

VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe
Santiago de Chile, 25-27 de Octubre

**“ENFOQUES CURRICULARES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE:
ANÁLISIS PARA UNA PROPUESTA DE CONVIVENCIA”**

Autores: **Laura Luna y Carolina Hirmas**

Pontificia Universidad Católica de Chile Sede Regional Villarrica
UNESCO Chile
PIIE
FLAPE

Introducción

El propósito de esta ponencia es analizar críticamente el enfoque de educación intercultural aplicado en Chile desde una concepción intercultural que, partiendo de las exigencias propias del contexto político interétnico latinoamericano, trata de considerar nuevos desafíos provenientes de los fenómenos de globalización y multiculturalismo. Ambos fenómenos imponen a las sociedades contemporáneas indígenas, mestizas, afrolatinas y migrantes de América Latina, la necesidad de conjugar desarrollo con identidad, incorporación económico-productiva con participación social y diálogo entre iguales con diversidad cultural.

En vistas a un desarrollo sustentable que alíe diversidad cultural y globalidad, tres grandes ejes de acción deben articular la educación intercultural: estos son pertinencia, convivencia y pertenencia.¹ La pertinencia se refiere a la tensión que debe resolver la escuela en torno a *la identidad cultural*. Cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes, cómo acrecentar la autovaloración y la propia identidad y, al mismo tiempo, valorar las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico. Por un lado es necesario evitar caer en la homogeneización cultural y por el otro, en el enclaustramiento cultural que lleve al repliegue de una comunidad sobre sí misma y a su rechazo del resto del mundo. El eje de la convivencia se concentra en enfrentar los problemas propios de la convivencia humana, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural. Es posible que la escuela se convierta en mera reproductora de los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro. En tercer lugar, el eje de la pertenencia se avoca a la tensión en torno a la equidad cultural. Se ocupa de atender las asimetrías propiamente escolares² que experimentan las minorías étnicas, tanto a su ingreso al sistema educativo como durante su permanencia en él. El desafío es propiciar una educación incluyente, que atienda la desigualdad de oportunidades de ingreso y permanencia, considerando las variables culturales en las políticas de compensación, de modo de no convertirse en programas de asistencialidad simple.

Estas tres coordenadas han estado largamente disociadas como espacios de intervención pedagógica, inclinándose la balanza en Latinoamérica hacia el eje de la pertinencia de los aprendizajes, esto es, la necesidad de fortalecimiento de las identidades indígenas, a través del rescate y reconocimiento de sus culturas. La pertenencia ha quedado circunscrita a la implementación de políticas compensatorias simples que combaten el abandono y retraso escolar a través de programas fundamentalmente de asistencia económica y social, mientras el sistema educativo nacional se consolida en torno a una educación homogénea. La convivencia, es decir, el ámbito de las relaciones "inter-culturas" ha quedado relegada a programas y políticas de otro orden, fuera del manejo y competencias de la educación intercultural bilingüe (EIB), por lo tanto fuera del ámbito de la diversidad cultural. En este trabajo nos proponemos, a través de un análisis de los enfoques curriculares de Chile, llamar la atención sobre la necesidad de incluir en la educación intercultural la dimensión de las relaciones y de formación en y para la diversidad.

1. Análisis de la opción curricular de EIB adoptada en Chile en una perspectiva comparativa

1.1 La opción indigenista de la interculturalidad en América Latina

¹ Véase UNESCO-Chile, Conclusiones de "Estudios Etnográficos sobre discriminación y pluralismo cultural en la escuela", Documento en prensa, 2004,.

² SCHMELKES, Sylvia. "Educación Intercultural". Conferencia presentada en la inauguración del Diplomado en Derecho y Cultura Indígena, Talplan, México, 28 de septiembre, 2002.

La situación secular de colonización y opresión vivida por los pueblos indígenas y la “deuda”, recientemente asumida, aunque en forma parcial, por algunos estados, son los hechos que han plasmado una concepción de interculturalidad en Chile y Latinoamérica, cuyo referente concreto son los pueblos indígenas y su relación con el Estado. Es decir, la aspiración al diálogo entre culturas, basada en el principio de respeto y valoración de la diversidad no está dirigida a una sociedad “genéricamente” multicultural, sino se enfoca y se mide en la práctica, casi sólo y exclusivamente, en la atención brindada a los pueblos indígenas en las políticas públicas.

Por el contrario, en los países europeos, por ejemplo, se ha asumido la interculturalidad con otra perspectiva, cuya diferencia consideramos útil poner a luz.³ En Europa la cuestión central es la inmigración: millones de personas que llegan desde el sur y el este del mundo, en un desplazamiento humano de proporciones que jamás se había alcanzado antes en la historia. La dimensión cultural de las relaciones entre la sociedad nativa y los inmigrados está adquiriendo una importancia cada vez mayor en los debates sobre las políticas migratorias, más aún, a raíz de la unificación política y económica a la que Europa está apuntando. Por ello la interculturalidad en Europa está centrada en la necesidad de armonizar la convivencia entre los que llegan y los que están. Su intencionalidad es intervenir en el plano de la coexistencia de diferentes culturas, a través de una acción que consiga el equilibrio, el diálogo y el encuentro. El enfoque intercultural europeo aborda en forma específica la cuestión del manejo de la diversidad cultural y las relaciones entre culturas.

En América Latina, en cambio, la necesidad ha sido otra: devolver a los pueblos indígenas una dignidad renovada en el marco de sus relaciones con los Estados y las sociedades nacionales en las cuales están insertos. Por lo tanto el concepto intercultural se emplea fundamentalmente para referirse a la diversidad manifestada en la presencia y en el patrimonio de los mismos pueblos indígenas y no a la “relación entre diversidades”. En la actualidad, al referirse a los *pueblos indígenas*, la interculturalidad es entendida en un sentido sociopolítico y se despliega como proyecto de emancipación de los mismos frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer las culturas originarias.

1.2 Currículum centrado en los contenidos culturales en AL versus currículum centrado en la formación valórica en Europa

Por lo mismo, la educación intercultural en Europa se centra en el desarrollo de actitudes y valores para una convivencia armónica, mientras en LA se concentra en los contenidos culturales emergentes desde el mundo indígena. En Europa, el conocimiento o el patrimonio cultural del Otro sólo es útil para aproximarse a la diversidad y tener una experiencia referencial, favoreciendo de tal manera la construcción de relaciones de respeto y de diálogo.

La educación intercultural latinoamericana, por su parte, pone el foco de atención en los contenidos culturales del Otro (pertinencia), éstos adquieren un valor intrínseco pues permiten la reproducción de las culturas “minoritarias”. En el contexto latinoamericano los valores están detrás, son la inspiración pero no el fin de la acción pedagógica. Si bien

³ Este tema ha sido desarrollado por Francesco Chiodi en “El enfoque intercultural en la política italiana de la inmigración. Un primer análisis comparativo acerca del uso del paradigma intercultural en Italia y en América Latina”, <http://www.unisi.it/ricerca/centri/cisai> (en “Lingüístico”).

en el plano del discurso los textos, programas y documentos, hablan de comunicación entre culturas, sin embargo, en los pocos casos en que la educación intercultural se extiende a la población no indígena, es para dar a conocer los valores, cosmovisión y manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Esto es lo que se entiende con "educación intercultural para todos".

