

## EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA CIUDAD: ACERCAMIENTOS DESDE SANTIAGO DE CHILE

**Andrés Donoso Romo**  
**Magíster (c) en Estudios Latinoamericanos**  
**Universidad de Chile**  
**Chile**  
[andresadr@esfera.cl](mailto:andresadr@esfera.cl)

### RESUMEN

La educación intercultural es una estrategia educacional emergente en el país. Desde finales del siglo XX que irrumpe en zonas rurales que cuentan con alta concentración de población indígena. Algunas experiencias urbanas tiene esta educación a su haber, ellas basadas en que interculturalidad como objetivo, a saber, como establecimiento de relaciones sociales e interculturales de cooperación que tornen posible la generación de los insumos necesarios para superar las contradicciones sociales y económicas de la sociedad, es una labor que compete a toda la sociedad. Por ello se acude a una experiencia de educación intercultural en Santiago de Chile, como una manera de aportar en el fortalecimiento del desarrollo de esta educación y para observar las características que desde lo urbano dialogan con la educación y la diversidad cultural en el continente. Es a partir de una revisión exhaustiva de la educación intercultural en Chile y América Latina, que se fijarán las coordenadas generales de la experiencia intercultural urbana de la escuela Tobalaba, desplegándose desafíos y propuestas para potenciar esta educación. Para lograr este cometido se transita desde los antecedentes locales, regionales y nacionales, problematizándose los fundamentos teóricos, políticos, pedagógicos y metodológicos de esta educación, la participación social que la respalda y los principales actores que entran en pugna por determinar su curso.

### PALABRAS CLAVE

Educación intercultural bilingüe en Chile, educación intercultural urbana, interculturalidad para todos.

### ABSTRACT

Intercultural education is an emerging educational strategy in the country. Since the end of 20<sup>th</sup> century this kind of education emerges into rural areas that have a high concentration of indigenous population. Some urban experiences have this education to their credits, based on interculture as a goal –understood as a setting of social and intercultural cooperation relations that make posible the necessary conditions in order to overcome the society's social and economical contradictions-

which is a whole society's concern. For that reason it is appealed to an intercultural education experience in Santiago, Chile, as a means of contributing to the reinforcement of the development of this kind of education and in order to study the characteristics that, from the urban place, have to do with education and cultural diversity in the continent.

Starting from a exhaustive revision of the intercultural education in Chile and Latin America, it will be set up the general aspects of an intercultural experience of the Tobalaba School, elucidating challenges and proposals in order to give power to this education. In order to achieve this, it is revised the local, regional and national antecedents, discussing the theoretical, politic, pedagogical and methodological foundations of this education, the social participation that backs it up and the main actors that interfere in its course.

#### **KEY WORDS**

Bilingual Intercultural Education in Chile, Urban Intercultural Education, Interculture for everyone.

### **I. Introducción**

La educación intercultural es una apuesta educativa que busca aportar a la construcción de una sociedad más justa, en la cual la co-existencia de la diversidad cultural sea la base para relaciones sociales e interculturales de cooperación que permitan generar síntesis de conocimientos capaces de afrontar los problemas, constricciones y contradicciones socio-económicas del subdesarrollo. El artículo se sitúa en la historicidad de la educación intercultural en la ciudad y, desde ahí, se suma a la discusión latinoamericana por el desarrollo de sus potencialidades, vinculadas precisamente a su carácter catalizador de transformaciones para la sociedad en su conjunto.

El artículo busca establecer una agenda política para el desarrollo de la educación intercultural en contextos urbanos, para lo cual tomará como referente una experiencia exitosa desarrollada en Santiago de Chile. Para consumir este objetivo se contextualiza a la educación intercultural como heredera de la educación indígena en el continente, se distinguen las distintas modalidades que ella adquiere, se profundiza en el devenir particular de esta educación en Chile, analizando sus principales orientaciones y deteniéndose en la educación intercultural urbana en Chile y América Latina.

