

La Educación desde la Orbe Multicultural: Bases Reflexivas para la Comprensión, Problematización y Proyección de la Educación Intercultural Urbana.

Luis Aravena, Rafael Contreras, Leonardo Cubillos, Andrés Donoso y Roberto Hernández.

Cita:

Luis Aravena, Rafael Contreras, Leonardo Cubillos, Andrés Donoso y Roberto Hernández (2004). *La Educación desde la Orbe Multicultural: Bases Reflexivas para la Comprensión, Problematización y Proyección de la Educación Intercultural Urbana*. V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, San Felipe.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/115>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evNx/n05>

La Educación desde la Orbe Multicultural: Bases Reflexivas para la Comprensión, Problematización y Proyección de la Educación Intercultural Urbana

Luis Aravena*, Rafael Contreras**, Leonardo Cubillos***,
Andrés Donoso****, Roberto Hernández*****

Resumen

El presente artículo da cuenta de un esfuerzo teórico y reflexivo en torno a la comprensión y desarrollo de la educación intercultural bilingüe urbana en el actual contexto de desarrollo capitalista de Chile, centrando el análisis en la Región Metropolitana, a fin de constituirse en una contribución a la construcción conceptual de caminos viables y pertinentes para una educación intercultural bilingüe urbana que visibilice la dinámica política, económica y cultural de la globalización y sopesa las limitantes y posibilidades que ésta conlleva.

Para esto se sitúa a la educación intercultural bilingüe urbana en el proceso de globalización, y su consecuente escenario urbano multicultural, para a partir de un análisis de las constantes educativas históricas de Chile, proponer un marco general dialógico y participativo de desarrollo de políticas interculturales fecundas para el contexto actual de desarrollo capitalista en la región.

I. Globalización y la ciudad multicultural: dinámicas y agentes involucrados

Para poder comprender la Educación Intercultural Bilingüe Urbana (en adelante EIB) en el contexto urbano de la Región Metropolitana es fundamental entender el proceso histórico de globalización, el cual se constituye en

el marco general del desarrollo regional y, por tanto, de las iniciativas educativas de nuestras sociedades latinoamericanas¹.

La globalización se ha configurado como una reestructuración política, económica, tecnológica y cultural de la mayoría de las sociedades contemporáneas que abre nuevas posibilidades de desarrollo (Brunner 1998: 27-33), a la vez que trae una serie de externalidades negativas.² En el marco de una ciudad multicultural,³ la educación intercultural se instala precisamente en la búsqueda de la articulación eficaz de ambos procesos: las dificultades y oportunidades que impone, al menos actualmente, la globalización.

La globalización se caracteriza históricamente en su pretensión de imponer un modelo *político* de democracia liberal-occidental que instale, profundice, avale y perpetúe en el seno de los Estados Nacionales el modelo *económico* capitalista neoliberal, el que actualmente boga por la mundialización de los mercados bursátiles y de los sistemas productivos, y por una localización de la fuerza de trabajo. Estos procesos se basan y complementan en un desarrollo *tecnológico* vertiginoso de las TIC'S, las que, *culturalmente*, difunden y naturalizan el ordenamiento del sistema social a través de una Industria Cultural que pone en circulación contenidos culturales 'diversos' o únicos, pero vestidos del ropaje de la diferencia.

* Luis Aravena es Psicólogo de la Universidad de Chile. Investigador del Equipo de Psicología Educacional (EPE) del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Correo: luisarave@hotmail.com

** Rafael Contreras es Licenciado en Antropología Social de la Universidad de Chile. Investigador del Archivo Etnográfico Audiovisual (AEA) del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Correo: etnomedia@uchile.cl

*** Leonardo Cubillos es Licenciado en Antropología Social de la Universidad de Chile. Profesor auxiliar del Departamento de Estudios Humanísticos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile. Correo: condor5_cl@yahoo.com

**** Andrés Donoso es Antropólogo de la Universidad de Chile. Investigador del Grupo de Estudios Rurales (GER) del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Correo: andresadr@esfera.cl

***** Roberto Hernández es Licenciado en Historia, Antropólogo y Profesor Asistente de la Universidad de Chile. Coordinador del Grupo Estudios Rurales (GER) del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Correo: rhernan@ctcinternet.cl

La globalización se materializa entonces en un campo disperso de factores donde la industria cultural y los medios de comunicación de masas proveen información y entretenimiento cada vez más especializada en función de los públicos objetivos y consumidores a los que se dirigen. La prominencia de los medios de comunicación en la socialización de la población contribuye al proceso de naturalización de la condición socio-económica actual, legitimando las alternativas imperantes para abordar los problemas, constricciones y contradicciones socioeconómicas de la población. Es entonces cuando la globalización se empalma con el proceso histórico profundo del colonialismo, reformulando y resignificando la estrategia de dominación a partir de la desvalorización o invisibilización de las clases y culturas subalternas, lo cual va articulando una segregación social, cultural y económica.⁴

La continuidad del régimen colonial se explica por la perpetuidad de los beneficios para los que a través de dispositivos culturales y estrategias políticas de los aparatos político-culturales,⁵ se instauran hegemónicos económica, social y culturalmente, manteniendo al resto de la población en conformidad con su subordinación. Este proceso hegemónico se ha revestido de diversas investiduras legitimantes, siendo la retórica del desarrollo, y sus categorías adjuntas de modernización, crecimiento y progreso, la más característica.