En Europa, en cambio, lo central es el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia las diferentes formas de ser. Ello se traduce en una pedagogía que genera los espacios o ambientes educativos para cultivarlos. También existe la preocupación de que los contenidos culturales no sean etnocéntricos y que consideren la diversidad de puntos de vista, pero la escuela no necesita asumir la responsabilidad "hasta el fondo" de un replanteamiento conceptual del currículo o de una negociación epistemológica del mismo. En América Latina se propone no sólo el respeto y tolerancia, sino el desarrollo de un sistema cognitivo alternativo, a través de la acción educativa. En suma, diríamos que en la educación latinoamericana el problema central en la construcción de un currículo intercultural es de tipo epistemológico (mientras en Europa es de índole ético). Ello se traduce en una tensión entre el mundo indígena y Estado respecto de "lo que se enseña". Por lo tanto los valores se expresan pero en el trasfondo, son la fuente de inspiración, son el marco ético de la educación pero no son el fin de la acción pedagógica.

1.3 La necesidad del fortalecimiento de las relaciones entre culturas en un currículum intercultural

Sin negar la importancia de que la escuela se constituya en un espacio de reproducción y generación del conocimiento indígena, creemos que la disolución de la "asimetría valorativa", expresión con la cual Sylvia Schmelkes se refiere a la desvaloración de la propia cultura por parte de las culturas minoritarias, se puede alcanzar no solamente a través del fortalecimiento de "lo propio" y por lo tanto de la autoestima cultural, sino también, abordando la valoración de las diferencias en el entramado de las relaciones humanas tejidas en los distintos espacios educativos: el espacio de los aprendizajes, de las relaciones interpersonales y de la gestión escolar.

Sabemos que el fortalecimiento de la autoestima e identidad étnica de los niños y niñas indígenas es un elemento indispensable para la generación de relaciones interétnicas más igualitarias, sin embargo, la identidad se construye no sólo a través de la autopercepción sino de la receptividad frente a la percepción del Otro sobre sí mismo. Una concepción relacional de la identidad nos fue planteada hace varios años por Fredrik Barth y sigue siendo uno de los pocos presupuestos antropológicos y sociológicos incuestionables. Tal como confirman autores mas recientes: "La identidad no es sólo un problema de lo que uno piensa de si mismo. La identidad debe ser validada por los actores con los que entramos en contacto; es decir, la identidad es producto de las relaciones sociales".⁴

El problema en este sentido, es que la convivencia en la diversidad y la capacidad de reflexionar sobre las relaciones que se establecen y que se fomentan en la escuela, lo que se conoce como cultura escolar, no forman parte intrínseca de lo pedagógico. Lo común es ver escuelas que se desentienden de lo que ocurre en el ámbito de las relaciones interpersonales y la construcción de una cultura democrática, pluralista y participativa. Ello pasa a formar parte del currículo oculto, en buena medida porque se subentiende que la formación en valores compete fundamentalmente a la familia. Los problemas de discriminación son abordados de manera particular ante la emergencia de conflictos. La misión fundamental que compete a los maestros sigue siendo instruir, en torno a un programa establecido que el niño debe incorporar a su acervo intelectual. La

⁴ Aquiles Chihu Amparan (coord.), *Sociología de la identidad*, 2002, Unidad Autónoma Metropolitana, Unidad Itzapalapa, México, pág. 7.

educación pareciera transcurrir a nivel del intelecto o la mente, sin implicar las otras dimensiones del ser.⁵

En el plano de las políticas curriculares, si bien los Planes y Programas en LA presentan como finalidad del sistema educativo *el desarrollo integral del ser humano*, a la hora de evaluar la calidad de la educación lo actitudinal queda fuera de las mediciones nacionales, y permanece escindido del desarrollo cognitivo. En los últimos años, se han comenzado a estructurar las metas educacionales sobre estándares educativos e indicadores de calidad, donde lo que se mide y que está en juego son las capacidades y conocimientos necesarios para competir en un mundo global. En consecuencia, los programas de formación ética y cívica, aún cuando se plantean como ejes transversales al currículo, permanecen en la práctica fuera del ámbito de lo pedagógico, sin tocar los modos de enseñanza o las formas como se conducen las instituciones.

La educación intercultural se rige por esta misma disgregación entre lo cognitivo y lo actitudinal. La estrategia de fortalecimiento de las identidades indígenas se alcanza a través de un programa de educación contextualizada a su población en zonas de alta densidad, donde se releva el conocimiento, la lengua y otras expresiones culturales de la comunidad; o como un lineamiento más reciente en algunas políticas educativas de la región, a través de una "unidad programática" dirigida a los no indígenas, para el conocimiento y valoración de su legado cultural.

Creemos necesario, para revertir la desigualdad existente en la relación entre los grupos indígenas y la sociedad mayoritaria, fortalecer los procesos de construcción y valoración de la propia identidad étnica no sólo a través de un curriculum pertinente, sino también a través de programas de formación en valores para la valoración de las diferencias individuales y colectivas, la resolución de conflictos, el desarrollo del juicio moral, el combate a prejuicios y estereotipos, el diálogo y trabajo cooperativo, entre otros.

1.4 Encuentros y desencuentros entre el mundo indígena y el Estado en torno a la concepción de educación intercultural

Aquí surge natural la pregunta: ¿Encontramos apoyo en este punto desde el mundo indígena? Es decir: ¿Existe algún espacio para la *convivencia* dentro de la noción de interculturalidad que manejan los pueblos indígenas? Podemos atrevernos a dar una respuesta a esta inquietud sólo después de haber puesto en evidencia las diferencias así como los puntos de encuentro entre las posturas del Estado y la del movimiento indígena en relación a la educación intercultural. Ambos coinciden en el plano político en su focalización hacia la población indígena y pedagógicamente hacia el énfasis en la pertinencia de los aprendizajes. Sin embargo, los alcances y las aspiraciones de uno y del otro difieren fuertemente o mejor dicho se oponen.

El movimiento indígena, que en el plano político demanda reconocimiento constitucional y autonomía, en el ámbito educacional aspira a la superación del concepto de "contextualización" del curriculum cuyo objetivo último sigue siendo facilitar la integración, más que la articulación de conocimientos. La adecuación del curriculum occidental a los contextos indígenas además de tener carencias en el plano de la cobertura y de la efectividad, parte de un presupuesto que es difícil de aceptar desde la óptica indígena: la necesaria e indiscutible predominancia de los contenidos occidentales por sobre los contenidos de las culturas indígenas.

En Chile, por ejemplo, más allá de los discursos de fundamentación del Programa de EIB del Ministerio que plantea la incorporación de la lengua y cultura indígena como un componente necesario para una educación de calidad (en contextos indígenas

⁵ UNESCO- Chile, Conclusiones de "Estudios etnográficos ...", op.cit.

obviamente), las prácticas pedagógicas de educación intercultural bilingüe siguen siendo planteadas como un valor “agregado”, es decir tienen un valor complementario mientras lo “fuerte”, lo sustancial está en la enseñanza coherente con la lógica occidental. En la óptica indígena, una esencial desvaloración de su visión de mundo subsistiría bajo esta idea de adecuación o flexibilidad curricular, que podría superarse sólo con una reconversión de los términos de la relación cultura occidental-cultura indígena en el marco curricular. Esto significaría que los contenidos occidentales pasarían a ser algo complementario, donde lo medular de la educación estaría, en cambio, en los conocimientos propios, que incluyen además de los contenidos culturales una estructura cognitiva y valorativa distinta.⁶

No vamos a profundizar en esta instancia acerca de la divergencia sobre la pertinencia de los aprendizajes, sin embargo queremos puntualizar la relevancia que esta discusión tiene, porque en ella se juega la escuela como espacio de autonomía o de lo que Guillermo Bonfil Batalla describe como “control cultural”, donde el “qué se enseña” y el “cómo se enseña” es determinante para la reproducción y recreación de las mismas culturas indígenas en un mundo globalizado.