El escrito se articula en torno a cinco secciones, se parte apreciando la educación intercultural desde su desarrollo, acápite que permite observar las constantes y problemáticas que le aquejan, sobre todo la persistencia de su objetivo ulterior, que es el lograr una educación culturalmente más pertinente para los estudiantes indígenas. Luego se observan las orientaciones de la educación intercultural en Chile, apreciando la pugna de fines que enriquecen y entorpecen la promoción de la misma. En la médula del escrito se profundiza en la educación intercultural urbana propiamente tal a partir de las particularidades que conlleva este escenario, sección que hace de bisagra y da paso a la experiencia intercultural de la escuela Tobalaba, la cual adquiere relevancia por incluir a la interculturalidad dentro de su política educativa, laborar por el reconocimiento de tres pueblos indígenas y correlacionar cinco lenguas: aimara, rapanui, mapuche, castellano e inglés. Hacia el final se presentan los desafíos multiculturales de la educación intercultural urbana, entre los que se destaca la asunción de un escenario multicultural complejo, en el cual las relaciones de dominación son multidireccionales y multivalentes, lo que sustenta la necesidad de fundar esta educación en los beneficios que conlleva para el conjunto de la sociedad, en la medida que persigue superar la negación del nosotros. Así, privilegiándose el diálogo como mecanismo de integración socio-cultural, se afirma que la educación intercultural urbana debe procurar la desnaturalización del estatus quo y valorar la diversidad y diferencia socio-cultural como movilizadoras de soluciones para las contradicciones socio-económicas.

## **II. Desarrollo de la Educación Intercultural en Chile y América Latina**

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

La Educación Intercultural (en adelante EI) es una apuesta educacional que en América Latina cuenta con experiencias en casi todos los niveles de enseñanza-

aprendizaje , no obstante, en ningún sistema educativo nacional se ha logrado una continuidad que permita a los educandos una socialización integral en interculturalidad, es decir, desde su ingreso hasta su egreso del sistema educativo. La EI intenta descolonizar las relaciones sociales e interculturales de dominación en pos de relaciones fundadas en el diálogo y la cooperación. En términos amplios se concibe a la EI como "...una construcción cultural que permite el diálogo entre personas, pueblos y comunidades que viven en marcos históricos y culturales diferentes" (Williamson, 2002: 9) . Por ser una construcción se comprende como proceso y producto, medio y fin, es decir, como herramienta intercultural de intervención socio-cultural para llegar a la interculturalidad.

Por basarse en el diálogo se concibe que los nuevos conocimientos producidos gracias a la interculturalidad permitan abordar con mejores perspectivas las contradicciones sociales y culturales de las sociedades, antesala necesaria para abordar las contradicciones socio-económicas. De esta forma "...la educación intercultural puede generar activamente instancias prácticas de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se reemplacen por formas de relación más simétricas y equitativas que abran espacio para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente más potente y valorativamente más humano." (Sepúlveda, 1996: 102).

La EI hunde sus raíces en la tradición de la 'educación indígena' del continente. Analíticamente se distinguen dos tipos: educación 'para' indígenas y educación 'para y con' indígenas. La primera es y ha sido pensada desde las culturas y clases dominantes para asimilar efectivamente a las poblaciones indígenas en la cultura nacional-occidental. Sin embargo, debido a la apropiación que de ella han hecho indígenas e indigenistas críticos, se ha ido modificando en función de generar educación con grados crecientes de reconocimiento y autonomía para los distintos pueblos que comprenden las realidades locales y nacionales, así se transita desde educación para indígenas hacia una educación para y con indígenas. Chile no se ha sumado al devenir histórico de este tipo de educación, su historia educativa denota una tendencia marcada hacia la homogenización cultural, y es sólo desde mediados de la década de 1990, y luego de la promulgación de la Ley Indígena, la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, que esta directriz es cuestionada, lo que trae como consecuencia la búsqueda de una educación más adecuada a la realidad multicultural del país (MINEDUC, 1996), lo que desemboca en la adopción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ella en su calidad de educación indígena hegemónica en el continente.

