígena, lo que la expone con mayor fuerza a la hegemonía monocultural occidental. Esto hace que la EIU revista características particulares, sobre todo porque en ella los objetivos a corto y mediano plazo son distintos, principalmente abocados a la labor de superar la introyección de la negación del otro en los indígenas que, parcialmente, han llegado a confinar la cultura propia sólo a manifestaciones individuales, mas no sociales y, por ende, sólo reproductoras. Esta preocupación se ha materializado en un énfasis, al igual que en el resto de las experiencias rurales del país, por la opción de EI más cercana a la noción biculturalista, la cual, con una visión esencialista y estática de la identidad y la cultura, relega los fines interculturales al revitalizamiento cultural, así se proyecta a la EIU como “una educación que se haga cargo de revalorizar lo indígena y de estimular un proceso de reidentificación étnica” (Cañulef, 1998: 247).

Los fundamentos ético-valorativos de la EIU que prima en Chile, educación

---

<sup>35</sup> La principal experiencia de EIB es desarrollada por la Agencia de Cooperación Alemana en la demarcación rural de Puno, Perú. Su margen temporal transcurre en la década de los ochenta. Esta experiencia sirvió de base para la constitución posterior de PROEIB ANDES, el cual se constituye en el referente principal de la EIB en Latinoamérica.

<sup>36</sup> La CONADI concursa fondos de desarrollo de la cultura indígena en la ciudad, talleres de lengua indígena, cosmovisión, etc. ellos comprendidos como educación no formal. El MINEDUC fomenta la creación de proyectos de mejoramiento educativo que atendieran a la diversidad cultural. Detalle respecto de los proyectos de mejoramientos educativos interculturales en Abarca y Tirado (2002).

“rescatista” en términos de Chiodi (2001), conciben que en la ciudad emergen problemáticas particulares, entre ellas la dificultad en la conservación de la identidad indígena. Esto porque desaparecerían dos referentes y/o pertenencias históricas importantes de la cultura e identidad indígena, la tierra y la comunidad. Cañulef considera que los objetivos de la educación intercultural bilingüe en el medio urbano deberían ser el logro de la autoidentificación con capacidad para reconocerse a sí mismo con dignidad, la revalorización de la tradición cultural ancestral y una preparación para enfrentar los desafíos de la realidad del mundo urbano contemporáneo. En una frase, la E.I.B. en los sectores urbanos debe lograr una síntesis entre recuperación, fortalecimiento y desarrollo cultural, y una preparación para enfrentar los desafíos de un mundo en permanentes cambios y transformaciones” (1998: 248).

La visión rescatista de la EIU posee una serie de limitantes pedagógicas, las que se aprehenden en las siguientes preguntas: ¿Qué cultura indígena enseñar o recuperar si los indígenas viven en un ambiente cultural no muy diferente al de los mestizos? (Chiodi, 2001: 33) ¿Se puede hablar de cultura indígena si en la ciudad, en términos generales, los indígenas y mestizos realizan las mismas actividades? (Saavedra, 2002). Las respuestas pedagógicas que otorga la opción hegemónica se orientan en la búsqueda de aquellos elementos que marcan la diferencia entre la o las culturas indígenas y la o las otras, por lo que se intenta re-traer al ambiente escolar manifestaciones culturales de las sociedades indígenas tradicionales como: bailes, comidas, etc. La lógica que subyace dicho razonar es concebir que, a mayor distancia o diferencia cultural, mayor autenticidad cultural de la sociedad indígena (Chiodi, 2001: 35). La preocupación por la diferencia descuida las características y problemáticas que aquejan a las culturas indígenas contemporáneas, lo que podría invalidar los esfuerzos de la EI y de la interculturalidad al operar con falta o falso reconocimiento para con las personas indígenas urbanas. En otras palabras, al no reconocer a los estudiantes indígenas urbanos se deslegitima su identidad, incitándolos a buscar lo que es en lo que no es, lo cual puede gatillar dobles vínculos que dejen en el limbo a dicha población.

Las visiones rescatistas de la EIU y EI en general adolecen de:

- Silenciamiento o escaso aprovechamiento de la cultura contemporánea.
- Ofuscamiento de la identidad indígena actual mediante la polarización entre la cultura tradicional y la contemporánea.
- Asociación de lo indígena con lo indígena tradicional - rural -comunitario, en desmedro de su complejidad.
- Representación de las culturas indígenas a través de imágenes que pueden

desembocar en el estereotipo y la simplificación.<sup>37</sup>

Otros contrapuntos de la EIU tradicional devienen de su énfasis en la cultura indígena. Esto porque pese a advertir la necesidad de reconocimiento de los y lo indígena y los subsecuentes esfuerzos por igualar en estatus dicho cauce cultural con el urbano-occidental, la identidad esencialista que la funda excluye a quienes enarbolan una identidad que no se conforma por dicha pertenencia cultural e incluso a las identidades fronterizas, esto trae como consecuencia que la EIU no sea sentida ni valorada como pertinente, puesto que no reportaría aportes al fortalecimiento de dichas culturas propias, por lo que dichos esfuerzos tenderían a menospreciarse o subvalorarse. Otro motivo de reticencia vendría dado por el percibir que dicha educación no sería pertinente a los requerimientos de la sociedad en su conjunto, por lo que se comprendería que dicha educación estaría preparando a los educandos para ser marginados de los beneficios que otorga la sociedad y cultura dominante, beneficios que, precisamente, se logran cuando la arbitrariedad cultural reproducida en la escuela es fiel, en la medida de lo posible, a la de las clases y culturas dominantes.

Atendiendo a los reparos a la EIU rescatista se concibe que su orientación debería girar al eje intercultural, a la manera como se entiende en esta investigación. Es decir, debería, más que ocupar la cultura como fin ulterior, hacer uso de ella como medio para lograr relaciones sociales e interculturales de cooperación que permitan generar los elementos interculturales necesarios para la solución de los problemas sociales y culturales que, dicho sea de paso, no son exclusividad de los pueblos indígenas. La postura referida concibe procesos de inserción de las culturas indígenas en los espacios escolares, tanto de sus aspectos tradicionales como contemporáneos, pero no agota el trabajo en dichos aspectos, también aborda las historias de las relaciones interculturales y aboga por una comprensión identitaria compuesta, que permita entender la negación del otro, como negación del nosotros y, por ende, autonegación. Con esto se incluye a todos los agentes educativos de las urbes y del país y torna viable a la EIU no sólo en aquellos establecimientos con un porcentaje significativo de estudiantes indígenas, sino que todos los establecimientos, indistintamente de la composición multicultural que posean y de la composición socio-económica de las comunidades educativas y locales.

La EI y EIU han de formar una autoimagen positiva en los estudiantes, posicionándolos en la sociedad a manera de: política común, ética-moral particular. En este escenario el docente debería comprenderse como parte de un proceso de construcción de conocimiento y de entendimiento de la identidad. “[El Docente] en lugar de abocarse a enseñar cómo son y qué son las culturas (...), su mayor aporte será

---

<sup>37</sup> Un desarrollo más profundo de estos puntos se puede encontrar en el texto de Chiodi (2001: 32-39).

ayudar a conocer, a descubrir, a explorar la cultura, en sus múltiples aspectos y facetas, en sus variedades y variaciones, la cultura de ayer y hoy, la de una región rural como la de la ciudad..." (Chiodi, 2001: 42).