Para los propósitos de esta reflexión nos interesa centrar la atención en la convergencia entre la postura estatal y la indígena acerca de la “irrelevancia” del tema de la convivencia en términos de una educación intercultural. Los indígenas no sienten la necesidad de ser educados en la interculturalidad, por considerarse ya sujetos interculturales, no por opción sino como consecuencia de las circunstancias históricas de dominación cultural, que les ha exigido aprender a manejarse en dos códigos culturales diferentes. En suma, los indígenas no necesitan una educación intercultural entendida como educación a la diversidad, porque de diversidad ya estarían empapados, por vivir en una cultura ajena. Por otra parte, los indígenas están preocupados de fortalecer lo propio más que de conquistarse el favor (respeto, valoración) del Otro a través de la promoción de valores de convivencia en la sala de clase. Es más, la valoración hacia las culturas indígenas se mide más bien a través de las políticas curriculares, de acuerdo a si éstas incorporan contenidos y metodologías de la cultura indígena; como también a través de los espacios de participación, que deben abrirse a una intervención cada vez más fuerte de las familias y de la comunidad; y en general en la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo el replanteamiento de estas **condiciones estructurales o políticas** da cuenta de una efectiva voluntad para asentar una situación de igualdad y respeto recíproco en la diversidad. En el fondo, sin un adecuado marco político que otorgaría credibilidad a cualquier práctica educativa para la convivencia, no tiene mucho sentido, en la visión indígena, hablar de formación valórica.

2. Enfoque curricular chileno de EIB. Oportunidades, límites y aplicaciones.

2.1 Políticas de EIB en Chile

A fines de la década de 1980 se generan las primeras negociaciones políticas, entre la oposición política al gobierno militar y la dirigencia indígena de la época, para relevar la temática de educación intercultural bilingüe en el país. Sin embargo, la política oficial de EIB en Chile tiene su origen en la Ley 19.253 de 1993, conocida como Ley Indígena una vez asumido el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Al principio opera como una unidad menor, dependiente del Programa de Educación Básica Rural, pero a partir de 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, adquiere autonomía institucional dentro del Ministerio y hoy es un órgano dependiente de la Dirección de Educación General Básica del Ministerio de Educación.

⁶ Vease SÁNCHEZ, M., “Diseño curricular y educación intercultural bilingüe”, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Documento de trabajo.

La EIB en Chile no opera únicamente a través de un organismo del Estado como es el Mineduc, sino también a través de la Unidad de Educación y Cultura, perteneciente a la CONADI. Ello ocurre pues se aspira atender la necesidad de una educación indígena desde varios flancos, mientras en la práctica se intenta una coordinación interinstitucional que evite duplicar esfuerzos, a través de la concertación en Mesas Técnicas Regionales. Las líneas de acción de ambos programas han apuntado a la capacitación y actualización docente, al desarrollo curricular, a la elaboración de materiales educativos, a la formación de post grado en EIB, al apoyo a la formación de pregrado en EIB y al desarrollo de experiencias piloto. A raíz del financiamiento y creación del Programa Orígenes, se ha puesto un énfasis mayor en la participación de comunidades y dirigentes en las diversas acciones del PEIB, debiendo las escuelas, considerar los Planes Comunitarios de Desarrollo (PCD) diseñados por las comunidades para la formulación de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI).⁷ Ante la necesidad de participación demandada por las comunidades en el proceso educativo y la necesidad de incorporar el conocimiento indígena al proceso de enseñanza aprendizaje, -cuestión que el profesorado no está en condiciones de realizar dado su escaso conocimiento de la cultura indígena - se ha recurrido a la figura del “asesor cultural” puente comunicante entre la comunidad y la escuela desde el conocimiento indígena.

El PEIB del Mineduc coordina tres programas principales: el Programa de Becas Indígenas, el Programa Orígenes y el PEIB Permanente. El PEIB Permanente, en funcionamiento desde 1995, persigue una educación pertinente a las poblaciones indígenas, adecuándose a la diversidad socio-cultural propia de los contextos educacionales en los cuales se desenvuelve. Comienza funcionando a través de proyectos piloto, en convenio con cinco universidades del país y destinados a llevarse a cabo en la I, II, VIII, IX, X y XII regiones, Actúa en zonas aymará y atacameña en el norte del país, en la zona mapuche con alrededor de cien escuelas; también realiza algunas actividades con la cultura y lengua kawésqar en el extremo sur del país. Y en Isla de Pascua se da curso a una propuesta de inmersión en lengua y cultura rapa nui, con planes y programas propios. También apoya propuestas relacionadas con la EIB en la Región Metropolitana, donde se concentra un importante número de población indígena, especialmente mapuche.

La cobertura del programa se ha focalizado en los niveles NB1 (1º y 2º básico -primaria) y NB2 (3º y 4º básico- primario) aún cuando asiste iniciativas relacionadas con la educación preescolar y con algunos liceos. En educación superior otorga financiamiento a los estudiantes que cursan las Carreras de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe en dos universidades: Arturo Prat de Iquique y Católica de Temuco.

El año 2000 comienza a implementarse desde el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas ORIGENES, a través de un crédito BID. Éste se desarrolla en cuatro ámbitos de intervención: producción, salud, desarrollo organizacional y EIB. El PEIB amplía y diversifica su campo de acción y su cobertura, recibe aporte en recursos y reorganización interinstitucional, al asumir como organismo co-ejecutor del componente Educación y Cultura, al Programa Orígenes. Pese a ser un programa de carácter nacional no posee un enfoque territorial ni menos nacional, pues focaliza su acción sólo en 162 escuelas del país de cinco regiones (I; II; VIII, IX y X) en ADI's Áreas de Desarrollo Indígena, correspondiente a tres etnias: aymará, atacameña y mapuche. Se ampara en criterios que no permiten transparentar fácilmente el proceso de selección de las escuelas favorecidas y menos explicar el por qué escuelas vecinas, con un contexto social, cultural y económico muy similar, no entraron en la focalización.⁸

⁷ Éstos deben expresar las demandas, proposiciones y aportes de las comunidades respecto de la Educación.

⁸ HERNÁNDEZ A., Roberto, “Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región

El Programa de Becas Indígenas, a través del artículo 33 de la Ley Indígena, adquiere carácter permanente, destinando recursos especiales del Estado para su financiamiento. Este subsidio se dirige a los estudiantes indígenas de escasos recursos, con el objeto de frenar la deserción escolar, y revertir los magros resultados académicos, promoviendo en los estudiantes la valoración de las culturas indígenas. El beneficio se amplía a todas las etnias que forman parte del país: Mapuche, Aymará, Rapa Nui o Pascuense, Likan Antai, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan. Hasta 1991 las becas se otorgaban sólo a estudiantes de educación superior de ascendencia indígena con situación socioeconómica deficitaria, buen rendimiento académico y compromiso para trabajar por el desarrollo de su etnia; y a partir de 1992 se incorpora a los estudiantes de enseñanza básica y media.