La continuidad de la dominación colonial se manifiesta con la negación y/o tergiversación de la diversidad sociocultural por parte de los grupos hegemónicos. Para Taylor (1993) la falta de reconocimiento margina a las colectividades que no pertenecen a las clases y culturas hegemónicas del acceso y uso del control cultural, es decir, del control sobre las decisiones que en su conjunto afectan a lo social. El falso reconocimiento opera cuando no se considera la diversidad sociocultural de manera integral sino sólo aquellos aspectos más asépticos y/o pintorescos que no ponen en entredicho las actuales estructuras sociales, sino que favorecen la expansión de las áreas de influencia del mercado al ampliar su *target group* mediante un proceso de "exotización" (Zizeck y Jameson 1998).

Así mismo la dinámica global hace de la ciudad un espacio multicultural que tiene dentro de sí más de una ciudad, donde coexisten diversas formas de vivir y sentir la ciudad, con un sistema de administración del sentido hegemónico y dominante que actualiza una forma de colonialismo contemporáneo. La densidad, heterogeneidad y cantidad de la población es uno de los elementos centrales a la hora de pensar un contexto urbano donde

el modo de vida se articula en torno a una especialización funcional de la estructura social (en un nivel laboral, económico, político, social y cultural) y una despersonalización de las relaciones sociales.

En este sentido, Santiago se ha venido constituyendo como un escenario multicultural a nivel sociocultural (coexistencia de diversas formas de vivir, sentir y experimentar la ciudad), étnico (al convivir grupos con diferentes adscripciones y herencias bioculturales), lingüístico (debido a la variación sociolingüística e idiomática existente entre los diferentes grupos) y demográfico (debido a la concentración de población de uno o más pueblos con características socioculturales, étnicas y lingüísticas diversas), que posibilita la coexistencia de variadas culturas con tradiciones y costumbres nuevas, actuales y/o emergentes. La ciudad se constituye entonces como un espacio multicultural y no con un proyecto político (multiculturalidad o interculturalidad) y/o un discurso legitimador particular (multiculturalismo) (Bourdieu 2000). Así, la ciudad multicultural nace como una política de representación que busca construir un halo de respeto a la diversidad cultural mediante los medios masivos, sin que exista una correlación con las condiciones materiales de existencia ni con las dinámicas de relaciones sociales entre las personas.

Esta invisibilización de la diversidad sociocultural es parte de un proceso de violencia política y simbólica que menoscaba a las colectividades al no legitimarlas como interlocutoras del diálogo social, lo cual produce, por efecto de repetición, que el estado de dominación y profundización del subdesarrollo sea apreciado por el grueso de la sociedad como normal y deseable, como único estado posible, perpetuándose los beneficios y privilegios que mantiene la clase hegemónica al detentar el control de los elementos culturales instaurados como deseables a través de procesos acomodaticios de naturalización.⁶

Los pueblos indígenas -categoría que subsume e indiferencia un mundo de diversidad cultural en su interior, diversidad compleja e inclusive contradictoria (Bonfil 1995)- han sido históricamente los más afectados por el colonialismo y actualmente se erigen como uno de los grupos sociales más golpeados por el modelo económico promovido por la globalización. Así se suman a la violencia simbólica y física de la que han sido objetos desde los albores de la llegada del imperio español hasta los Gobiernos de la Concertación, los mecanismos de mercado que en su transitar no desestiman ningún medio para satisfacer su necesidad de incrementar geoméricamente el capital.

En este sentido los conflictos provocados por la construcción de las represas Pangué y Ralco en el Alto Bio-Bío (en la precordillera de la VIII Región); de la reconstrucción y ampliación (by-pass) de la carretera panamericana a la altura de Temuco (capital de la IX Región); de la expansión de la industria forestal en la VIII, IX y X regiones del país; del usufructo de las aguas dulces en las zonas altiplánicas en la I y II regiones por parte de las grandes empresas mineras, han puesto de manifiesto ante la opinión pública nacional e internacional las conflictivas relaciones entre los Pueblos Indígenas, los grupos económicos privados y el Estado.⁷

Estos conflictos dan cuenta de que son los mismos pueblos indígenas quienes se ven más afectados al no considerar su forma de ver el mundo, su sociabilidad y sus proyectos de vida y de desarrollo en la resolución de los conflictos. Todos estos conflictos, aunque aparentemente beneficiosos para un número importante de la población nacional, pauperizan a la población indígena, desahuciando el desenvolvimiento de dichas colectividades en torno a sus patrones culturales.

II. El papel del Estado en la educación

Cuando se pretende como aquí hablar de las potencialidades de la EIB en el contexto urbano y multicultural que la Región Metropolitana presenta se hace necesario revisar el papel del Estado en la educación (Hernández *et. al.* 2004), ya que ha sido este el principal actor educativo nacional, tanto a nivel de educación pública como de EIB.