La EIB en Chile se ha caracterizado por ser educación 'para' indígenas, implementándose sin la adecuada participación de los beneficiarios al dinamizarse

como un elemento cultural foráneo impuesto en las comunidades educativas y locales. Es la falta de voluntades, conocimientos y recursos para realizar procesos participativos que permitan su apropiación y/o control lo que explicaría esta imposición. Un mayor control permitiría adecuar, arraigar y potenciar la propuesta educativa, tornando a los agentes en co-responsables de los aciertos y traspiés de estas iniciativas. De no enrumbar la forma de presentar la EIB, se corre el riesgo de favorecer aquello que se quiere superar: la colonización.

La educación indígena ha transcurrido por distintas orientaciones y modalidades, desde la educación "universal" sin distinción de las características particulares de las poblaciones beneficiarias se pasa a la educación bilingüe y luego a la bilingüe bicultural. De ésta a una bilingüe intercultural, luego a la EIB y, coexistiendo con esta última, la educación intercultural a secas o educación intercultural monolingüe. Las significaciones que cada una posee y sus diferencias se desprenden de los adjetivos constitutivos de sus denominaciones y del lugar que éstos ocupan en la construcción del significante compuesto. Para todas 'educación' es su característica constituyente, luego, en función de prioridades particulares, se le adjuntaría el segundo y tercer adjetivo calificativo. La EIB tiene en la 'educación' su referente principal, encuadrando y determinando el proceso a la 'interculturalidad' como horizonte normativo deseable y al 'bilingüismo' como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de la diversidad cultural.

La EI y la EIB comparten esfuerzos por construir interculturalidad, diferenciándose en el tratamiento que cada una hace a las lenguas. Se aprecia que la modalidad bilingüe (EIB) ha obtenido mayor atención porque:

- Constituye un paso lógico en el desarrollo de la educación indígena, desde educación universal, educación bilingüe y educación bilingüe intercultural hasta EIB.
- Las diferencias conceptuales entre lenguas y la intraductibilidad se presentan como problemas pedagógicos aún no resueltos (Martínez, 1996: 92).
- Indígenas e indigenistas críticos han buscado superar la diglosia, en su acepción de conflicto entre lenguas en el seno de las sociedades latinoamericanas y;
- A nivel pre-reflexivo y reflexivo se tiende a establecer identidad entre lengua y cultura, lo que provoca que la interculturalidad se conciba como añadidura del bilingüismo.

Se postula que la interculturalidad no se agota en el bilingüismo, ya que las relaciones sociales e interculturales de cooperación y la consiguiente interculturalidad se pueden lograr independientemente de la lengua en que ellas se representen (Cañulef, 2001). No obstante, la EI y la EIB, lejos de ser contradictorias o excluyentes, obedecen a momentos y requerimientos distintos de las comunidades educativas y locales beneficiarias. La EIB se torna pertinente en aquellos universos estudiantiles conformados por sujetos que adscriben a una cultura y utilizan una lengua distinta de la hegemónica. En tanto que la EI es apropiada para universos en donde no hay un reconocimiento y funcionalidad social de alguna lengua indígena. Bajo una comprensión dinámica de la realidad se concibe que puede y debe darse un tránsito desde la EI a la EIB, una vez que la EI forje reconocimiento y funcionalidad social a lengua indígena.

Se identifican tres actores claves en el cambio desde una modalidad a otra de educación indígena: Estado, pueblos indígenas y ciudadanía. El mercado no se ha manifestado visiblemente en las políticas educativas destinadas a la población indígena, pero como uno de los principales reguladores de la sociedad, posee una cuota importante de responsabilidad en lo hecho y no hecho en los contextos socio-culturales en donde se enmarca.