Las áreas de interés sobre las que la EIU debiera trabajar son: las culturas de procedencia de los niños (la peculiaridad de cada una y las relaciones entre ellas) y la formación de estos niños para que sean ciudadanos de un mundo pluricultural (Bahamondes, 2001: 62).<sup>38</sup> Los objetivos que esta debiera enarbolar serían, aprender a comprender las diferencias culturales; aprender a actuar en un marco de relaciones interculturales; aprender a defender la posibilidad de la alteridad y saber vivir en la sociedad ejerciendo los derechos y deberes de ciudadanía.<sup>39</sup>

La EIU debe catalizar la superación del "miedo al otro", así como involucrar a los distintos actores involucrados en la educación: familia, comunidad y sociedad. Esto implica facilitar procesos que permitan replantear las relaciones existentes entre escuela y comunidad en función de generar mayor compenetración y corresponsabilidad educativa (Reyes, 1998; Martínez, 1998).

## **LA EXPERIENCIA INTERCULTURAL DE LA ESCUELA TOBALABA**

La escuela básica municipal E-192 Tobalaba se emplaza al sudeste de Santiago, en la intersección de las avenidas Grecia y Américo Vespucio, en Peñalolén; comuna residencial que alberga actualmente a 216.296 habitantes, principalmente de clase baja y media.<sup>40</sup> La escuela es sostenida por la Corporación Municipal de Peñalolén, cuenta con dieciocho cursos mixtos, dos por nivel, desde kínder hasta octavo básico. El número de estudiantes es de 687, de los cuales el 15% posee apellido indígena, preferentemente mapuche. La planta de docentes está constituida por 32 profesionales, 24 mujeres y 8 varones.<sup>41</sup>

La experiencia intercultural de la escuela Tobalaba<sup>42</sup> se enmarca en los parámetros ya

---


<sup>38</sup> Políticamente, estos ámbitos podrían comprenderse como la formación de "ciudadanos" de la aldea global, o, mejor dicho, ciudadanos marginales de la aldea global.

<sup>39</sup> Para profundizar en objetivos expuestos, revisar texto de Bahamondes (2001: 64-66).

<sup>40</sup> La caracterización de la escuela Tobalaba está construida en función de informaciones de primera mano generadas por la investigación y el Plan de Desarrollo Comunal y los Antecedentes Comunales elaborados por la Secretaría de Planificación Comunal de la I. Municipalidad de Peñalolén.

<sup>41</sup> El número de estudiantes y profesores es registrado en junio de 2002.

<sup>42</sup> Las fuentes que nutren este apartado son fruto de la etapa de terreno de la investigación. Entrevistas no-estructuradas y semiestructuradas a la profesora Ruth Castro, una de las encargadas del trabajo intercultural de la escuela, análisis de entrevistas semiestructuradas a profesores de la escuela, análisis de cuestionario realizado a apoderados y el Formulario de Postulación a Proyectos de Mejoramiento



descritos para la educación intercultural en el país, esto porque: es un salto directo desde la educación universal, impulsado principalmente por agentes externos y/o minoritarios de la comunidad educativa, cuenta con la participación del Estado, indígenas, ONG's e intelectualidad mestiza e indígena. Asimismo cumple con el objetivo político básico de la educación intercultural al privilegiar el reconocimiento de los y lo indígena en la sociedad, con un planteamiento pedagógico no-tradicional que busca interactuar más frontalmente, con las comunidades locales, valorándose los aportes de los estudiantes, apoderados y organizaciones indígenas en la enseñanza, lo que repercute metodológicamente en la utilización de instancias innovadoras para acceder a la construcción del conocimiento deseado, instancias que no se reducen solamente al ámbito escolar.

No obstante, el empalme de la educación intercultural de la escuela Tobalaba con las constantes continentales y nacionales, el trabajo emprendido posee características particulares devenidas de su trabajo prístino en la ciudad, que la transforman en una experiencia valiosa para futuras proyecciones de la educación intercultural urbana. A diferencia de la mayoría de las zonas rurales con programas de interculturalidad en educación, zonas que cuentan con una proporción y densidad de población indígena significativa, en la ciudad, y particularmente en Santiago, dichas constantes cambian para presentar proporciones y densidades menores de población indígena, población indígena que adscribe a más de un pueblo indígena. Ante esta situación, la escuela Tobalaba materializa su trabajo enfatizando equitativa y complementariamente a tres de los pueblos indígenas del país: aimara, mapuche y rapa-nui. Al intentar catalogar la experiencia de la escuela Tobalaba dentro de una de las tres corrientes de EI existentes en Chile, se deben recoger postulados de la opción esencialista que fija a lo indígena en lo rural, folclórico y comunitario, así como también de la opción por la interculturalidad para todos, esto principalmente porque la preocupación no se cierne sólo sobre una cultura y el trabajo es enfocado y extensivo a toda la comunidad escolar sin distinción de la adscripción cultural de las personas. Otro aspecto que particulariza la experiencia de la escuela Tobalaba es que ha logrado instituir la interculturalidad en los lineamientos políticos y operativos de la escuela, lo que hace que el trabajo tenga proyección en el tiempo, esto reflejado en la intervención del Proyecto Educativo en los lineamientos políticos y operativos de la escuela, lo que hace que el trabajo tenga proyección en el tiempo, esto reflejado en la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los Planes y Programas. También resalta la opción por privilegiar la interculturalidad en desmedro de un objetivo propiamente lingüístico, esto se aprecia ya en que la consecución de un bilingüismo o multilingüismo “indígena” - español es visto como horizonte y no como objetivo inmediato.



Tanto los empalmes con la educación intercultural del país y las particularidades que presenta el trabajo de la escuela Tobalaba serán expuestos con detalle para clarificar la importancia y los alcances de las aseveraciones reseñadas.

La educación intercultural en la escuela Tobalaba se empieza a gestar sistemáticamente desde 1999 a la fecha, una vez que se empieza a vislumbrar el Proyecto de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) llamado “En el siglo XXI aprendemos virtualmente”, proyecto que involucró a toda la comunidad educativa en un proceso que comprendió a la interculturalidad como insumo para encarar de manera más efectiva los desafíos del nuevo siglo.<sup>43</sup>

Los orígenes del trabajo intercultural en la escuela tienen a la Dirección del establecimiento, la Dirección Provincial de Educación Oriente y al Ministerio de Educación como agencias importantes. A mediados de 1999 la dirección de la escuela concentra sus esfuerzos en adquirir tecnología computacional para implementar laboratorios de informática que permitiesen a la comunidad educativa prepararse para un desenvolvimiento más adecuado en el contexto socio-económico emergente. Para ello se recurre a fondos concursables del MINEDUC. Previo al concurso, la Dirección Provincial recomienda a la escuela sustanciar sus requerimientos computacionales con la idea fuerza de interculturalidad, esto como una manera de empalmarse con las directrices políticas del gobierno. La escuela acoge dicha sugerencia y re-elabora el proyecto con la asesoría de la ONG “ecológica”, la cual estaba al tanto en el tema intercultural. El PME esgrime principalmente razones socio-educativas para la implementación del proyecto, entre ellas, situación de pobreza de las familias de los estudiantes, cesantía y bajos rendimientos en las pruebas SIMCE precedentes. También se señalan razones de índole educativo-cultural, como déficit atencional, conductual y baja autoestima de los estudiantes indígenas de la escuela, los que alcanzan al 15 % (Formulario de postulación, 1999: 3).