Desde los inicios de la vida republicana del país se puede constatar el papel activo del Estado en las políticas educacionales del país, con distintos acentos, pero todos matizados con la finalidad de hacer de ésta el motor para los modelos de desarrollo hegemónicos y atender los conflictos, fracturas y/o inequidades suscitados por los mismos (las así llamadas externalidades negativas). Ya en el siglo XX se van reactualizando y resignificando dichas finalidades y objetivos a partir de las diversas orientaciones educativas que toman los distintos gobiernos, desde la concepción nacional de principios de siglo (con ideólogos como Encina y Galdames), el "Estado Docente" de Arturo Alessandri Palma en 1925, la consigna radical "Gobernar es Educar" de Pedro Aguirre Cerda en la década del 40, la "Planificación Educativa para el Desarrollo" adoptada por Eduardo Frei Montalva en los '60, la "Educación Liberadora" de fines de la misma década impulsada por la pedagogía crítica

con raigambre existencialista, marxista y de la teología de la liberación, la "Educación Nacional Unificada" del gobierno de Salvador Allende Gossens, la política de corporativización, municipalización, descentralización y neoliberalización durante la Dictadura Militar y, la actual "Reforma Educativa en Marcha" implementada durante los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia desde la década de 1990 hasta hoy (Salazar 1996: 31).

Entonces, la educación chilena a lo largo del siglo XX puede observarse desde dos ejes temáticos que aportan antecedentes relevantes para la búsqueda y comprensión de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. El primer eje dice relación con la educación como instancia de *democratización*, como contribución al proyecto de democracia liberal que instaura la República, donde el Estado busca, a lo menos formalmente, formar ciudadanos a fin de posibilitar un modo de socialización igualitaria y un acceso no diferenciado a los bienes y códigos culturales. Pero la sola existencia de una visión de este tipo no responde las preguntas sobre *cuáles* son los grupos sociales con acceso a la educación, *cómo* ésta contribuye a la movilidad social, *cuál* es el proyecto de democracia que promueve, así como *cuál* es la *calidad* y el *nivel* de educación que reciben estos y otros grupos sociales, sino que más bien las deja abiertas.⁸

El segundo eje es la primacía de la *economía* en la definición de las políticas públicas necesarias para el desarrollo y evolución de la estructura tecno-económica nacional. Todos los modelos educativos se han construido según ha sido su funcionalidad para el desarrollo económico, siendo éste el componente fundamental para el cambio y permanencia de un modelo educativo u otro.⁹ Pero es la concepción militar de la educación implementada bajo la dictadura militar la que lleva a todo su esplendor la "racionalidad instrumental" de la educación, pues desde una visión corporativista y privatizadora, el Estado deja de tener un papel central y planificador al reducir y mermar sus atribuciones y capacidades de intervención pública privilegiando al sector privado en la promoción educativa nacional, constituyéndose la educación en un mercado más.¹⁰ Al pensarse así, la oferta de educación (pública y privada) hace frente a una demanda cada vez más diversificada y compleja, donde la lógica competitiva por la captación de alumnos es el *leit motiv* del negocio y el ministerio un administrador de la caja chica, ya que el sector privado invierte en educación supliendo de paso las necesidades educativas (primarias, secundarias, universitarias y técnicas), los

deficitarios índices de cobertura educacional y la alta cantidad de población ubicada fuera o en los márgenes del sistema.¹¹

Las iniciativas de cambio educacional en la década del '90 en Chile han buscado, más que cambiar la estructura de fondo de la orientación corporativista y privatizadora, realizar una transformación del mermado rol ministerial, fortaleciendo la planificación y diseño del currículo y los programas a través de una reforma eminentemente pedagógico-curricular. Desde un punto de vista político, la reforma se convierte para los gobiernos de la Concertación en un requisito para lograr la equidad social, pues, desde la Dictadura, se arrastraba una disminución del gasto social, una rigidez del sistema educacional, ineficiencias en el proceso de municipalización y deterioro de la función docente (Oyarzún *et. al.* 2001: 4); a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y de los resultados educativos, así como ser equitativa en su distribución social. La calidad daría respuesta a los bajos resultados educativos, mientras que la equidad solucionaría los disímiles resultados obtenidos por el quintil superior e inferior de la población. Para esto se elaboran nuevos Planes y Programas, se mejoran las modalidades del perfeccionamiento docente, se invierten en nuevos recursos de aprendizaje, se cambia la orientación para intensificar el desarrollo de nuevas e innovadoras habilidades y destrezas de aprendizaje.

La reforma, entendida como proceso de transformación pedagógico-curricular, busca una descentralización pedagógica que fortalezca a las instituciones escolares mejorando la gestión, autonomizando las decisiones y potenciando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva teórica socio-constructivista se busca dar un salto desde la transmisión de conocimientos a la construcción de éstos comprendiendo a los alumnos como co-constructores de su saber, lo que implica reconocer que éstos llegan a la escuela con experiencias previas y una cultura propia. Este reconocimiento se constituye en plataforma de desarrollo y profundización de las capacidades superiores del pensamiento, el progreso en la habilidad de la investigación y el aprender a aprender. Esto produce un traspaso del ámbito de la *enseñanza*, ligado a la figura del profesor, al del *aprendizaje*, centrado en la figura del alumno. Los conocimientos previos (la cultura propia) comienza a pensarse como insumo catalizador en la construcción de nuevos aprendizajes que aporten elementos particulares para la decodificación de la realidad circundante (Silva 2001: 42-44).