2.2 Oportunidades para la EIB en la legislación de Chile

Las condiciones para un enfoque curricular orientado hacia la EIB en Chile están dadas en primer lugar en la Ley Indígena, en los artículos 28 y 32. Tales condiciones se tradujeron, a nivel de legislación educacional, en la legitimación de algunas medidas de cambios, entendidas más bien como una "adecuación" frente a la realidad indígena. Es decir que la legislación genera espacios para la *flexibilidad curricular y contextualización de los aprendizajes*. Brevemente se exponen a continuación los grandes hitos jurídicos que dieron el "vamos" a la aplicación de un enfoque curricular en la perspectiva de la EIB.

- LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Nº 18.944 de 1990: es la primera legislación que abre la posibilidad para que los establecimientos educacionales puedan diseñar sus propios Planes y Programas, bajo la condición del respeto de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO). Se permite a las escuelas la adecuación de la enseñanza que imparten, teniendo presente la necesidad que las mismas den cuenta del contexto sociocultural que deben atender.
- Ley indígena : Nº 19.253, sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas. En el Título IV, el Artículo 28 plantea la posibilidad de crear una unidad de cultura y lengua en el sistema educativo nacional y en las carreras de educación superior; y el Artículo 32 asienta las bases para la aplicación de una Educación Intercultural Bilingüe en áreas de concentración indígena.
- El Decreto 232 (aprobado en el 2002) ha sustituido recientemente al decreto 40 (1996) modificado por el Decreto 240 (1999). En él están contenidos los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza básica y se fijan normas generales para su aplicación. Su importancia reside en el hecho que otorga una mayor flexibilidad en la Matriz Curricular para la incorporación de un programa de EIB, a través de "un sistema interactivo de diseño curricular en el que participan tanto el Estado como los establecimientos" (Art. 3 y 4).

Tal flexibilidad se genera al permitir por un lado, determinar cargas horarias dentro del plan de estudio, distribuidas entre algunos subsectores de aprendizaje que no tienen tiempo asignado; por otro, admite disponer en cada nivel de una cantidad de tiempo dentro del horario mínimo de trabajo semanal. Este "tiempo de libre disposición" permitiría a la escuela, entre otras opciones:

- introducir en su plan de estudio sectores y subsectores de aprendizaje complementarios a los establecidos en la MCB.
- ampliar la ponderación mínima que la MCB asigna a ciertos subsectores de aprendizaje.

- asignar tiempo a las actividades para-académicas e introducirlas en el horario obligatorio a cumplir por el educando.
- destinar tiempo en el horario obligatorio para regular algunas actividades relacionadas con los Objetivos Fundamentales Transversales.
- incorporar al plan un subsector de aprendizaje, asignatura o temática de relevancia regional o local.

En particular, respecto a lenguas indígenas el decreto 232 en el Subsector de lenguaje y comunicación se refiere a la obligatoriedad de *enseñanza en lengua vernácula* para aquellas escuelas que tuvieran significativa población escolar hablante de ellas.

- Por su parte, el Decreto N° 520, reglamenta el Decreto N° 40 (en este caso el 232) para autorizar casos de readecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que permitan cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 (en lengua extranjera o vernacular). Para ello, los establecimientos que deseen optar a esta posibilidad deberán presentar plan de estudio, ajustado a las normas generales establecidas en el Decreto Supremo de Educación N° 40", sin dejar de cumplir con los OF-CMO del Idioma Castellano".

2.3 Limitaciones jurídicas para la implementación de la EIB

Una primera observación al respecto tiene que ver con la focalización de la Ley Indígena, tanto en materia de educación como en materia social y política, en áreas con mayor concentración indígena. Dado que la presencia más homogénea de las comunidades se mantiene en las zonas rurales, es ahí donde el Estado focaliza su atención. Esto hace que las zonas urbanas, donde, según la encuesta Casen 2002, se concentra el 63% de la población indígena, quede fuera de la acción del Estado y particularmente del Ministerio de Educación. Es así como en las escuelas de Santiago que presentan alta población mapuche, la incorporación de la educación intercultural no es un tema prioritario. El Programa de EIB del Mineduc no ha logrado implementarse cabalmente en las escuelas de la Región Metropolitana, sino más bien se ha incorporado a través de actividades interculturales aisladas.⁹ Una reciente evaluación sobre la implementación de la EIB en la región metropolitana¹⁰, da cuenta de la pérdida de sentido de esta apuesta educativa, pues no han logrado involucrar al conjunto de la comunidad escolar y menos aun logrado intervenciones sustantivas en los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos y/o en los Planes y Programas de Estudio; descuidando así los esfuerzos por construir relaciones interpersonales (sociales e interculturales) de cooperación y corresponsabilidad de todos los agentes educativos. Además, se trata de experiencias discontinuas que terminan cuando se acaba el financiamiento, y que tienden a revertirse cuando no hay un trabajo constante apuntalando este objetivo.

Por otro lado, la focalización mina los tejidos sociales colaborativos. Como ha puntualizado el mismo estudio, en las zonas rurales donde se ha focalizado la acción de la EIB, se deja afuera a niños de la misma procedencia étnica y socioeconómica de comunidades colindantes, lo cual va vulnerando y socavando las redes de colaboración (capital social), pues crea rencillas y facciones entre las comunidades que son destinatarias y las que no.

En relación a la normativa educativa que regula la EIB, es importante considerar que el Decreto 232 aún cuando otorga mayor flexibilidad por las razones antes descritas, establece un currículo altamente estructurado, con un ritmo más intenso y secuencias más explícitas respecto a los OF-CMO. Esta decisión tiende a apoyar a los docentes tanto en la planificación de sus actividades pedagógicas como en la implementación curricular en el aula. No obstante, se requiere un esfuerzo adicional para capacitar a los directivos

⁹ Véase Correa y Morandé, *Estudios de casos de escuelas de Cerro Navia que acogen población mapuche*, 2004, Tesis para obtener el Título de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹⁰ HERNÁNDEZ A., pág. 51, op.cit.

docentes y a los profesores de EIB en el rediseño curricular y en la adecuación pedagógica a los diversos contextos culturales, tomando las oportunidades que la ley ofrece.

Por otro lado, el Decreto 520 se refiere exclusivamente a la aplicación de una enseñanza bilingüe y deja fuera el factor cultural. Es más, según el Decreto 232, el deber de la escuela de iniciar la enseñanza en la lengua vernacular correspondiente, sólo debe aplicarse en aquellos casos en que el niño se incorpora al establecimiento hablando una lengua materna distinta del castellano. Esta condición prácticamente elude la responsabilidad de las escuelas de fomentar un sistema de educación bilingüe en circunstancias en que la lengua se ve restringida al uso familiar, o donde los padres la hablan pero no la emplean con los hijos como consecuencia de la desvalorización histórica de su propia cultura. En tercer lugar esta misma normativa indica que aquellas escuelas que deseen implementar un currículo de educación bilingüe deberán cumplir a cabalidad con los OF-CMO hasta 8° básico. Con ello se reduce la factibilidad de introducir nuevos temas y objetivos de aprendizaje en un programa de educación propio (Indígena) que permita al mismo tiempo cumplir integralmente con el programa de los OF-CMO, dada su extensión.