El PME fue aprobado e implementado durante los años 2000 y 2001. Su articulación giró en torno a la necesidad de satisfacer su objetivo general: “Mejorar el rendimiento en los Sectores de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en los alumnos de 1 ° a 8 ° año Básico, a partir de la diversidad étnica y cultural existente en la escuela, a través del uso de la informática educativa.” (Op. Cit.: 5).

De los albores del PME se deducen dos aspectos importantes, el rol catalizador que le cabe al Estado y gobierno a través de sus distintos agentes y la nula participación de la comunidad educativa, incluidos los pueblos indígenas, en la elaboración del proyecto.

Como ya se esbozara, el proyecto involucró a todos los actores sociales que han participado tradicionalmente de la educación intercultural. El Estado, aparte de la

---

<sup>43</sup> Los PME son fondos públicos concursados por el MINEDUC destinados a encarar las necesidades educativas de las escuelas básicas del país. Mayor información en Abarca y Tirado (2002).

injerencia inicial de su institucionalidad educativa, contó con el apoyo brindado por la CONADI a través de capacitaciones a docentes de la escuela. En las capacitaciones también aparecen las ONG's, en este caso nacionales, ecológica durante el primer año y CEDESCO en el segundo. Los pueblos indígenas tienen cabida subsumidos dentro de la comunidad educativa, en las diversas actividades que involucraron a estudiantes y apoderados, así como también al interior de la comunidad local, en consideración a distintas organizaciones indígenas que se acercaron a cooperar con el proyecto. La intelectualidad indígena y mestiza se hacen presentes en la escuela a través de las capacitaciones brindadas a profesores y apoderados de la escuela y en diversos estudios a los que esta ha sido sujeta debido a su trabajo intercultural.

Asumiendo que los fines de estos actores para con la interculturalidad se condicen con los ya expuestos anteriormente para la EI en Latinoamérica, huelga resaltar un aspecto estructural que enmarcará el trabajo de los distintos agentes en la escuela, el PME fue elaborado por una fracción de los docentes e impuesta al resto de la comunidad educativa y local. Esto no busca deslegitimar el trabajo emprendido, el cual ha sido de gran calidad, sino sentenciar que la participación al interior del proyecto ya estaba establecida y otorgaba muy pocos espacios de creación y participación horizontal a los agentes involucrados, lo que redundaba en que no pudiesen apoderarse de la interculturalidad y proyectarla sobre bases socialmente pertinentes y compartidas.

Los profesores y apoderados, agentes relevados por la investigación, criticaron la planificación e imposición a que las que fueron afectos. Los docentes identificaron dentro de los problemas del PME su formalidad autoritaria manifestada, entre otras cosas, en que sólo una parte de los profesores decidían y los otros solamente acataban (p. 13,17),<sup>44</sup> "...yo encuentro que ese PME fue poco corporativo, con poco espíritu de cuerpo (...) le faltó ser integrador con los profesores, a los profesores se les mantuvo al margen" (p. 17).<sup>45</sup> Los apoderados participaron muy poco de las actividades que el PME involucró. De hecho, la participación se redujo a cooperar o ayudar con las labores de la escuela, mas nunca incidir en la planificación o creación del mismo. Sobre el 70% de los apoderados no participó del PME, entre las razones esgrimidas están el no haber sido invitados (30%) o el hecho de no haber tenido oportunidad

---

<sup>44</sup> Esta notación en paréntesis (p. 13,17) identifica a las personas de la comunidad educativa que sostienen dichas afirmaciones. La "p" identifica a los profesores, la sigla "ame" a los apoderados mestizos y "ama" a los apoderados mapuche. Se registran así las identidades de los informantes de primera mano por el hecho de tratarse de un compromiso de confidencialidad.

<sup>45</sup> Los profesores identificaron varias dificultades para desarrollar adecuadamente el PME: déficit de insumos cognitivos y económicos (p. 15,16,17), falta de compromiso de algunos profesores y descoordinaciones entre los mismos (p. 13,14), superar la negación del otro cultural por parte de muchos docentes (p. 14) y como ya se señaló, las limitantes formalmente autoritarias que adquirió la planificación del PME (p. 13,17).

para asistir por responsabilidades laborales (32%).<sup>46</sup>

La intencionalidad política que subyace al trabajo intercultural de la escuela, busca reconocer socialmente a las personas y culturas indígenas como constituyentes de la sociedad chilena y a su vez intenta dar atajo a los problemas socio-educativos que posee la escuela. Esto es ilustrado sutilmente por la misión de la escuela evidenciada en su Proyecto Educativo Institucional: “Nuestra Unidad Educativa, será una Institución de Servicio Educativo Municipal Básica comprometida y acogedora, con el propósito de formar alumnos cristianos, con respeto a la diversidad étnica cultural existente, capaces de ser afectivos, tener espíritu crítico positivo y un proyecto de continuidad de sus estudios” (PEI, 2002). Esto permite interpretar que se reconoce la diversidad cultural existente en el país, la cual ha de servir para el proyecto de ciudadanos que posee la escuela. En otros términos, la interculturalidad se manifiesta en su expresión básica de reconocimiento, con toda la carga semántica que conlleva, el respeto, comprensión y valoración de las culturas indígenas y, además, como insumo para la solución de problemas sociales, particularmente la baja calidad educativa y la pobreza.

Dentro de los márgenes del proyecto, metodológicamente se adecuaron y crearon espacios para el tratamiento de la interculturalidad. Se orientaron las clases de informática para todos los cursos de la escuela. Ellas fueron significadas en función de generar comunicación con estudiantes indígenas del resto del país y para aprender de las culturas indígenas. Conocimiento aplicado, principalmente, en una de las actividades creadas por el proyecto, las actividades escenario, talleres multigrado en los que participaban todos los estudiantes, parte de los apoderados y organizaciones indígenas y que duraban toda una jornada escolar. Estos talleres fueron tres cada año, cada uno de los cuales estuvo dedicado a uno de los pueblos indígenas.

Pedagógicamente, también se apreciaron cambios al vincular de manera más estrecha la escuela y su entorno inmediato y lejano. Se registró ya la asistencia de la comunidad educativa y parte de la local a las actividades especiales de la escuela. Así también, se realizaron visitas guiadas a museos y otros lugares de interés para el desarrollo del proyecto, y a finales del segundo y último año de implementación del PME, se realizó un viaje de estudios a una escuela rural aledaña a Tirúa, ciudad costera de la octava región con gran cantidad de población mapuche. Este acercamiento con el entorno social evidencia que cambian los polos de conocimiento desde la escuela y el docente como autoridades pedagógicas exclusivas, hacia otras agencias y agentes que poseen conocimientos que se pueden complementar con los adquiridos en las aulas.

---

<sup>46</sup> Información extraída del análisis del cuestionario a apoderados.

El trabajo lingüístico de la escuela Tobalaba contempló las lenguas de las tres culturas en cuestión: aimara, mapuche y rapa-nui. Más aún, se establecieron correlaciones entre esas lenguas, el inglés y el español.