Para esto la reforma incorpora el concepto de "autonomía curricular", la cual posibilita una educación pensada para cada comunidad educativa. Para esto "*la introducción en la educación nacional del principio de autonomía curricular*", señala el ministerio, "*se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra, abrir la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural*" (MINEDUC 1997). Así, cada establecimiento debe trabajar en la adopción y planificación de un proyecto educativo institucional que contribuya "*a identificar y precisar la calidad de formación que cada comunidad escolar procura desarrollar, de acuerdo con su propia concepción de vida y las finalidades que le asigna la enseñanza. Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural*" (MINEDUC 1997: 35).

Esta política de autonomía curricular recoge el concepto de "pertinencia educativa" para considerar, en el proceso educativo, las particularidades y especificidades de la cultura local como capital potencial acoplado a la cultura escolar; es decir, la educación se empalma a los requerimientos de un currículum básico adaptando la cultura escolar al espacio y modalidad de vida donde ésta se inserta. En esta medida la escuela no debe 'dejarse caer' sobre las comunidades locales, sino que éstas son las que, a partir de su especificidad, construyen un currículo flexible en lo que a contenidos, objetivos (verticales y transversales) y metodologías de aprendizaje se refiere. De esta forma el MINEDUC aporta el marco normativo general (a través de los Objetivos Fundamentales Transversales -referidos a la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento- y los Contenidos Mínimos Obligatorios -referidos a los contenidos pedagógicos de cada nivel-), dejando a los establecimientos la tarea de asumir las realidades socioculturales "*en que se insertan los sujetos y desplegar estrategias*

de pertinencia. Sin perder la vocación igualitaria -valores- es necesario que la escuela atienda a las diferencias para lograr mayor equidad” (Goicovic 2002: 19).

De esta forma la reforma educativa de los gobiernos de la Concertación van constituyéndose como una estructura de oportunidades políticas para la EIB, al aportar los elementos necesarios para la construcción de aprendizajes pertinentes y significativos a través de metodologías diversificadas que faciliten la integración del contexto social, cultural y natural de los educandos a la cultura escolar, creando un clima de cooperación entre iguales (Goicovic 2002: 17).

Así, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) manifiesta que las propuestas para desarrollar EIB deben ser construidas “a partir de las necesidades educativas de los propios establecimientos educacionales, y se entendía que eso iba a fortalecer los procesos de creación de los proyectos educativos institucionales (PEI) y la creación de planes y programas de estudio escolar, siguiendo la línea de la reforma educativa y del decreto 240, donde se estipulaba que los establecimientos educacionales pueden construir sus planes y programas de estudio escolar” (Profesional MINEDUC). En este sentido el Decreto 240 (que modifica el 40), en su artículo quinto, y referido a los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de planes y programas de estudio, establece que “El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero, para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero o con elementos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular. La readecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica” (Cañulef y Galdames s/f: 17).

Debido a esta normativa los establecimientos educacionales con población indígena tienen la posibilidad de realizar adecuaciones y adaptaciones a los currículos y a materiales y recursos de enseñanza que contribuyan a la educación intercultural y al bilingüismo, haciendo más pertinente la educación para esta población.

Con todo, la reforma educacional se constituye como un insumo reflexivo que, junto al marco legal que da vida a la EIB, la Ley Indígena N° 19.253, el decreto 240, las orientaciones hacia la autonomía curricular y pertinencia educativa y el escenario multicultural de la ciudad actual, permiten implementar la EIB en la Región Metropolitana, así como constituirse en una estructura de oportunidades políticas que deja espacio para un currículo con objetivos, contenidos y metodologías pertinentes. El desarrollo de un proceso de transformación que contribuya a la toma de conciencia respecto de la importancia de la cultura de los educandos, su ascendencia y adscripción sociocultural, hace posible una educación que satisfaga las necesidades de la población, sean éstas de índole cultural, económica y/o política.

III. La EIB urbana: dimensiones, historia, y experiencia en la Región Metropolitana

La EIB como modalidad educativa busca potenciar la estructura de oportunidades políticas que presenta la pertinencia cultural y el reconocimiento de las diversidades socio-culturales donde se insertan las instituciones escolares. La EIB al ser heredera de la tradición de la educación indígena del continente se la concibe como destinada exclusivamente a esta población, en el entendido que los indígenas detentarían problemas que los mantendrían en su deteriorada situación socio-económica actual, con altos niveles de repitencia, de deserción temprana y bajo rendimiento educativo.

La educación indígena en el continente ha contado con gran dinamismo debido a la persistencia del objetivo inicialmente propuesto: lograr que los educandos indígenas posean un pasar similar al de la población mestiza en el sistema educacional y la suma de agentes y objetivos disímiles trabajando en la misma. Desde comienzos del siglo XX la educación indígena a transitado por la *educación bilingüe*, implementada bajo la convicción que los estudiantes indígenas tenían bajo rendimiento escolar debido al no conocimiento o manejo inapropiado del idioma castellano, para lo cual se implementaba un bilingüismo sustractivo que buscaba que los estudiantes aprendieran el castellano en su lengua materna para luego ir reemplazándola totalmente por esta la lengua aprendida, el castellano. Le sucede la educación *bilingüe bicultural*, que identifica como relevante el hecho de que los estudiantes puedan aprender la lengua castellana pero ya no sólo desde su lengua

sino desde su propia matriz cognitiva vivencial; bajo esta perspectiva subyace la intención de generar educandos indígenas capaces de desenvolverse apropiadamente en dos culturas. Luego sale a escena la *educación bicultural bilingüe*, modalidad semejante a la anterior pero que denota la inclusión protagónica de la temática cultural por sobre la lingüística. La educación indígena se proyecta en la *educación bilingüe intercultural*, que reacciona frente a la dificultad de desarrollar un trabajo de socialización paralelo en dos culturas distintas y mueve su atención al tema de la relación entre culturas. Finalmente emerge la *EIB* que desde mediados de 1980 privilegia el ámbito relacional (Küper y López 2000, López 1997 y Cañulef 1998).¹²