En definitiva, las alternativas de una educación indígena se restringen a escuelas capaces de articular un currículo bilingüe intercultural con los Planes y programas nacionales. Respecto a esta situación las experiencias emprendidas por el Programa de EIB a través del Programa Orígenes, parecen contar con mayores oportunidades de lograrlo ya que el trabajo de apoyo se focaliza en 162 escuela, estableciendo un trabajo continuo y permanente, que permite plantearse objetivos y líneas de acción específicos para cada establecimiento, concentrar y maximizar los recursos humanos y físicos, y evaluar los logros alcanzados en el proceso de implementación del programa. De hecho se cuenta con varias evaluaciones recientemente efectuadas como línea base para su seguimiento y posterior estudio de impacto. Por el contrario, el PEIB Permanente, no focaliza su trabajo lo que como consecuencia acarrea una mala gestión de los recursos, poca efectividad en el cumplimiento de las metas y la falta de mecanismos de evaluación. Esto se debe, como afirman los expertos del programa, a un problema de escasez de recursos del Mineduc, ya que al focalizar el trabajo, conlleva una mayor inversión por escuela.¹¹

Podríamos concluir que las actuales posibilidades de flexibilidad curricular en dirección de la interculturalidad que ofrece la Reforma, así como la promoción y el apoyo a las escuelas para la aplicación de la EIB que ofrece el Programa del Ministerio son el fruto de una atención estatal y societal aún muy incipiente hacia la pluralidad étnica del país. Y a su vez la "precariedad" institucional de un programa de EIB, que lo hace vulnerable a cualquier cambio político, es hija de las intrínsecas limitaciones de la Ley Indígena del 1993, único instrumento jurídico de reconocimiento y tutela de los indígenas en Chile. Esto significa que, tal como la ausencia de un reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, y de la ratificación del Convenio 169 de la OIT da cuenta de cómo el tema indígena está relegado a un plano secundario dentro de la concepción política nacional, así la falta de consideración de la temática indígena en la LOCE, la ausencia de un organismo estable para la implementación de una educación indígena, demuestran cuán lejano es un efectivo replanteamiento del sistema educacional desde una perspectiva intercultural.

2.3 Condiciones curriculares para una política de convivencia

En Chile, la preocupación por ciertos valores relacionados el desarrollo integral de los estudiantes, la convivencia y la participación democrática en la comunidad escolar, se plantea como anticipación de la vida social deseable para el país, y se ha traducido en la

¹¹. Correa y Morandé, op.cit.

elaboración de los OFT, cuyo fortalecimiento se ha promovido mediante una Política de Convivencia Escolar. Esta cumple una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores deben emprender en favor de la formación en valores de convivencia, tales como: respeto a la diversidad, participación activa de la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad.

Los Objetivos Fundamentales Transversales se introducen por primera vez en el currículum escolar chileno, en 1990 con la Reforma curricular. Corresponde a aquellos aprendizajes que deben estar incluidos en todas las materias y que tienen como fin potenciar en los alumnos actitudes y conductas dirigidos a “fortalecer la formación ética de la persona”; “orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal” y “la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo” y, finalmente “contribuir al desarrollo del pensamiento crítico – reflexivo”.

Entre las acciones emprendidas en este sentido durante los últimos años destaca el impulso a programas formativos complementarios, que se han hecho cargo de los temas transversales que han ido surgiendo en la dinámica escolar, como la prevención de conductas adictivas en los jóvenes; la formación para la democracia; el trabajo con la discriminación de género y de etnias; la estructuración e inserción de los Centros de Padres en la comunidad escolar; la educación para la sexualidad responsable; las prácticas de autocuidado. Desde los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, se ha impulsado la estructuración de grupos de gestión en trabajo colaborativo, así como la participación de los Centros de Alumnos en la comunidad educativa.¹²

Ciertos espacios, como el del Consejo de Curso, son especialmente privilegiados, para desarrollar hábitos de debate respetuoso; de utilización del diálogo para resolver discrepancias; de búsqueda de consensos y de asignación de responsabilidades para realizar proyectos; de confluencia de creatividad, esfuerzos y eficiencia en pro del bien común. Por su parte, el subsector de Orientación desde 5° a 8° básico aborda temas de identidad, reconocimiento y valoración de la identidad, derechos del niño y niña, reconocimiento de la discriminación, estereotipos y prejuicios, comunicación y resolución de conflictos, participación y organización, relación familia escuela.

Pese a presentar una buena oportunidad curricular para trabajar los temas relacionados con la convivencia entre culturas y el respeto de la diversidad, los Planes y Programas de Orientación son escasamente aplicados. Tal como lo explica un estudio etnográfico de UNESCO sobre atención a la diversidad cultural, los docentes no han sido formados para atender singularidades, ni de comunidades y menos de personas. Su objeto, en el contexto de un mundo centrado en la productividad, son los insumos (contenidos), los procedimientos (estrategias- metodología) y los resultados (aprendizajes).¹³ Los maestros están formados ideológicamente en valores pero no tienen una formación para reconocer dónde y cómo se aplican estos valores. Asimismo, la formación que reciben los maestros es prescriptiva, es decir, pueden reconocer cuáles serían los comportamientos esperados, pero no saben cómo aterrizarlo a la convivencia.

La formación inicial docente, no ha hecho cambios sustantivos a este respecto. Un reciente estudio sobre los Proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docente, FFID, muestra que cuatro de las 17 universidades seleccionadas con sus proyectos incorporaron temas transversales en su dimensión ética. La transversalidad ha sido instalada en la formación pero como una más de las tantas actividades que se implementaron para mejorar la formación docente, es decir, no hay un tratamiento

¹² Mineduc, Política de Convivencia, 2004.

¹³ UNESCO, Chile, Conclusiones de “Estudios Etnográficos...”, op.cit.

integrado "como parte esencial del currículo entendido como sustento formativo por excelencia en una formación distinta y renovada de los futuros docentes."¹⁴

Por otra parte, es de notar que los OFT presentes en Programa de Orientación carecen de una perspectiva cultural en temas de discriminación o formación de la identidad, están más bien referidos a las diferencias de género o a características personales. Por otra parte, la igualdad de derechos está relacionada a derechos individuales y no a los derechos colectivos de los pueblos. La etnia aparece como uno más de los elementos de distinción de la diversidad y no se alude a la noción de "pueblos" por su connotación política.

El tratamiento de la situación discriminatoria queda ligado al azar e iniciativa individual de cada docente, en función de su experiencia personal. Se da la tendencia a asumir la intervención docente como asunto individual y no institucional, o bien a trasladarlo fuera de la responsabilidad de la escuela. En la práctica, los estudios etnográficos, demuestran que si bien los niños reconocen sus conductas, no se les lleva a discutir o analizar estos comportamientos (Conclusiones Estudio de UNESCO, en Prensa). La no percepción o invisibilización de la discriminación cultural se refuerza con la ausencia de reflexión docente no sólo sobre la construcción de una convivencia respetuosa de las diferencias, sino sobre todos los ámbitos de las relaciones humanas y las prácticas pedagógicas al interior de la escuela.