En rigor, la educación de la escuela Tobalaba fue planteada como intercultural y no como intercultural bilingüe, esto obedece a que, a diferencia, de otros contextos nacionales y continentales, en las urbes no existe una diglosia, es decir, la lengua española es hegemónica en el dominio público, lo que trae aparejado que no existan interferencias lingüísticas en las aulas. Dicho contexto sitúa al trabajo con lenguas indígenas en un nivel primario de reconocimiento de su existencia, de sus potencialidades y funcionalidad, mas no de un aprendizaje sistemático y profundo de las mismas. Aspecto que ha de ser emprendido una vez que exista una correlación de fuerzas sociales capaz de afirmar dicho desafío.

Para finalizar la exposición del trabajo intercultural de la escuela Tobalaba, es dable señalar que el PME cumplió con su finalidad intrínseca de impulsar un trabajo que trascendiera los límites temporales de implementación del proyecto, años 2000 y 2001. Esto es aseverado por la mayoría de los profesores (p. 13, 14, 16, 18) y corroborado por la investigación. Los docentes señalan que la trascendencia se palpa al apreciar la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los Planes y Programas de los Sectores de Aprendizaje (p. 14, 15). Esta proyección se comprende porque el grupo de gestión del PME ha seguido dándole relevancia al tema (p. 15), cuestión que ha devenido en que dicho proceso se vaya acentuando (p. 13).<sup>47</sup>

## **CONSIDERACIONES TEÓRICAS A LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD**

Este apartado plasma la complejidad subyacente en las consideraciones de educación, identidad e interculturalidad. La educación se aborda por el hecho de ser el vehículo privilegiado para lograr la interculturalidad, la identidad por relevarse como determinante en las distintas concepciones de interculturalidad y esta última por ser el objeto en cuestión para la investigación. Esta exposición no tiene como fin registrar nuevamente las descripciones sobre la educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos, ni tampoco los empalmes y tensiones logrados de sus contrastes,<sup>48</sup> sino revisar y/o adecuar algunas discusiones teóricas en

---

<sup>47</sup> Parte de los profesores señala que la interculturalidad no ha trascendido los límites del proyecto y que de ella en la escuela queda solamente el eslogan "...no se proyectó, porque pudo haber quedado algo, no solamente el nombre (...) no solamente que en algunas salas diga ¡vivamos la interculturalidad!" (p. 17).

<sup>48</sup> Los contrastes entre las comprensiones de educación e interculturalidad arrojaron dos tipos de

consideración a la contemporaneidad multicultural urbana.

La manera más idónea para referir a la educación es desde adentro. En este caso, desde la comunidad educativa, la que se comprende y constituye como el contexto de referencia encargado de gestionar y retroalimentar la labor educacional. Analíticamente, esta comunidad es conformada por los agentes educativos directos: autoridad administrativa, profesores, auxiliares, estudiantes y centro de padres. Aceptación que deja afuera a los apoderados en tanto sujetos, relegándoseles a la esfera de la comunidad local, la que involucra a los sujetos sociales que no tienen incidencia directa en la escuela. En vista de los resultados obtenidos, se concibe que dicha comprensión no opera o, mejor dicho, que no funciona como debiere, principalmente porque el centro de padres, los estudiantes, auxiliares y parte de los docentes, poseen escasa relevancia en los aspectos educativos de la escuela, los que son determinados en gran parte, por fracciones minoritarias de los profesores administrativos y las autoridades estatales.

Se tiene entonces una comunidad educativa en la cual no se considera la participación de la mayoría de sus integrantes, constituyéndose como una estructura autoritaria que no refleja los intereses de las personas involucradas y no contempla el capital social y cultural que les subyace, cuestión que se ve como necesaria transformar.

Para subsanar la inoperancia de la actual concepción de comunidad educativa, se postula la necesidad de comprenderla bajo su mismo propósito, es decir, como referencia y sustento del accionar de la escuela, pero articulada en torno a relaciones dialógicas y constituida también por los apoderados. Otorgándoles a ellos la responsabilidad de mediar entre la escuela y su entorno socio-cultural y de lograr que la educación sea hecha a la medida de las expectativas de la sociedad, puesto que por derecho y deber, los apoderados pertenecen a ambas instancias.

Al considerar a los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, dentro de la comunidad educativa, es posible establecer dos puntos para comprenderla, o, mejor dicho, dos puntos para referirse a ella, desde y hacia adentro. La baja y mala calidad de la participación social en la educación, manifestada en la poca injerencia de docentes y apoderados en la planificación y directriz del trabajo intercultural, evidenció que en su interior están quienes determinan las políticas educativas y quienes la acatan. O bien, los que crean cultura y los que la aplican. Los que la observan desde adentro,

---

informaciones: los empalmes discursivos, que son los ejes centrales que orientan los discursos de los distintos sujetos referidos, haciendo las veces de nudos significativos; y las tensiones, que son aquellos aspectos que se particularizan de la base significativa que proporciona el empalme, ya sea porque la profundiza o bien porque la cuestiona. Para comprender el sentido de estos dos conceptos es posible establecer similitudes con las parejas dicotómicas: convergencias y divergencias, puentes y bifurcaciones, son dichos aspectos los que se buscó al interior y entre los discursos provenientes de los sujetos privilegiados.

preferentemente profesores y apoderados mestizos, buscan eficiencia en su labor y los que la observan desde sus límites, es decir, hacia adentro, los apoderados mapuche, buscan integrarse a ella.

La comunidad educativa, profesores y apoderados particularmente, apreció que la educación ha cambiado en dos aspectos: El primero, una tendencia hacia la horizontalidad y diálogo en las relaciones entre profesor-estudiante, profesor-apoderado, cambio que trae consigo mayor autonomía para los educandos. No obstante, esta variación también es interpretada como pérdida de la autoridad pedagógica de los docentes, la cual deriva en libertinaje estudiantil. Este punto se complejiza porque, pese a registrarse este cambio en las relaciones autoritarias, aún se constata violencia simbólica y fáctica entre los estudiantes, profesores y/o apoderados.<sup>49</sup> El segundo, la pérdida de reconocimiento social de la escuela a manos del mercado y su cultura de la entretención, principalmente debido a la agresiva inclusión de los medios de comunicación de masas en la socialización.


Desde dentro de la comunidad educativa, preferentemente profesores y apoderados mestizos, se critica duramente la labor de la escuela. Se estima que los cambios antes mencionados han sido para peor y la pérdida del reconocimiento social de la educación a manos del mercado se ha potenciado, producto de la merma de autoridad pedagógica. Esta inconsistencia de la educación redundante en que el futuro de los estudiantes no se conciba muy auspicioso. Lo que se traduce en que la escuela no otorgue las herramientas necesarias para que los educandos logren “ser alguien en la vida”, es decir, no cumple las expectativas básicas que le confía la sociedad.

Desde afuera de la comunidad educativa, preferentemente apoderados mapuche, se demuestra mayor optimismo al interpretar los cambios educativos y el futuro que dispensa la escuela a los estudiantes. Se reconoce y valora la mayor apertura de la escuela hacia lo indígena y se aspira a formar parte activa de la comunidad educativa. Sin embargo, dicho optimismo también es matizado con apreciaciones respecto a la pérdida de reconocimiento de la escuela y críticas directas a la mercantilización de la educación. Es decir, desde los márgenes de la comunidad educativa se observa ambivalentemente la relación entre escuela y sociedad.