La reciente inclusión de esta educación en el país, la falta de desarrollo de la educación indígena y la prescripción legal de la Ley Indígena 19.253 que sostiene 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), ha redundado en que su actuar se nutra principalmente de experiencias foráneas, las que no necesariamente se ajustan a las expectativas y necesidades de la población nacional. Por esta razón, y actualizando la falta de reconocimiento de la población indígena devenida del colonialismo, las experiencias en EIB en el país se han concentrado en zonas de alta concentración indígena, que son generalmente zonas rurales.¹³

Pero pese a concentrarse el grueso de las experiencias nacionales de EIB en zonas rurales con alta concentración de población indígena, el contexto urbano ha alojado algunas experiencias que revisten características y potencialidades particulares. La ciudad se ha constituido como escenario de esta educación en la medida que las demandas de los pueblos indígenas han relevado la constatación de que la mayor cantidad de población indígena reside en las ciudades, y que aproximadamente el 50% de dicha población se aloja en la capital del país (Censo 1992 y 2002), los que también requieren una educación pertinente.

En términos concretos el surgimiento de la EIB en la Región Metropolitana se debe fundamentalmente a las demandas educativas emanadas desde las asociaciones y organizaciones indígenas y dirigidas al Estado, las que abogaban por un mejoramiento sustantivo en el

acceso, cobertura y calidad de la educación para la población indígena. Estas organizaciones y asociaciones indígenas urbanas instaron -en la segunda mitad de la década de los 90- al MINEDUC y la SECREDOC de la Región Metropolitana para que generaran políticas concretas de educación para indígenas. Entonces en el surgimiento es la propia sociedad civil quien, como destinataria de políticas públicas, revela y releva la necesidad de una educación más eficiente en la consecución de una mejora en la calidad educativa y, desde ahí, en la calidad de vida de la población indígena en la Región. Al recoger esta demanda educativa, el Estado la procesa, transformándola en cobertura de EIB para la Región Metropolitana. Esta operación estatal permite dos cosas: legitimar en el discurso público la demanda civil por EIB respondiendo y/o inmovilizando de paso a quien creó la demanda, a saber, la sociedad civil. Producto de estas dos operaciones es que las demandas indígenas disminuyen, pues la EIB opera ahora dentro de la institucionalidad pública y el sistema educacional, insertando a los indígenas como ejecutores de los proyectos de EIB en las escuelas.

Según Hernández (2004) no es posible hablar de EIB en la Región Metropolitana, lo que sí es que se pueden y deben consignar los procesos y resultados que esta intervención ha tenido, pero su cobertura, aislamiento, discontinuidad y poco impacto curricular no permite señalar la existencia de una EIB sistemática y mediatamente proyectable en la región. Esta carencia interpela a la sociedad en general y particularmente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC (PEIB), en la medida que éste busca no sólo mejorar los índices educativos convencionales en los estudiantes indígenas (como comprensión, calificación, permanencia, entre otros), sino que también busca instalar una pedagogía de la diversidad, propuesta pedagógica que busca mejorar la autoestima de los educandos indígenas a partir de aprendizajes culturalmente pertinentes, mejoras en las prácticas pedagógicas, incorporación de los conocimientos educativos, socializadores y culturales de las familias y pueblos indígenas y la instalación de gestiones participativas y democráticas al interior de las aulas.

En los pocos establecimientos educacionales de la región que han realizado o realizan iniciativas en EIB (alrededor de 50), se observa la tendencia a igualar los conceptos de interculturalidad, indígena, mapuche y folclor; y la tendencia obsesiva y nociva de focalizar a la población indígena (sean los que la apliquen educadores comunitarios, docentes y/o educadores indígenas),

nociva en tanto margina y discrimina a la población mestiza que quiere contribuir al desarrollo de una educación intercultural. A la vez, se entregan materiales didácticos o recursos de aprendizajes descontextualizados, pensados para contextos rurales con alta densidad indígena, lo que se une a un desamparo, aislamiento y poca continuidad de las experiencias de trabajo. Las demandas indígenas por EIB en la región y su puesta en marcha por parte del Estado generan una conceptualización de EIB con falta de sintonía entre el discurso de las demandas, el discurso ministerial de la educación intercultural y las acciones concretas de EIB en la región. De esta forma surgen cuatro observaciones críticas sobre la manera de operar del PEIB, las que conllevan implícitamente propuestas para su resolución.

Primero, la implementación de esta educación en la región depende de una diversidad de actores, mecanismos y canales institucionales de operativización de las políticas públicas. No obstante, pese a repartirse las responsabilidades en todas las instituciones interventoras, la responsabilidad política final recae en el PEIB en su carácter de órgano especializado en la generación de políticas públicas al respecto. Al descuidar los procesos de negociación y de coordinación que materializan la EIB en las escuelas de La Región Metropolitana ponen en cuestión el cumplimiento de su objetivo principal y de los mandatos legales que soportan la institucionalidad de la EIB.