El Estado se ha visto permanentemente exhortado a revertir los sucesivos fracasos educacionales de los estudiantes indígenas: bajo rendimiento, alta repitencia y deserción temprana. Esto como una manera de aliviar las tensiones socio-económicas que afectan a dicha población, siempre bajo el paradigma de construir una nación homogénea y occidental. Los pueblos indígenas salen a escena debido a la paulatina apropiación de esta herramienta de socialización, logrando matizar con ello los fines asimilacionistas con una mayor pertinencia de la misma, acorde a sus distintas reivindicaciones de reconocimiento. La ciudadanía, más específicamente las Organizaciones no Gubernamentales (ONG's), tienen una actuación relevante sobre todo en la asunción, adaptación e implementación de la EIB. En Chile y América Latina, la modalidad EIB ha contado con la colaboración y apoyo financiero de un cuarto actor, los "organismos internacionales del primer mundo", como la GTZ y el BID, entre otros, actores sobre los cuales no hay investigaciones exhaustivas que determinen sus fines ulteriores.

En la EI aparece un quinto actor interventor en el desarrollo de la educación indígena, es una suerte de intelectualidad mestiza que, enarbolando identidades fronterizas, y pese a no estar articulada orgánica ni teóricamente, cifra esperanzas y trabajo en la educación intercultural como una herramienta de emancipación, no sólo de las personas y culturas indígenas, sino también de las personas y culturas occidentales. Esta actitud es motivada por la comprensión de que las relaciones sociales e interculturales de dominación afectan a todos los que participan de ellas

y no solamente a los catalogados tradicionalmente como oprimidos. Ellas de por sí impiden el diálogo, herramienta privilegiada para la apropiación, problematización y transformación socio-cultural. De esta manera, más que altruismo, apuestan por humanizar la cultura mestiza desde las relaciones sociales de cooperación, asumiendo que no sólo es necesario superar la negación del otro, sino comprender que dicha negación es al mismo tiempo una negación del nosotros.

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

De los distintos fines que imprimen los actores en la EIB surgen tensiones que, por momentos, son difíciles de conciliar. Estas tensiones se manifiestan a la hora de socializar y/o seducir con esta estrategia educacional a los agentes educacionales que no son cercanos al tema, generando desconcierto y en algunos casos motivando a la inacción (Gómez, 2001; Hernández et. al., 2004). Esto sumado a los constantes procesos de naturalización del status quo de la realidad socio-cultural, lleva a dichos agentes a trabar y/o automarginarse de los procesos de cambio.

El salto cualitativo que particulariza la educación para indígenas en Chile y que la lleva a discurrir desde la educación "universal" a la EIB, se comprende sin necesidad de bucear exhaustivamente en su historia. Ella da cuenta de que el marco de la dominación genocida a que estaban afectos los pueblos indígenas, que primó desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX, su posterior mutación a la de tipo etnocida y los procesos crecientes de pauperización social y económica, no se hicieron visibles debido a que el conjunto de medios destinados a justificar o invisibilizar dicha situación por parte de las clases dominantes lograron una efectiva negación del otro. En el país la negación del otro ha cumplido su triste cometido: hacer que primen las diferencias con el otro y, al mismo tiempo, desvalorizarles. Uno de los aspectos más emblemáticos es aquel representado por la promulgación de la Ley N° 2.568 (mayo de 1979) que establece la homogeneidad cultural de todos los habitantes del país al decretar la inexistencia de los indígenas. En otro ámbito, pero también aportando a la comprensión del por qué se produjo un desarrollo particular de la educación indígena en Chile, se encuentra la fuerte desregulación y despreocupación que afectó a la educación en

general una vez producido el traspaso de su administración desde el Estado a los municipios, a principios de la década de 1980 .