2.4 Algunos aspectos problemáticos sobre las prácticas curriculares de EIB

Sólo un dato es suficiente para dar cuenta de la efectividad de la pretendida flexibilidad curricular a través de la elaboración de planes y programas propios: en diciembre del 2001, sólo el 12% de los colegios de enseñanza básica y el 7% de la media, habían presentado programas de estudio propios para alguna asignatura en algún grado. Es más, la mayoría de éstas presentaciones provenían de colegios particulares pagados (PIIE, 2003).

Pese al apoyo que el Programa de EIB ha intentado prestar para la adecuación y complementación de planes y programas de estudio, ésta ha resultado una tarea compleja de realizar, porque se ha comprobado que los profesores no se encuentran capacitados para implementar una enseñanza intercultural bilingüe; la mayoría apenas logran un dominio de los planes y programas mínimos.¹⁵

En lo concerniente a las prácticas curriculares vale la pena señalar algunos resultados de un reciente estudio del Ministerio sobre una muestra de las 162 escuelas focalizadas que forman parte del Programa Orígenes¹⁶.

A nivel de *currículum explícito* aparece en forma evidente en primer lugar la *escasa incorporación de la lengua y de la cultura en la enseñanza*. El 21% de los profesores observados enseñan contenidos de la cultura y sólo el 30% "utiliza" la lengua indígena, teniendo además presente que esta "utilización", como veremos más adelante se traduce mayormente en el sólo empleo de algunas palabras.

¹⁴ BENITEZ Vega, Mitzi, "Transversalidad Educativa y Formación Inicial Docente: un Estudio Centrado en la Reforma Educacional Chilena" Tesis para optar al grado de Doctor en Pedagogía, 2003.

¹⁵ A. Saavedra, "Estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes y flexibilidad curricular que ofrecen los planes y programas", Septiembre 2003, Mineduc.

¹⁶ Véase, Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica-Focus, "Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe", Diciembre 2003, Mineduc. El estudio se ha aplicado a 25 escuelas, donde se realizaron 118 observaciones de aula. En total fueron observados 38 profesores.

En segundo lugar es considerable la *tendencia a la ocupación de espacios extracurriculares para el tema indígena*. La realización de celebraciones o de actividades vinculadas a tradiciones culturales (*we tripantu, palin*), o la actividad en torno a espacios o elementos simbólicos construidos en el recinto escolar (*ruka*)¹⁷, constituyen la forma más común de integrar el componente cultural. Así mismo los talleres de lengua y cultura que integran lo anterior y cuentan con el protagonismo, en los mejores casos, de los asesores culturales, por cuan valiosos siguen representando espacios extraprogramáticos. El “confinamiento” de los temas culturales a estos espacios y su reducción a actividades vinculadas con las costumbres y tradiciones, van de la mano con una tendencia a la folklorización, perpetuando la estereotipación de la cultura que se convierte en el puro acervo de una serie de elementos simbólicos.

Un tercer aspecto a señalar, presente en el estudio, es la *tendencia a la transversalización curricular* que se traduce en fragmentación del conocimiento indígena, su descontextualización y reduccionismo. Del estudio de prácticas del Mineduc resulta como un factor positivo que los profesores que están insertos en un programa de EIB adquirieron mayor conciencia acerca de la necesidad de incorporar en forma transversal la lengua y la cultura indígena, es decir sienten que el fortalecimiento de la identidad del niño y el rescate de su patrimonio cultural tiene que darse en todos los niveles del desarrollo curricular. De hecho, según la observación de aula del mismo estudio resulta que el 40% de los profesores observados relacionan los contenidos curriculares con elementos de la cultura indígena. Sin embargo, el aspecto negativo es que los componentes de la cultura y lengua que se incluyen de manera transversal consisten por lo general en vocablos, palabras sueltas y números. Es decir, se trata de elementos lingüísticos puntuales que se introducen en la enseñanza de los contenidos del curriculum oficial en forma dispersa y descontextualizada.

Por otra parte, a nivel del *curriculum oculto* se ha observado que el fortalecimiento de la identidad del niño no es una orientación tangible en la práctica. Es escasa la valoración explícita de la pertenencia cultural de los niños (54%), muy limitado el espacio que se deja para que los niños hablen de sus vivencias culturales (33%), y aún menos de su vida familiar (24%).

Estos datos se relacionan también con falencias en el ámbito del desarrollo afectivo y cognitivo. Según observación de prácticas: es escasa la consideración de los sentimientos de los niños y niñas (52%), el refuerzo de conductas positivas (45%), y poco se toman en cuenta los comentarios de los niños, para complementarlos, corregirlos y aprovecharlos como oportunidades de aprendizaje (entre 43% y 47%). Por último, en relación a la promoción de valores de convivencia, el estudio arroja que apenas las mitad de los profesores observados dan cuenta de una actitud proactiva al respecto, al fomentar tanto de la cooperación y generosidad entre los alumnos (51%) como el hecho de que “los niños se enseñen mutuamente”, lo que se ha llamado “aprendizaje cooperativo”.

En síntesis, los datos que hemos analizado nos entregan una visión no muy alentadora de las prácticas de EIB en Chile. Estas se reducen, fundamentalmente, a un manejo muy parcial y limitado de los contenidos culturales indígenas, lo cual hasta puede traducirse en un inconveniente para la misma identidad del niño, quien aprende a asociar su “pertenencia étnica” con elementos puntuales recreados artificialmente y fuera de su contexto vivencial. Por otra parte, no se generan instancias para “conectar” los símbolos culturales recreados, y facilitadores, supuestamente, de una vinculación con las raíces étnicas, con el sentir y vivir cotidiano del niño. La interacción profesor-alumno es pobre en este sentido, el fomento de la autoestima del niño no es asumido en ella como un

¹⁷ Los mencionados son ejemplos traídos del contexto mapuche. El *we tripantu* es una ceremonia de bienvenida al nuevo año mapuche.

objetivo explícito. De tal manera, el niño no percibe una validación de su forma de ser indígena en el día a día; tampoco aprende a compartir sus vivencias y conocimientos ni a escuchar los de sus compañeros. Podríamos decir que el proceso de desarrollo y de aprendizaje del niño es bastante “solitario”: no comparte en la sala de clase su identidad indígena que mantiene en la intimidad de su hogar, no intercambia vivencias ni capacidades con sus compañeros. En fin, en estas condiciones, podríamos decir, el niño poco aprende a “ser si mismo” como también a estar y relacionarse con los demás según ciertos valores de convivencia.

3. Reflexiones para una nueva propuesta curricular de EIB

A la luz de los análisis anteriores vemos tres necesidades, a nuestro juicio centrales, para el mejoramiento del sistema educativo en una perspectiva intercultural.