Segundo, no existen canales institucionales que permitan una retroalimentación de las políticas públicas en EIB desde las bases y/o comunidades educativas, entendiéndose fundamentalmente a profesores de aula, profesores administrativos, apoderados y estudiantes. Esta falta de canales, que no sólo afecta a la generación de políticas en esta área sino que es característico del funcionamiento del accionar público en general, resta legitimidad social a las políticas públicas y, lo que es más sensible, deprecia la posibilidad de integrar más miradas que puedan potenciar y mejorar dichas políticas en función de una lectura más contextualizada y/o apegada a la realidad educativa de la región.

Tercero, la inexistencia de redes de comunicación horizontales entre las agencias estatales de promoción de la EIB debilita el impacto de las mismas. Así, es posible identificar que las agencias preocupadas por el tema no convergen en instancias comunes, lo que descordina su pensar y actuar, a la vez que merma la integralidad y coherencia de las intervenciones en las distintas comunidades educativas de base.

Cuarto, la misma falta de diálogo interinstitucional, la falta de retroalimentación del actuar con las bases, y los intermitentes y dispersos resultados vislumbrados en la región generan un síntoma al interior del PEIB-P identificado como "crisis de identidad". Esto se refiere a la falta de perfil o de sentido que adquiere el trabajo para parte importante de los profesionales que laboran en el PEIB, y cuando no hay falta de perfil hay una multiplicidad de horizontes que no dialogan y atomizan su operar. Esta crisis de identidad constatada en el PEIB, no necesariamente exclusiva de esta agencia estatal en la materia, dificulta el que los agentes educativos comprendan las responsabilidades que les caben a las distintas agencias estatales en el tema, lo que genera la invisibilización o confusión de los mismos interlocutores estatales.

Las apreciaciones respecto a la EIB en la región señaladas por los docentes con experiencias prácticas y reflexivas recuerdan la necesidad de pensar en una política de EIB que: sea coherente y capaz de difundir y seducir a las agencias y agentes educativos de la región; que valore, visibilice y potencie redes de comunicación y cooperación en la temática; que aúne criterios progresistas de interculturalidad y de educación intercultural que permitan instaurar prácticas consistentes y con un impacto perdurable en la medida que abarquen o cubran un porcentaje significativo de la población; que contemplen las dificultades políticas-administrativas del sistema educativo como una manera de generar condiciones objetivas para que los agentes educativos interculturales puedan realizar eficaz y eficientemente su labor; que se debe contemplar la tendencia a "mapuchizar" la temática en desmedro de la integralidad que subsume y, que sea transparente en la construcción de sus supuestos operativos y teóricos, siendo capaz de argumentar aspectos técnicos como el por qué de la focalización, cuáles son sus criterios y cómo se contratan a los profesionales, técnicos y servicios que se requieren para lograr, en último término, una interculturalidad fecunda en la región, con base al reconocimiento de la existencia de una gran diversidad de expresiones culturales indígenas y mestizas, que entren en un diálogo horizontal y enriquecedor para todos estos actores sociales.

Notas

¹ Este documento es producto del estudio "Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas de la Región Metropolitana", llevado a cabo por el Departamento de Antropología y Etnología de la Universidad de Chile.

mento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiado por el Programa "Cooperación a la Investigación Universitaria Regional" del Gobierno Regional Metropolitano de Santiago.

² Últimamente el discurso económico-político plantea que los problemas del sistema económico no son estructurales, sino que se deben a las malas políticas administrativas de este, de ahí el desempleo, la distribución de la riqueza, los índices de crecimiento, etc. Pero más que una externalidad, estas acciones y sus consecuencias son fundamentales para el proceso de concentración económica. Por ejemplo la desigual distribución de la riqueza que emerge de la comparación entre la generación y acumulación de bienes entre el primer y último quintil, no sólo en Chile, sino en general en América Latina, es una tendencia que lleva a lo menos 500 años; por otro lado el desempleo estructural configura un escenario laboral donde la oferta y venta de la fuerza de trabajo semicalificado es altísima, permitiendo disminuir los salarios y mantener una masa trabajadora cautiva y dominada. Para una revisión exhaustiva de los desiguales procesos de acumulación en las últimas décadas en Chile ver Fazio (1997).

³ Se entiende lo multicultural como un diagnóstico de la situación sociocultural, étnica, lingüística y demográfica de las sociedades, y sobre todo, de las ciudades occidentales. Este punto se analizará más adelante en el texto.

⁴ Para una revisión exhaustiva del colonialismo moderno ver Bonfill 1995 y Contreras y Donoso 2004.

⁵ Estos aparatos son los que administran, transmiten y renuevan el capital cultural de las personas a través de la introyección de sus lógicas de funcionamiento y estructuración en las subjetividades: la cultura, para instaurarse hegemónica, requiere con-formar cada subjetividad (Contreras y Donoso 2004b). Estos aparatos son los encargados de generar hábitos, prácticas culturales y estilos de vida. En la sociedad occidental encontramos aparatos político-culturales como la escuela, familia, los medios de comunicación, hospitales, prisiones, industria cultural, centros de estudio, *think tank*, entre otros. Para una revisión más exhaustiva ver Bourdieu (1979, 1997 y 2003), Bourdieu y Passeron (1995) y García Canclini (1986).