La comunidad educativa en su conjunto critica a la educación como plataforma para un mejor futuro para los estudiantes, aunque desde adentro se manejan los códigos del sistema por lo que las expectativas futuras se aterrizan rápidamente. En tanto que desde sus márgenes se critica la educación, pero se confía en que puede ser útil para la consecución de los sueños de los agentes de la comunidad educativa. Optimismo que

---

<sup>49</sup> La violencia simbólica y fáctica entre estudiantes, profesores y/o apoderados se vivifica, entre otras manifestaciones, en descalificaciones verbales, abusos de poder, es decir toma de decisiones arbitrarias y golpes.




se funda en el hecho de que dicha comunidad también se vería sujeta a su control cultural, a su capacidad de determinar cuáles son los caminos más apropiados para esta creación socio - cultural.

Con todo, se considera que se acrecienta la pertinencia cultural de la educación. Pero ello ocurre con una falta de reconocimiento social a su labor. En otras palabras, se valora la mayor pertinencia cultural de la escuela, atendiendo a la mayor consideración de las personas y culturas indígenas (los y lo indígena) y se critica su ineficacia social, su falla en la procura de un futuro socio-económico digno para los estudiantes. Así, la educación que ha de servirse de la cultura para preparar a los educandos para desenvolverse en lo social, transforma a la cultura en un fin en sí mismo y se aleja de la capacidad de proveer a los estudiantes de los elementos que le sirvan para desenvolverse en sociedad y, más aún, para afrontar y solucionar las contradicciones sociales y económicas de esta.

La identidad, como vivificación de la cosmovisión de las personas, se observó compuesta por diversas pertenencias sociales, culturales, fenotípicas, entre otras. Y de manera dinámica se apreció en la práctica como una suma, compleja y contradictoria, de distintos arraigos y acervos socio-culturales, entre los que destacan la nacionalidad, la clase social, el estatus, la pertenencia al pueblo mapuche, entre otros. Los contrastes culturales y socio-educativos que determinaron los empalmes y tensiones obtenidos, manifiestan que existen tangentes semánticas vinculadas a algunas de las pertenencias espetadas, particularizándose las visiones en función de cada sujeto socio-cultural aludido. Entre las pertenencias que acusan y valoran todos los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, está la nacionalidad chilena y por añadidura el Estado como garante e instrumento práctico de su accionar. En algunos casos, la nacionalidad obnubiló a las demás pertenencias, transformando la identidad de dichos sujetos, preferentemente profesores, en esencialistas, es decir, ciegos a la diferencia socio- cultural y por ende negadoras de la misma. Mientras que, en otras, se complementaba con otras pertenencias, tornando dichas comprensiones en compuestas o fronterizas.

Las identidades esencialistas sobrepusieron la nacionalidad a las demás esferas socio-culturales que exigían identificación, negando la existencia contemporánea de lo indígena, relegándola al pasado propio o ajeno.

Las identidades compuestas articularon la nacionalidad con otros elementos socio-culturales, como la pertenencia indígena o la de seres humanos. Estas identidades procuran a los sujetos mayor consideración a la diferencia cultural. Sin embargo, también es contaminada por las improntas de la negación. Esto porque al ser una identidad subalterna y con poca legitimidad en la arbitrariedad socio-cultural dominante, es sobrecargada de impulsos contradictorios que desembocan en doble




vinculación, los cuales se materializan, por ejemplo, en la autonegación de los mapuche para con su pertenencia indígena. Esto significa que tanto las identidades esencialistas como las compuestas están afectas a ser cuestionadas o más bien, cuestionar a los sujetos que las poseen en términos de exigirles sobrellevar la doble vinculación, las contradicciones que alojan en sí. Pero, sin duda, las identidades compuestas, en su calidad de subalternas, están más propensas a caer en estas suertes de crisis identitarias.

Otro aspecto resaltado es la dificultad para desentrañar las identidades compuestas, ya que precisamente sus composiciones varían llegando a extremos contradictorios, como precisamente la autonegación. De los análisis expuestos es pertinente extraer una sutileza conceptual para distinguir entre identidades compuestas y fronterizas, relegando a estas últimas la capacidad para que las personas se desenvuelvan en distintas esferas socio-culturales, sin renegar de los antecedentes que conforman su identidad, en tanto que la sola composición identitaria no aseguraría que dicha solución no enrostre o encubra algunas pertenencias, por lo que no pueda mediar entre ellas. Sobre esto se plantea a la identidad compuesta como transición entre las identidades esencialistas y fronterizas.

Tanto la identidad esencialista como la compuesta demuestran que la negación del otro es multivalente y multidireccional. Es decir, se dirige desde unos a otros, desde nosotros a los otros y también entre nosotros. La calidad y direccionalidad de la negación es suscitada por múltiples causales, entre ellas las culturales, sociales, políticas y económicas. Las negaciones recogidas en el estudio contrastaron las variables sociales y culturales imbricadas en la direccionalidad y carácter de la negación. Así se pudo apreciar negación, desde los mestizos hacia lo indígena; etnocentrismo, desde los indígenas hacia los extranjeros; nacionalismo, desde los chilenos a parte de los extranjeros; colonialismo incipiente, desde los profesores a los estudiantes, desde los profesores a los apoderados, desde los apoderados a los profesores, etc. Las consecuencias teóricas de esta afirmación suponen identificar y dilucidar a las pertenencias identitarias que son silenciadas, vapuleadas o tergiversadas y no precisamente a los sujetos que ostentan dichas pertenencias.

Este vuelco determina que se acuda a la realidad a buscar fenómenos socio-culturales y no responsables de dichos fenómenos. Es decir, más que buscar amigos y enemigos, opresores y oprimidos, la realidad opera sintetizando dichas características en todos los sujetos en función del papel que desempeñen y la identidad desde la cual se los juzgue. Una vez identificadas las pertenencias negadas en la sociedad, se deben emprender procesos de desengaño histórico que determinen dichas actitudes, esto a través del diálogo franco que asuma la historicidad de su identidad. De este diálogo se espera la generación de alternativas para limarlas y actualizar nuevamente las bases del contrato social, la permanente interculturalidad.






La interculturalidad se reafirma como medio y fin al mismo tiempo, es decir, como proceso tendiente a procurar la hegemonía de relaciones sociales e interculturales de cooperación que privilegien el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos. No es más ni menos que eso. Es una estrategia para generar sociedad y cultura, pero una estrategia que no propone una sociedad y cultura particular a alcanzar, sino los medios para que el producto esperado, sociedad y cultura, sea conforme a los requerimientos éticos de plena participación ciudadana que supone la democracia y a los requerimientos prácticos de superar las contradicciones sociales y económicas a partir del máximo provecho del capital social y cultural disponible.

La interculturalidad en la esfera de lo público fue fundamentada desde distintas identidades, desde distintos nosotros. Dos aspectos necesitan ser remarcados antes de profundizar en sus fundamentos.

Primero, independientemente de la matriz desde la cual se observe la interculturalidad, ella es bien recibida por profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la escuela Tobalaba. Es decir, posee una plataforma amplia de aceptación que otorga la posibilidad de intervenir dichos escenarios, esperando que las intervenciones generen los mecanismos necesarios para trabajar las dificultades y aprehensiones suscitadas.