En las postrimerías de la década de 1980 y a lo largo de los 90', junto con el retorno de un gobierno civil y su consiguiente misión de atesorar el poder y de velar por el bienestar de los ciudadanos, se llevan a cabo distintas iniciativas gubernamentales y legislativas que intentan poner atajo a las relaciones de dominación etnocida y a sus consecuentes problemas socio-económicos -como la desigualdad en la distribución de la riqueza-, ya que ellos tienden a extremarse, poniendo en jaque la integración social. Por estas razones, y en la medida de las posibilidades políticas, la clase dirigente nacional busca resolver los síntomas de las problemáticas sociales y emprende reformas en los aspectos sensibles de la orgánica estatal y gubernamental, iniciándose reformas penales, educativas, laborales, de la salud, etc. En el ámbito educativo se intenta destacar y potenciar nuevamente a la educación como instrumento de movilidad económica y social.

La desmejorada situación educacional de las poblaciones indígenas, sumada al reposicionamiento de la educación como medio de progreso económico y social y la visibilización nacional de los conflictos sociales, económicos y políticos que suscitan los problemas territoriales entre comunidades y organizaciones indígenas con empresas mineras, forestales e hidroeléctricas, hacen que la EIB se aprecie como un intento no desdeñable. Casi en el mismo momento en que la EIB sale a luz pública, tanto en las comunidades educativas como locales, se percibe interés por la temática planteada, "la experiencia muestra que de parte de los padres existe un alto interés por participar de las actividades académicas de sus hijos, particularmente cuando se trata de temas como el que aquí nos preocupa: la interculturalidad" (Bahamondes en: Chiodi y Bahamondes, 2001: 80). Las comunidades locales y educativas se interesan en la EIB, puesto que atiende requerimientos implícitos o explícitos de los agentes implicados. Sin embargo, todos destacan de ella aspectos particulares, la plataforma integradora más amplia y las mejoras en la educación propiamente tal, luego, y con importancia variable, se le anexan los otros dos adjetivos, el fin intercultural y la modalidad bilingüe.

Como ya se señaló, es a fines del siglo XX que la EIB incursiona en la sociedad nacional, es la Ley Indígena N° 19.253 la que da cuenta de la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas al destinar esfuerzos comprendidos como discriminación positiva tendientes a abordar las contradicciones sociales y culturales. Uno de los instrumentos que prescribe es la EIB, la ley refiere que: "La corporación [Corporación Nacional de Desarrollo Indígena], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global." (Ley 19.253, Título IV,

Párrafo 2, Artículo 32). Esta cita remite a aspectos de la EIB que se condicen con gran parte de la realidad latinoamericana, incluyendo la chilena, y es que ella se orienta sólo a los estudiantes indígenas y en zonas de alta concentración. Esto conlleva tres omisiones importantes, que tienen consecuencias inmediatas en la socialización de esta educación y mediatas en la proyección de la misma.

- La más notoria es la exclusión de la población indígena urbana, que en Chile constituye el 79,2 % del total de indígenas del país (PNUD, 2002: 123), denotando una visión esencialista de lo indígena, relegándolo a lo rural, folclórico y reduccional. Con esto se discrimina e invisibiliza nuevamente a parte importante de la población indígena, ya que en las ciudades no alcanzan grandes densidades, sólo un 10,6 % (Ibíd.) .
- La segunda omisión es de carácter estructural y versa que el diagnóstico sobre el cual se basa esta educación determina que las problemáticas sociales y culturales que se pretenden resolver tienen sus causas sólo en los indígenas, exiando de culpa al conjunto de la sociedad nacional . Otra lectura constata que aparte de exculpar a la sociedad nacional, se le diagnostica culturalmente sana, pese a los graves flagelos que sufren sus portadores, como desesperanza, depresión, estrés, violencia en contra de la mujer, alcoholismo, etc.
- La tercera omisión se emparenta con la anterior y agrega que la necesidad de conocer a las culturas indígenas y nuevas formas de entablar relaciones sociales e interculturales de cooperación, no es un anhelo exclusivo de la población indígena, sino de todos aquellos que pretenden superar el totalitarismo cultural y cuestionar incesantemente las bases que guían el devenir actual, por ello: "Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir —a veces mejor- con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos (...) Al desarrollar y sistematizar nuestra ignorancia de lo diferente, la estandarización mercantil nos entrena para vivir en regímenes totalitarios, en el sentido más literal en que se oponen a los democráticos: por suprimir lo plural y obligar a que todo se sumerja en una totalidad uniformada." (García-Canclini, 1986: 130).