⁶ La naturalización, paso lógico posterior a la mistificación y la mitologización, niega el carácter social de la realidad y la cultura, negándole la dinamidad al encubrirlo de orígenes y desarrollos inmutables, naturales y necesarios. La naturalización transforma entonces la historia en naturaleza, en un orden dado y pre-reflexivo.

⁷ Para una profundizar analíticamente en los conflictos entre privados, Estado y pueblos indígenas en el país revisar, entre otros, Mc Fall (2001), Amnistía (2002), Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003).

⁸ En este mismo sentido el Schiefelbein (2002) al preguntarse por la calidad y selectividad de la educación pública, asegura que la calidad de la educación es la misma en el ámbito privado y público, pero lo que hace la diferencia es

que atienden a grupos sociales diferentes, con historias diferentes, por eso los resultados obtenidos por una y otra son disímiles. Esto se refleja en los resultados de la educación superior pues, según datos entregados por el autor, ella atiende a individuos de los dos quintiles más altos, los que por lo menos una vez estuvieron en el sistema privado.

⁹ En este sentido el actual proceso hace lo suyo. En los inicios de esta reforma el Presidente Eduardo Frei Ruíz-Tagle en el discurso del 21 de Mayo de 1994 señala "La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación" (Citado en Oyarzún *et. al.* 2001).

¹⁰ La intervención mercantil en educación surge a finales de la década del '70 cuando las políticas de descentralización y regionalización habían sido recién inauguradas constitucionalmente. Dicho proceso municipaliza el territorio nacional, desconcentra el poder político y corporativiza la educación primaria y secundaria, trasladando a los gestores educativos desde el ministerio (a cargo ahora de la inspección, la fiscalización y subvención económica) al municipio (ahora administrador, y no generador, de recursos -humanos y económicos-), abriéndose las puertas del "negocio" a los privados.

¹¹ Este último problema es fundamental para la dictadura, que en general visualiza la institución escolar como una instancia de contención social permanente, pues la educación como institución social contribuye al desarrollo de un espacio de socialización que va conformando y desarrollando formas de comportamiento donde las prácticas sociales configuran un campo cultural sistemático que busca la reproducción de las estructuras significantes y de significación (Bourdieu 1979 y 1997; y Bourdieu y Passeron 1995).

¹² En este recorrido histórico se pueden identificar dos características fundamentales de la educación indígena: primero, el tema lingüístico ha sido el más trabajado porque han sido lingüistas los primeros en tratar el tema de la educación en contextos multiculturales, observándose la diferencia lingüística como una barrera de socialización evidente, tendiéndose a igualar lengua a cultura, es decir, dándose por sentado que el aprendizaje de una lengua significa el aprendizaje o socialización de la cultura que vehiculiza. Segundo, que la concentración de esta educación en el tema de relaciones entre culturas ha adquirido injerencia creciente, en la medida que se han asumido nuevos escenarios de asentamiento indígena como las urbes y la inclusión de agentes mestizos que tratan de extrapolar los beneficios de esta educación al conjunto de la población.

¹³ Esto es patente en la focalización del trabajo desarrollado en EIB por el Programa Orígenes, el que prescribe su accionar sólo en zonas rurales de la I, II, VIII, IX y X regiones.

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA, 2002. *Informe 2002 ahora que es la hora de saber*. Amnistía Internacional.
- BONFIL, G., 1995. El concepto de indio en América, una categoría de la situación colonial. En: *Guillermo Bonfil, obras escogidas*. Tomo 1, Edita Instituto Nacional Indigenista, México D.F., México, pp. 337-357.
- BOURDIEU, P., 1979. *La distinción*. Minuit, París, Francia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., 1995. *La reproducción*. Editorial Laia, México D.F.
- BOURDIEU, P., 1997. *Razones prácticas. sobre la teoría de la acción social*. Anagrama, Barcelona, España.
- BOURDIEU, P., 2000. Una nueva vulgata planetaria. En: *Le Monde Diplomatique* (Versión Sudamericana). Nº 4, Buenos Aires, Argentina, pp. 22-23.
- BOURDIEU, P., 2003. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- BRUNNER, J.J., 1998. *Globalización cultural y posmodernidad*. FCE, Santiago de Chile.
- CAÑULEF, E., 1998. *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones nº 5, Temuco, Chile.
- CAÑULEF, E. y GALDAMES, V. EDITORES, s/f. *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- CENSO, 1992. *Censo de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- CENSO, 2002. *Censo de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadísticas, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- CHIODI, F. y BAHAMONDES, M., 2001. *Una escuela, diferentes culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Temuco, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile.
- CHIODI, F., 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.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y CULTURA INDÍGENA, 1991. *Decreto supremo*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- CONTRERAS, R. y DONOSO, A., 2004. Sobre la cultura y el desarrollo. Hacia una Concepción del endodesarrollo como estrategia de producción cultural. Ponencia presentada a la comisión de antropología económica y ecológica en el *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- DONOSO, A., 2003. *Empalmes y tensiones en torno a la educación y la interculturalidad: profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela intercultural Tobalaba, Peñalolén, Santiago de Chile*. Memoria de tesis para optar al título profesional de antropólogo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- FAZIO, H., 1997. La concentración patrimonial y algunos de sus mecanismos principales de crecimiento” y “Los cinco mayores Grupos Económicos Chilenos. En: *Mapa Actual de la Extrema Riqueza en Chile*. Arcis-LOM-CENDA, Santiago de Chile, pp. 23-259.
- GARCÍA-CANCLINI, N., 1986. *Las culturas populares en el capitalismo*. Editorial Nueva Imagen, México D.F., México.
- GOICOVIC, I., 2002. Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. En: *Revista Última Década*. Nº 16, CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- HERNÁNDEZ, R.; L. ARAVENA; R. CONTRERAS; L. CUBILLOS y A. DONOSO, 2004. *Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del PEIB del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana*. Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, Santiago, Chile.
- HUENCHULLÁN, C. y MILLACURA, C., 1999a. *Orientaciones generales del programa de educación intercultural bilingüe*. PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- HUENCHULLÁN, C. y MILLACURA, C., 1999b. *Programa de educación intercultural bilingüe 1998-1999*. PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- HUENCHULLÁN, C. y MILLACURA, C., 2001. *Orientaciones PAS 2001 programa de educación intercultural bilingüe 1998-1999*. PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- KÜPER, W. y LÓPEZ, L. E., 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, Santiago de Chile.
- LÓPEZ, L. E., 1997. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13, España.
- MC FALL, S. (comp.), 2001. *Territorio mapuche y expansión forestal*. Ediciones Escaparate, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- MINEDUC, 1997. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- OYARZÚN, A.; IRARRÁZVAL, R. y GOICOVIC, I., 2001. *Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar*. CIDPA, Viña del Mar, Chile.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 2003. *Orientaciones para la elaboración de un plan*