3.1. La atención a los saberes y procesos identitarios del sujeto que aprende

La primera tiene que ver con la reconversión de un enfoque “culturalista” en uno centrado en la identidad. Esta reflexión se basa en un nudo crítico que vemos presente tanto en la perspectiva del Programa de EIB, evidente en sus aplicaciones, como en la visión indígena de una educación intercultural. Pese a que el Programa de EIB incluye el fortalecimiento de la identidad indígena como uno de sus objetivos específicos y también se fundamenta en una concepción dinámica de la cultura¹⁸ sus orientaciones metodológicas están mas bien dirigidas a la incorporación de aspectos culturales y lingüísticos, propios del patrimonio cultural de los diferentes pueblos indígenas, pero no a un trabajo de orden psicológico y pedagógico con los “sujetos o actores culturales” en la sala de clase.

De hecho, los profesores están concientes de la necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño pero no han desarrollado la capacidad de generar ambientes propicios para el aprendizaje, tal como plantea el Marco de la Buena Enseñanza¹⁹, mediante la creación de espacios de diálogo con y entre los alumnos, en los cuales puedan contar sus vivencias comunitarias y familiares, entregar al profesor y a los compañeros su opinión y conocimiento, para que estos puedan convertirse en recursos pedagógicos. El énfasis sigue estando en los contenidos curriculares y no en las actitudes, en el ambiente de aula o en la relaciones entre alumnos o profesor-alumno. Esto claramente reduce los mismos contenidos culturales a los estipulados en las guías del Ministerio para la EIB y no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas puedan entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan escuchados y valorizados de verdad. Paradójicamente, la identidad que se apunta a fortalecer resulta ser descontextualizada, por estar mas vinculada al pasado, a la “tradición” de los antepasados, mas que a su actualización en la vida y al sentir cotidiano de los niños. Es decir, la atención a las raíces culturales no es acompañada por la misma preocupación por el “presente cultural” de los niños y por sus complejos sentidos de pertenencia, compuestos por muchos referentes simbólicos que articulan la tradición indígena a otros variados códigos culturales. En esta articulación, que es propia de la dinámica natural de la cultura y de la construcción de identidades, también se encuentra una forma de ser propiamente indígena que la escuela tiene que hacerse cargo de fortalecer. La centralidad del niño, que es uno de los principios de la Reforma Educacional, tiene que hacerse efectiva a través de la creación de espacios de interacción *donde el énfasis no este en los contenidos sino en el sujeto que aprende*, construye y aporta conocimiento, y se siente reconocido y validado en su forma de interpretar y vivir su ser indígena.

¹⁸ Véase documento “Programa Educación Intercultural Bilingüe”, Programa Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

¹⁹ Mineduc, *Marco para la buena enseñanza*, 2003, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago.

De tal manera, consideramos que la tendencia a centrarse en los contenidos culturales, y particularmente en la tradición, está presente también en esa visión propiamente indígena que plantea la necesidad de partir desde el saber indígena, o la cultura propia. Cuestionamos que "lo propio" de los niños y niñas indígenas que impregnaría toda su estructura cognitiva condicionando su desarrollo, esté dado exclusivamente por la "tradición" cultural del contexto al cual pertenece. Por lo contrario creemos, que frente a los actuales fenómenos de aculturación que han marcado especialmente los pueblos indígenas de Chile y frente a los contemporáneos procesos de complejización de la identidad, lo "propio", - que se suele erróneamente entender también como "lo auténtico"- sólo parcialmente puede ser definido "a priori", porque cada realidad local lo interpreta de una manera diferente.

Por lo tanto, lo que debe guiar los procesos pedagógicos interculturales debería estar centrado en el mundo de significaciones del niño, lo que significa poner la atención en su identidad, es decir, *en la relación que él establece con su cultura, y no en la cultura misma*. Sólo así se evitaría correr el riesgo de reproducir "una imagen estereotipada y fosilizada de la etnia", tal como lo han planteado algunos sectores del mismo movimiento mapuche.²⁰ Esto no quiere decir que entonces no se deba rescatar el conocimiento indígena, sino que éste debe ser abordado como un saber abierto, que depende de las interpretaciones y valoraciones de los propios niños desde su presente cultural, en un proceso pedagógico que se define centrado en el sujeto y en la comunidad que aprende.

3.2 La inclusión de una pedagogía de la diversidad y de la convivencia

Vinculado a lo anterior vemos como segunda necesidad la incorporación de la educación intercultural en una perspectiva centrada en la diversidad, con una acepción más amplia y balanceada respecto a la convivencia. Creemos que las condiciones históricas y políticas de las relaciones Estado-Pueblos Indígenas en Chile como en todo Latinoamérica, sí explican y justifican un enfoque indigenista, pero de ninguna manera permiten excluir la posibilidad de implementar una educación que prepare a una realidad multicultural y en general reinada por la diversidad (de género, de clase, de culturas y subculturas, etc.). La heterogeneidad presente dentro de las mismas sociedades indígenas, debido también a su dispersión geográfica y la diversidad que existe en las formas de vivir la propia pertenencia cultural, la cual se conjuga con muchas otras pertenencias propias de este mundo complejo y globalizado, son fenómenos ineludibles, que tienen que ser trabajados pedagógicamente mediante la atención a las formas de convivencia, la promoción de actitudes de respeto, tolerancia, mutua valoración, diálogo, cooperación.

Muchos aspectos de esta sociedad global y multicultural atañen incluso a las comunidades indígenas más aisladas, cuyos individuos están sujetos a una "movilidad" en diversos sentidos que multiplica sus pertenencias. Nos encontramos frente a miles, nuevos y cambiantes "rostros de la diversidad" donde vemos la articulación de rasgos de la cultura "tradicional" y rural, con ideologías y formas de estar en el mundo propias del mundo urbano y tecnologizado, con pertenencias de clase, con opciones religiosas diversas, (sólo por dar un ejemplo de las posibles combinaciones identitarias). Los viejos esquemas que nos permitían hacer y reproducir un mapeo claro de la realidad social en la cual ubicarnos y ubicar a "lo diverso" ya no tienen cabida. En este marco, sólo una pedagogía centrada en los valores podría acercarnos al ideal de una sociedad democrática e intercultural.

En este sentido, nos parece fundamental repensar una Política de Convivencia que se articule con la perspectiva intercultural e integre los procesos cognitivos y actitudinales. Bajo una política de convivencia en la diversidad, los contenidos culturales pueden ser

²⁰ D. Haughney, P. Marimán, *Población Mapuche: Cifras y Criterios*, Documento de Trabajo N°1, Liwen, Temuco, diciembre 1993.

trabajados como medios para la afirmación y el desarrollo de identidades particulares en un contexto de relaciones multiculturales. Por un lado es necesario implementar la interculturalidad a nivel del currículo nacional con un doble énfasis en los contenidos y las relaciones; y por otro, la educación *para y de* indígenas debiera abordarse centrándose en la formación de la identidad cultural, cuidando el contexto de relaciones en que crecen los niños y niñas, y las perspectivas de intercambio y convivencia a las que se verán enfrentados. No debiera producirse incompatibilidad, entre lo que es el fortalecimiento de la propia identidad y la comprensión y el manejo de distintos códigos culturales, pues la identidad se crea y recrea en la inter-relación. Diríamos, aún más, el fortalecimiento y valoración de "lo propio", sólo es posible dimensionarlo en contacto con "el Otro". Tan relevante como rescatar y conocer de la propia cultura, debiera ser la creación de instancias para compartir el mundo propio con los pares de la escuela, con personas de comunidades vecinas, urbes cercanas y hasta estudiantes de otros puntos del planeta, aprovechando las ventajas del mundo virtual.