Segundo, en la suerte de diálogo intercultural analítico que supone el contraste entre las significaciones otorgadas por mestizos y mapuche, se aprecia que efectivamente la dispersión y profundidad semántica se enriquece al contar con más cartas sobre la mesa a la hora de reflexionar o actuar en la sociedad. Basta poner un ejemplo bien recordado por esta investigación: mientras parte de los mestizos acusan que la pérdida de reconocimiento social de la educación se debe a las influencias nocivas del mercado y los medios de comunicación de masas, los mapuche complementan que el mercado también se manifiesta en su mercantilización, es decir, que se aleja de lo público para regirse por las leyes del mercado, el pago o no pago. Otro ejemplo más alusivo es aquel en que los mestizos afirman que el trato que dispensa el país a los extranjeros responde a los estereotipos creados, entre otros factores, por los medios de comunicación de masas. Por su parte, los mapuche agregan que el Estado también ha contribuido a la estigmatización o glorificación de los extranjeros atendiendo a variables político-territoriales.

Los fundamentos recabados de la realidad multicultural urbana se sujetan a las identidades enarboladas por las personas. Aquellas compuestas por lo indígena y chileno consideran que la interculturalidad aporta a la sociedad en su conjunto, implicándose ellos dentro de la sociedad, por lo que admiten que dicha empresa también les trae beneficios directos. Las identidades esencialistas valúan en la interculturalidad beneficios para nosotros como sociedad dominante, no incluyendo



dentro de dicha comprensión a los y lo indígena. Esta identidad comprende a los indígenas como pasado y antecedente y no como ingrediente de la actual complejidad multicultural. En vista de ello es que rescatan para la interculturalidad la vieja moción mesiánica, paternalista y colonialista que aspira a asimilar a los indígenas a la sociedad, a los beneficios de la sociedad dominante.

El análisis de las apreciaciones sobre segundas lenguas en la sociedad también otorga elementos para la discusión teórica. La lengua, en su calidad de elemento cultural, también es afectada por falta de, o falso, reconocimiento, ante esto se aplica la noción de diglosia catalana y latinoamericana que entiende que en la sociedad las lenguas coexisten en conflicto. Esto se apreció en que una parte de los docentes mestizos desestima el mapudungun por ser una lengua marginal en la sociedad y otra parte desestima el inglés por ser irrelevante en el contexto socio-cultural de la escuela Tobalaba. Se debe apuntar que la importancia atribuida a las segundas lenguas varía en función de su cercanía y lejanía con la cultura propia y la funcionalidad inmediata y potencial que reporta en términos sociales y/o personales. Por tanto, se goza de tres variables a conjugar en la importancia que adquieren las segundas lenguas: control cultural sobre ella, funcionalidad social o individual, inmediata o mediata.

La categorización propuesta tipifica las apreciaciones sobre el inglés como foránea, pero individualmente importante en el futuro, sobre todo en aspectos laborales y educativos. Las lenguas indígenas se conjugan como propias y con una funcionalidad social inmediata, esto gracias a su aporte a mejores relaciones interculturales en la sociedad.

Antes de finalizar los aspectos lingüísticos, se debe considerar, que el aprendizaje de una o varias segundas lenguas es bien ponderado por la comunidad educativa, sean estas propias o ajenas, con funcionalidad social o personal, potencial o inmediata. Para el caso de la consecución de un bilingüismo equilibrado español - indígena (mapuchedungun)


destaca su amplia aceptación, claro que considerándolo como horizonte y no como una labor que se instaure de un momento a otro. Es decir, más que hablar de educación intercultural bilingüe en la ciudad, se debe trabajar la educación intercultural que integra en un primer momento a las lenguas indígenas como segundas lenguas educativas. Integración de lenguas indígenas que tiene al menos tres posibilidades, ya sea hablando sobre las lenguas (metalingüística), hablando de las lenguas (lingüística) y/o en las lenguas, noción tradicional que aspira a que estudiantes se desenvuelvan adecuadamente con ellas.

## CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL URBANA

El escenario urbano donde se emplaza la mayoría de las escuelas del país, y por cierto la escuela E-192 Tobalaba, está lejos de ser aquel señalado como producto de la interculturalidad. Los problemas socio-económicos como drogadicción, alcoholismo, cesantía, violencia intra-familiar, pobreza, consumismo, entre otros, sumados a sus repercusiones psicológicas como estrés, depresión, desesperanza, agresividad, etc., ponen en jaque lo más atesorado para las ciencias sociales y en general por quienes reflexionan en torno a alternativas para una mejor sociedad, la dignidad humana. La política, encargada de satisfacer y coordinar las alternativas para enfrentar dichos problemas ha ido perdiendo representatividad y autonomía a manos del mercado, y este sigue acrecentando las diferencias entre pobres y ricos, conduciendo a una crisis social.

El análisis expuesto remarca claramente que los problemas a que acude la interculturalidad no son culturales, sino sociales y económicos. A la cultura le cabe el papel de procurar las vías para mejorarlos y no al revés, es decir, no cuestionar ni intentar “solucionar” la cultura o la diferencia cultural desde lo socio-económico. Esto se reproduce a toda escala en la sociedad, es así como la escuela pública, nacida al amparo del Estado, se encuentra actualmente sujeta a los embates de la mercantilización y a la competencia agresiva con los medios de comunicación de masas. Esto tiene repercusiones a niveles locales, la escuela se distancia de su sustento social mientras incurre en reiteraciones de violencia simbólica y fáctica, ya que por un lado se discrimina y niega a los estudiantes y personas que no se asemejan a los prototipos validados por la arbitrariedad socio-cultural dominante, regida principalmente por el mercado y el Estado. Estos prototipos dejan dramáticamente fuera a todos los integrantes de la comunidad educativa de la escuela Tobalaba y a veces por más de una variable, es así como todos se marginan por la clase social, otros como los indígenas por no pertenecer a la cultura dominante y los extranjeros por su condición de afuerinos. También se constata la violencia fáctica, principalmente de docentes hacia educandos.

Como se ha referido en otras ocasiones, la negación del otro, negación de la capacidad de interpelar en la comunicación y de actuar con, desde y para la cultura propia, no es vertical y unidireccional, sino que se entrama en una compleja red de discriminaciones por múltiples causales, no exclusivamente culturales, y desde distintos sujetos, no exclusivamente los de la clase y cultura dominante. Por tanto, la negación del otro es, como ya se indicó, multivalente y multidireccional. La articulación de lo expuesto hace que el fin ulterior de la educación intercultural sea afrontar las constricciones y contradicciones socio- económicas a través de la



legitimación de relaciones interpersonales de cooperación. Dentro de las primeras cosas que debe abordar sería entonces la necesidad de identificar en todos los sujetos la dominación y ver en esta acción el detonante para la superación de la negación del nosotros, es decir, perfilar esta educación como beneficiosa para uno y para todos a la vez. En pocas palabras, lograr seducir, involucrar y responsabilizar a todos los agentes educativos.


Esta pugna entre mercado y Estado por conducir la socialización de las personas ha tenido eco en el interior de la comunidad educativa. Se identifica claramente una pérdida de reconocimiento social de la escuela, expresado por la reducción de la autoridad pedagógica de los docentes y el libertinaje en que se encuentran sumidos los estudiantes. Esto avala visiones pesimistas sobre el aporte de la educación a un buen vivir de los estudiantes. No obstante, este magro diagnóstico y los malos presagios no imperan en la comunidad educativa, comparten espacios con aquéllos que interpretan positivamente los cambios en las relaciones pedagógicas por ser aprontes para una mayor horizontalidad y no como falta de reconocimiento, sino más bien como acomodo de la escuela a los cambios devenidos en la modernidad.