regional de EIB-2003 (PAS-POA). PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
SCHIEFELBEIN, E., 2002. ¿Qué es la educación pública?. En: Foro "La Educación Chilena. Pasado, Presente y Futuro". Foro organizado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
SALAZAR, G., 1996. Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana. En *Revista Última Década*. N° 4, CIDPA, Viña del Mar, Chile.

SILVA, M., 2001. A propósito de la reforma curricular. En: *Revista Docencia*. N° 14, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, pp. 37-47.
TAYLOR, C., 1993. *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Fondo de Cultura Económica, México.
VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO, 2003. *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile.
ZIZECK, S. y JAMESON, F., 1998. *Estudios culturales. reflexiones sobre el multiculturalismo*. Editorial Paidós, Bs. Aires.

El Papel de la Universidad en la Reetnificación Indígena Urbana en Santiago de Chile

Luis Campos Muñoz

Esta ponencia reflexiona acerca del papel de las Universidades y su relación con las organizaciones indígenas urbanas. Toda universidad plantea, además de intereses de formación discente, una labor social y de extensión que puede eventualmente apoyar los procesos de reetnificación y de desarrollo de los indígenas, especialmente de aquellos que viven actualmente en las ciudades. Si bien la relación lógica es a través de becas de estudio, el asesoramiento en materias técnicas de diversa índole, el apoyo del alumnado en actividades comunitarias, la realización de proyectos en conjunto y la concordancia en programas políticos afines, han demostrado ser de suma importancia para la gestación de espacios autonómicos de los indígenas en la ciudad. Convenios de trabajo, capacitaciones conjuntas, actividades de difusión cultural y, el reconocimiento abierto de los "hombres de conocimiento", sabios y especialistas indígenas que no han tenido formación universitaria, han servido para mejorar sustancialmente las relaciones interétnicas y potenciar una mirada menos estigmatizante de los indígenas en la ciudad. En este sentido, si bien las organizaciones indígenas urbanas están constantemente siendo requeridas por las universidades y academias para la realización de sus investigaciones, esto no se ha traducido en una mayor pertinencia de las instituciones educativas en relación a los pueblos originarios. Si bien esta situación es marcada también en las zonas rurales, la cercanía geográfica al vivir en la ciudad les permite a los indígenas urbanos no sólo llegar a ser estudiados por las academias, sino también estudiar en ellas, hacer proyecto en conjuntos, ser asesorados, etc.

Los antropólogos y su dualidad en la intervención social

Los intelectuales que están cobijados en la universidad no pueden en la actualidad contentarse con la investigación de los aspectos teóricos que les interesan por sus actividades académicas, sino también deben comprometerse con el trabajo activo por aquellos que indudablemente los ayudan cotidianamente a mejorar sus calidades de vida en la medida que publican libros, se hacen conocidos en el mundo intelectual, o simplemente les ayudan a mantener los puestos de trabajo en sus instituciones educativas. En este sentido, por ejemplo, no basta con recibir dinero por y para investigar la actual situación política de los mapuche, sino que se deben orientar los esfuerzos para intentar resolver los problemas políticos que aquejan a los indígenas. Esto se ha topado con la falsa dicotomía, por un lado entre una idea de ciencia que busca fundamentalmente la objetividad, amparándose en una neutralidad inexistente y, por el otro, una ciencia antropológica aplicada, práctica y comprometida con los trasfondos políticos y la situación de dominación que sufre la mayor parte de los sujetos investigados por las ciencias sociales.

En este sentido se presenta esta falsa dicotomía que intenta alejar a los universitarios del trabajo intelectual crítico y comprometido con los sujetos de estudio, o de la misma ejecución de proyectos y actividades de directa vinculación con prácticas concretas y con fines claros y acotados que benefician a los "estudiados". Esta falsa dicotomía se presenta en términos de desmerecer