La plataforma social que sustenta a la EIB en Chile es estrecha. Esto no es una situación particular de la EIB y se ancla en la distribución del poder estatal. A medida que los núcleos políticos administrativos se alejan del centro neurálgico del país, se va degradando el poder y la capacidad de ejercer un efectivo control cultural sobre los elementos culturales en uso. Esta pérdida es más dramática en las zonas periféricas de las ciudades y rurales, lugares en donde se ha privilegiado

la implementación de la EIB, debido a que la cadena de distribución pasa por una serie de puentes administrativos que hacen que llegue a las comunidades locales y educativas con moldes predeterminados que sólo resta extenderlos y que impiden la generación de procesos de comunicación que propicien un fortalecimiento de la cultura propia. En función de lo expuesto, es posible comprender que a diferencia de otras latitudes, en Chile esta educación es eminentemente para indígenas.

### **III. Orientaciones de la Educación Intercultural en Chile**

Las maneras de entender la EI se basan en interpretaciones y proyectos disímiles sobre la realidad que se espera intervenir. Sopesando la relación entre educación y política (Freire, 1996), se moldearán las orientaciones políticas que subyacen a las concepciones de EI presentes en Chile.

En Chile, la EIB se ha manifestado en tres líneas, las que comparten una doble preocupación, “promover los derechos culturales y lingüísticos indígenas y contribuir a edificar una relación justa entre los diferentes pueblos de las sociedades multiculturales” (Chiodi, 1998: 44). Sus diferencias radican en su comprensión de cultura e identidad:

- La primera perfila una idea de cultura estática, en donde predomina un carácter bicultural de la educación. Esta EIB se concibe “como [instrumento] para introducir el estudio de las culturas indígenas e incorporar en las escuelas los valores y las prácticas indígenas.” (Chiodi, 1998: 43). En ella se enfatiza sólo un aspecto de la interculturalidad, a saber, la búsqueda de reconocimiento social y cultural de las personas y culturas indígenas como antecedente para la consecución de relaciones sociales e interculturales horizontales. Por ello, esta EI concentra esfuerzos en insertar aspectos culturales de los pueblos indígenas en las aulas, lo que se traduce en nuevas asignaturas y/o talleres que persiguen la enseñanza de la cultura y la lengua indígena mayoritaria en la escuela, comprendiendo que éstos han sido los grandes olvidados por la tiza y, cuando no, han sido expuestos de manera unilateral y tendenciosa. Más que intercultural esta modalidad es bicultural, porque adolece de una visión de identidad inclusiva que permita construir interculturalidad, apuntando sólo hacia la “revitalización” de las culturas indígenas.
- La segunda se centra en la valorización de la tradición cultural indígena sin desatender la cultura contemporánea. Busca generar autoconciencia y autoestima en el estudiantado indígena, comprendiéndolo como parte de una cultura particular y de una sociedad, debiendo éste procesar la

condición dual de indígena y chileno, conociendo el pasado y presente de los conflictos, los sufrimientos y los aciertos de ambas culturas.