3.3 La implementación de estrategias diferenciadas de EIB

La tercera necesidad se refiere a un mayor realismo en las aspiraciones de la EIB. Vemos en el Programa de EIB una serie de expectativas en cuanto a la integración del conocimiento indígena y de la lengua que no pueden verse satisfechas con las actuales competencias de docentes y directivos, ya sea en torno al aprovechamiento de las oportunidades de flexibilidad curricular como en relación al manejo del conocimiento indígena, cultural y lingüístico.

Respecto a la transversalización de la perspectiva de la interculturalidad, se ha visto que ésta suele traducirse en una suerte de "pegoteo" de elementos descontextualizados que pierden relevancia en el marco de los contenidos curriculares oficiales. La realidad además nos indica, que si bien la aplicación de una pedagogía intercultural debiera basarse en el rescate de los conocimientos del niño y en la participación de los padres y de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ésta se ve obstaculizada por los fenómenos de "deculturación" o de pérdida de elementos culturales y lingüísticos. Según recientes investigaciones, los niños que ingresan a la escuela hablando su idioma representan un porcentaje mínimo. En el 87% de escuelas favorecidas por el Programa Orígenes ningún niño llegó a NB1 hablando la lengua.²¹ Por otra parte, la gran mayoría de los padres y apoderados no ponen entre sus prioridades la enseñanza de la cultura y de la lengua preocupados, mas bien, de que la escuela pueda entregar las herramientas necesarias para integrarse en la sociedad nacional, y evitar la discriminación por el hecho de ser de origen indígena y rural. Aún así, experiencias recientes nos muestran que es posible el rescate del conocimiento indígena (*rakiduam* en el caso mapuche), a través de un trabajo participativo. Este ha permitido develar una gran riqueza que estaba sumergida y que pudo ser visibilizada para su aprovechamiento en la elaboración de materiales didácticos, lo cual permite demostrar a los escépticos la vitalidad de esa riqueza aun bajo las cenizas. Sin embargo, de tales experiencias aparece claramente que la incorporación del saber local a la enseñanza es un proceso lento, a largo plazo, que no sólo requiere el afianzamiento de la figura de los asesores culturales sino también el apoyo a directivos y profesores por parte de profesionales externos (especialmente indígenas), ya sea del Programa o de otras entidades comprometidas con el tema. Por lo anterior, vemos la necesidad de diseñar y adoptar estrategias de acción más "realistas", que establezcan objetivos a corto, mediano y largo plazo y que también sean diferenciadas según las características de los contextos locales.

3. 4 La creación de un sector de aprendizaje para la educación intercultural y la formación a la diversidad

²¹ Véase Saavedra, op.cit.

Esta exigencia de un mayor realismo podría encontrar una respuesta en la propuesta que ha sido avanzada en el estudio sobre prácticas pedagógicas de EIB realizado por el Mineduc el año pasado²²: la creación de un sector de aprendizaje : "Historia, cosmovisión y sociedad indígena" (de cada cultura indígena) – estructurado en objetivos contenidos, indicadores, actividades en diferentes versiones según los distintos niveles escolares (NB1, NB2, etc.), con lo cual se aprovecharían las posibilidades descritas en el Decreto 232. Adherimos a tal propuesta y al espíritu con el cual ha sido concebida, es decir no como una solución indefinida, sino como una "estrategia experimental". Sin desechar una perspectiva transversal en el diseño curricular, ésta evitaría por un lado, la folklorización, fragmentación y el desmenuzamiento de la cultura y de la lengua, a lo que ha llevado la actual práctica docente en EIB, y por otro, tal como se plantea en el estudio, "liberaría a los docentes, directores y comunidades de la difícil (y a veces imposible) tarea de buscar "contenidos culturales indígenas" y articularlos de manera ordenada y orgánica a los OF y CMO"²³. Aunque, por supuesto, esta iniciativa curricular como todas requeriría, de una oportuna capacitación y seguimiento de los docentes y directivos, así como de un fuerte apoyo en materiales didácticos.

Sin embargo, creemos que esta propuesta podría ser formulada de manera tal de responder a aspiraciones más altas, es decir, la que hemos planteado como una educación intercultural más centrada en la identidad por un lado y en la diversidad y convivencia, por otro. Esto implicaría que los OF y CMO deberían tener una fuerte orientación experiencial vinculada a las características propias de cada contexto escolar y comunitario. Es decir que creemos que este sector debería contemplar no solamente los contenidos propios, preestablecidos, del patrimonio cultural de cada pueblo al cual se aplicaría, sino también aspectos rescatables a partir de un levantamiento de los conocimientos del niño, de su mundo de significación, complejo, articulador y para nada unívoco, así como de los conocimientos y sentidos de pertenencias de la comunidad local.

Por otra parte, creemos que tal sector debería proponerse transmitir el conocimiento también sobre otras culturas indígenas y otras manifestaciones culturales presentes en el país, induciendo de esta manera a la reflexión acerca de sus relaciones y sus transformaciones en el marco de un mundo globalizado y multicultural. Se trataría, por lo tanto, de un abordaje más amplio a la diversidad, que sin dejar de dar un peso mayor a la "diversidad" o a la "especificidad cultural" más cercana, como la local –indígena, permitiría al mismo tiempo, colocarla en un contexto nacional y mundial. La formación a la diversidad vendría a ser un objetivo fundamental de tal subsector, lo cual implicaría, por cierto, la educación en los valores de convivencia.

En suma, consideramos que la creación de un sector de aprendizaje concebido de tal manera puede representar una vía interesante para asumir la educación intercultural, que nos permitiría abordarla de una forma más completa y más coherente con el significado y las aspiraciones profundas del principio de la interculturalidad.

²² Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica-Focus, op.cit.

²³ Ibidem, pág 158.

Referencias Bibliográficas

Amparan A. C. (coord.), *Sociología de la identidad*, 2002, Unidad Autónoma Metropolitana, Unidad Itzapalapa,

Chiodi F., "El enfoque intercultural en la política italiana de la inmigración. Un primer análisis comparativo acerca del uso del paradigma intercultural en Italia y en América Latina", <http://www.unisi.it/ricerca/centri/cisai> (en "Lingüístico").

Correa y Morandé, *Estudios de casos de escuelas de Cerro Navia que acogen población mapuche*, 2004, Tesis para obtener el Título de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Haughney D. y Marimán P., *Población Mapuche: Cifras y Criterios*, Documento de Trabajo N°1, Liwen, Temuco, diciembre 1993

Mineduc, "Programa Educación Intercultural Bilingüe", Programa Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Santiago.

Mineduc, *Marco para la buena enseñanza*, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago, 2003,

Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica-Focus, "Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe", Diciembre 2003, Mineduc. D.

Saavedra A., "Estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes y flexibilidad curricular que ofrecen los planes y programas", Mineduc, Septiembre 2003.

Sánchez M., "Diseño curricular y educación intercultural bilingüe", Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Documento de trabajo.

Unesco-Chile, "Estudios Etnográficos sobre discriminación y pluralismo cultural en la escuela", Documento de trabajo, 2004.

Fuente: Red Iberoamericana de Investigadores sobre el Currículo (RIIC) [en línea]

http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/EnfoquesCurricularesDeEducacionInterculturalEnChile.pdf