Esto desemboca en que se vea con ojos esperanzados el futuro que puede proveer la escuela a sus estudiantes. Estas tensiones deben ser consideradas y, más aún, problematizadas, no con la aspiración de reducir la complejidad, sino como realidades injerentes en la asunción de una mejor participación social en la educación.

Este complejo contexto subsume a la escuela multicultural urbana y a su comunidad educativa. Al considerar la interculturalidad como medio y fin, como proceso y horizonte, se recalca que su institucionalización debe ser a cada momento consecuente con el ideal normativo que pregona. Esta comprensión de interculturalidad transforma las propuestas aquí vertidas como sugerentes para establecimientos que deseen empezar un trabajo intercultural o que ya tengan camino recorrido, como el de la escuela Tobalaba.

La educación orientada a la interculturalidad posee gran aceptación por parte de la comunidad educativa, aun así, se distingue su aceptación en la comprensión como cultura propia o bien como elemento foráneo.

Por ello, la inclusión de elementos culturales indígenas tiene mayor aceptación que la inclusión de elementos culturales provenientes desde otras culturas del mundo. Todos los agentes valoran en la educación intercultural aspectos que directa o indirectamente tienen repercusiones en una mejor calidad de vida para ellos. No obstante, se tienden a dicotomizar los aportes a la sociedad en dos grandes aristas, por un lado, quienes ven esta educación como orientada sólo a la población indígena, apreciando que permite una mejor asimilación de dicha población a la sociedad dominante, y, por ende, menos riesgos para la integridad del país. Por otro, los que




conciben a los y lo indígena como constituyente de su identidad, valoran esta educación por permitir el acceso a instrumentos que mejoran las relaciones sociales e interculturales a través de la superación de la negación del nosotros, por ende, también acaece una mejor integración social.

Los fundamentos de la interculturalidad esgrimidos en la ciudad se distinguen en tres órdenes: cognitivo, relacional y ético-valorativo. En lo cognitivo se valora por aportar conocimientos sobre el pasado y/o presente indígena, sean estos considerados propios o ajenos. Estos nuevos conocimientos son valorados en sí mismos, permiten la complementación con conocimientos occidentales, sirven para adquirir puntos de comparación para lo propio, permiten acceder a conocimientos de cómo otros solucionan problemas que nos son comunes y permiten superar la discriminación. En lo relacional se asume que se precipitarían mejores relaciones sociales e interculturales, lo que fortalecería la integración social del país. Estas mejores relaciones conllevan una visibilización del otro y sus problemas, puntos de partida para detonar la solidaridad y reciprocidad social. A su vez, permite instancias pedagógicas más participativas y horizontales, y sirve para que los educandos se desenvuelvan adecuadamente en contextos socio-culturales distintos al de su origen. Lo ético valorativo se funda principalmente en los valores que aporta para una mejor convivencia, para una efectiva integridad social.

Dentro de las dificultades que deben sobrellevar las instancias educativas interculturales se identificaron:

- Integrar a toda la comunidad educativa en la temática, esto como una manera de conseguir que los agentes se apropien y apoyen la labor educativa. Para integrar a los agentes se deben vincular sus aportes al espectro de la cultura propia, recogiendo los fundamentos recién esgrimidos y adecuándolos a las realidades locales.
- Manejar las improntas que significa el desarrollo de procesos de discriminación positiva, lo que requiere no desentenderse de quienes no están en el centro de la atención y no estigmatizar las diferencias socio- culturales, de manera de no provocar el efecto no deseado, es decir, la discriminación negativa.

Estas dificultades dicen relación con la manera de vivificar el proceso. La investigación ya tomó parte por el diálogo como mecanismo efectivo para la apropiación cultural de la educación intercultural o, en otras palabras, para la realización del control intercultural. Sólo queda decir que no es una empresa fácil y se debe asumir completamente y con la seguridad de que reporta beneficios a todos los interactuantes en la medida que permite la apropiación de los elementos culturales o interculturales en cuestión.



Es necesario hacer algunos alcances sobre la educación intercultural bilingüe en la ciudad. Bajo la premisa de que el aprendizaje de la lengua indígena no es un fin sino un medio para la interculturalidad, se debe sopesar entre sus tareas primordiales el enmarcarle dentro de la cultura propia y esclarecer los beneficios que desde ahí trae su incorporación a la escuela. Se debe contemplar que el inglés, como segunda lengua educativa, posee gran consideración, a tal punto que la comunidad educacional no está dispuesta a reemplazarla por una o varias lenguas indígenas, pero sí incluir alguna de estas a su lado.

Cabe señalar que, al comparar las apreciaciones entre el inglés y las lenguas indígenas, se reconoce su distinta estima social en virtud de sus funcionalidades diferentemente valoradas, llegándose inclusive a la negación de las lenguas indígenas por ser inútiles o por poseer muy pocos hablantes. Pero la defensa del inglés en la escuela y la aceptación de un trabajo paralelo con una o varias lenguas indígenas no son excluyentes, puesto que se aprecian distintas utilidades para ellas. El inglés potencialmente en lo laboral, educativo y comunicativo, y las indígenas inmediatamente en lo cognitivo y comunicativo.

La inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela, como segundas lenguas, tuvo aceptación por aportar cognitiva y comunicativamente a la sociedad.

Se accede a otro tipo de conocimiento, hace más atractivo el trabajo pedagógico y redundante en mejores relaciones interculturales. Respecto de su implementación se propuso que fuera desde los primeros años escolares y de manera sistemática. Las tensiones se sitúan al señalarse que debiera ser sólo para los interesados o bien para todos, y que debería permitir que los estudiantes sepan que existen, o que se logre un aprendizaje integral de las mismas.

Respecto de una educación bilingüe indígena (mapuchedungun)-español, la comunidad educativa mostró gran deferencia, pero se subraya la idea de que dicha modalidad educativa debe ser vista como un fin y no como un objetivo a corto o mediano plazo. En términos generales es aceptada, principalmente, por lograr una efectiva enseñanza de la lengua indígena y con ello el despliegue de sus funcionalidades cognitivas y comunicativas.

Entre las aprehensiones que suscitó la consideración de la implementación de una educación bilingüe, o inclusive de lenguas indígenas como segundas lenguas, las más importantes son:

- El traspaso de la barrera de lo impensable a través de estrategias que avancen paso a paso para lograr que mañana sea realizable lo que hoy es imposible.
- Avanzar en la superación de la discriminación hacia las lenguas y culturas indígenas, fortaleciendo su importancia social.

- Atender los riesgos de semilingüismo en el estudiantado, es decir, generar los procesos para que el aprendizaje del español, inglés y lengua indígena no generen externalidades que impidan un desarrollo adecuado en dichas lenguas.
- Considerar la falta de docentes hablantes de lenguas indígenas que puedan implementar ya sea el bilingüismo o asignaturas de lenguas indígenas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, Geraldine y Tirado, Felipe (2002) Educación Intercultural Bilingüe: Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo, Ministerio de Educación, Chile.

Aima, Salustiano (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.

Austin, Tomás (2000) Comunicación Intercultural Fundamentos y Sugerencias. En: <http://tomaustin.tripod.cl/intercult/comintdos.html>

Bonfil, Guillermo. (1982) "El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización". En: Bonfil, Guillermo (comp.) América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. Ediciones FLACSO, Colecciones 25 Aniversario, San José, Costa Rica, pp. 131-145.

Bonfil, Guillermo (1995) Políticas Populares y Política Cultural, Producción: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares, México.

Bonfil, Guillermo (1995 a) "Descolonización y Cultura Propia". En: Guillermo Bonfil, Obras Escogidas. Tomo 4, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 351-367.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) La Reproducción, Editorial Laia, México D.F.

Cañulef, Eliseo (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones n° 5, Temuco, Chile.

Cañulef, Eliseo (2001 a) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Cañulef, Eliseo (2001 b) Entrevista personal, junio, Santiago de Chile.

Chiodi, Francesco (1998) "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y la Reforma Educativa: Un Diálogo que Fortalecer". En: Actas del Seminario de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana, CONADI - Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile, pp. 39-60 y 68.

Chiodi, Francesco y Bahamondes, Miguel (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Temuco, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile.

Cousiño, Carlos y Valenzuela, Eduardo (1994) Politización y Monetización en América Latina, Cuadernos del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica, Chile.

Cuminao, Clorinda (2002) "Apuntes de Cátedra Experiencias de EIB en Santiago", Magíster de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Durán, Teresa (1995) "¿Qué Tipo de Educación para la Población Mapuche en Chile?". En: Actas 2º Congreso Chileno de Antropología, Tomo II, Valdivia, pp. 774-785.

Foerster, Rolf (1999) "¿Movimiento Étnico o Movimiento Etnonacional Mapuche?". En: Revista Crítica Cultural, n° 18, Santiago de Chile, pp. 52-58.

Foerster, Rolf y Vergara, Jorge Iván (2000) "Etnia y Nación en la Lucha por el Reconocimiento". En: Estudios Atacameños n° 19, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile, pp. 11-43.

Freire, Paulo (1969) ¿Extensión o Comunicación?, Editado por ICIRA - Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago de Chile.

Freire, Paulo (1972 a) Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo (1972 b) Sobre la Acción Cultural, Editado por ICIRA - Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago de Chile.

Freire, Paulo (1996) Política y Educación, Siglo XXI Editores, México D.F., México.

García, Javier; Pulido Rafael y Montes Ángel (1997) "La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura". En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, España.

García-Canclini, Néstor (1986) Las Culturas Populares en el Capitalismo, Editorial Nueva Imagen, México, D.F.

García-Canclini, Néstor (1995) Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad, Editorial Grijalbo, México D.F.

Godenzzi, Juan Carlos (1996) "Construyendo la Convivencia: Educación e



Interculturalidad en América Latina”. En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco, Perú, pp. 11 - 21.

Godenzzi, Juan Carlos (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Gómez, Domingo (2001) Apuntes de ponencia en seminario-taller: La Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Urbanos, Santiago de Chile, 17 al 19 de octubre de 2001.

Küper, Wolfgang y López, Luis Enrique (2000) La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas. Borrador de discusión, sin editar, Cochabamba, Bolivia.

LEY 19. 253 (1993) Ley Indígena, Fecha de Promulgación 28-9-1993, Fecha de Publicación 5-10-1993, Organismo: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Lipschutz, Alejandro (1963) El Problema Racial en la Conquista de América y el Mestizaje, Editorial Austral, Santiago de Chile.

López, Luis Enrique (1997) “La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamérica y los Recursos Humanos que la Educación Requiere”. En: Revista Iberoamericana de Educación, n° 13, España.

López, Luis Enrique (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Mascareño, Aldo (2000) “Diferenciación Funcional en América Latina: los Contornos de una Sociedad Concéntrica y los Dilemas de su Transformación”. En: Revista Persona y Sociedad, Volumen XIV, n° 1, abril.

Martínez, Rodrigo (1998) “Educación Intercultural Bilingüe: Teoría y Práctica”. En: Actas del Seminario de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana, Conadi - Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile, 1998, pp. 20-39.

Martínez, Teresa (1996) “Igualdad de Derechos e Interculturalidad”. En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco: Perú, pp. 83-92.

Martin, María (1998) “Integración al Desarrollo: una Visión de la Política Social”. En Toloza, C. y La Hera, E. (comp.) Chile en los Noventa, Presidencia de la República, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, pp.313-352.

Me Fall, Sara (comp.) (2001) Territorio Mapuche y Expansión Forestal, Ediciones Escaparate, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

MINEDUC (1999) En el Siglo XXI Aprendemos Virtualmente, Formulario de Postulación a Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo, MINEDUC, República de Chile, Escuela E-192 "Tobalaba".

Monteluisa, Luis (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Morandé, Pedro (1987) Cultura y Modernización en América Latina, Ediciones Encuentro, Madrid, España.

Orrego, Marcela (2000) "La Interculturalidad como Modelo de Relación entre los Pueblos Indígenas y la Sociedad Chilena" En: Diario de la Sociedad Civil [http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/cl\\_documento.aso?ld=59](http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/cl_documento.aso?ld=59)

PNUD (2002) Desarrollo Humano en Chile, Nosotros los Chilenos: Un Desafío Cultural, Programa de Las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.

Reyes, Judith (1998) "Educación e Interculturalidad: un Aporte a la Democratización", En: 5o Concurso Nacional de Ensayos: Por una Cultura de Respeto a los DD.HH., MINEDUC, Programa Educación y Democracia, Santiago de Chile, pp. 139-169.

Reyes, Judith (2002) "Algunas Condiciones de Posibilidad del Diálogo Intercultural: Obstáculos y Perspectivas desde la Historia Educativa Chilena". En: Revista de la Academia, n° 7, Primavera, Chile, pp. 135-144.


Saavedra, Alejandro (2002) Los Mapuche en la Sociedad Chilena Actual, Ediciones Lom y Universidad Austral de Chile, Santiago de Chile.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (1999) Historia Contemporánea de Chile I: Estado, Legitimidad, Ciudadanía, Lom Ediciones, Santiago de Chile.

Schmelkes, Sylvia (2001) "Intercultura y Educación de Jóvenes y Adultos". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, CREFAL, Michoacán, México, pp. 27-36.

Sepúlveda, Gastón (1996) "Interculturalidad y Construcción del Conocimiento", En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, pp. 93-104.

Speicer, Sabine (1996) "Interculturalidad en la Educación: Algunas Reflexiones sobre un Contexto Necesario", En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en



los Andes y la Amazonia, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, Cusco, Perú, pp. 21-35.

Taylor, Charles (1993) El Multiculturalismo y “la Política del Reconocimiento”, Fondo de Cultura Económica, México.

Williamson, Guillermo (1999) Paulo Freire, Educador para una Nueva Civilización, Ediciones Universidad de la Frontera - Instituto Paulo Freire, Temuco, Chile.

Williamson Guillermo (2001) “Introducción”. En: Nogueira, Adriano [ed.] (2001) Conocimiento Técnico y Conocimiento desde la Cultura Popular, Perspectivas Críticas en Educación n° 1, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Williamson, Guillermo (2002) Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales, Universidad de La Frontera - Proyecto Gestión Participativa en Educación - Kelluwün, Temuco, Chile.