- La tercera sostiene una comprensión desencionalizada de la cultura, viendo a la identidad como el producto histórico y social de las personas y enfocando la EIB a toda la población, no sólo a la indígena. Ella sostiene que “la educación a la interculturalidad expresa la intención de reforzar la matriz cultural e identitaria del niño, y de abrirlo a partir de allí a la experiencia de otras trayectorias culturales [de todo tipo: no sólo la indígena y la nacional-occidental], ensanchando sus horizontes. En este sentido, la educación intercultural debería ser una educación para aprender a apreciar como también a evaluar las diferencias de estilos de vida, de modos de expresión, de concepciones existenciales. Esta vertiente apunta a una educación que incentive al niño a descubrir la diferencia en su propia cultura y a reconocer lo propio en otras culturas (...) para enfocar las culturas diferentes no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una alternativa válida para nosotros.” (Chiodi, 1998: 44).

De las tres orientaciones de EIB que existen en la práctica y debate nacional, la primera es la que posee más asidero, debido a que se empalma con las corrientes hegemónicas de la educación indígena en el continente. Esta concepción se ocupa sin tomar providencias respecto de la particular historicidad que posee la educación para indígenas en Chile y, más importante aún, sin cuestionar las nociones de identidad ocupadas. Esto repercute en que las prácticas y discursos se concentran en lo indígena, intentando insistentemente establecer distinciones entre estas culturas y la mestiza. Ello motiva procesos de resistencia a esta educación por parte de las personas que no adscriben a culturas indígenas, o bien que no la enarbolan como pertenencia principal. Resistencia comprendida como reticencia a participar de procesos impositivos de extensión cultural que no pueden ser sentidos y sabidos como propios y, así mismo, resistencia a avalar que en las escuelas se enseñen aspectos no valorados por la sociedad. Esto redundaría en la percepción de que esta educación prepararía a los niños para seguir siendo marginados de los beneficios socio-culturales, para los que sí se formarían los estudiantes de las escuelas vecinas y del país en general.

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

López fija las coordenadas principales de la EI, recogiendo aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos, él aprecia que: “...desde la educación, la

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

Ahondando en la sistematización de López, se aprecia que como estrategia política, el fin vendría dado por “desarrollar un proceso de EIB (liberador, comunitario, político y productivo) orientado hacia la identificación cultural del individuo en función de la construcción de una sociedad democrática, justa, corresponsable y comunitaria.” (Martínez, 1998: 37). Con otras palabras, la EI asume el desafío de contribuir a relaciones igualitarias y de intercambio entre las culturas que se relacionan (Chiodi, 1998) , siempre buscando la generación de políticas culturales democráticas compartidas por todos los miembros de la sociedad. Para ello se debe valorar la diversidad y diferencia antes que la segregación o disgregación, y no olvidar la desigualdad socio-económica (García-Canclini, 1995: 148).

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

Para lograr dicho control cultural, la escuela orientada a la interculturalidad ha de desarrollar una labor orientada a generar identificación en los educandos. Este proceso posee analíticamente tres fases: (a) la consecución de auto conciencia de los individuos como miembros de colectividades socio-culturales particulares y generales, en último caso, la comunidad humana; (b) la formación de autoestima en las personas como una vía para lograr la apropiación de sí y con ello relacionarse con el mundo; (c) la autodeterminación, lograr que las decisiones sobre los elementos culturales en uso sean tomadas conforme a los mecanismos establecidos dialécticamente por cada grupo socio-cultural. Se debe atender al requerimiento de autenticidad de dichas fases para lograr el efectivo control cultural, esto es que la identificación cultural sea por convicción y no por coacción. (Martínez, 1998).

Pedagógicamente, la EI postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes (Freire, 1972a, 1972b; Sepúlveda, 1996; Speicer, 1996) y ha de incluir en su transcurso a las demás realidades, entre ellas la nacional, continental, etc. Esto con el fin de que se conozcan las diferencias y similitudes entre las formas de vivir, las maneras de enfrentar problemas socio-culturales comunes, en otras palabras, de las concepciones y comportamientos que les rodean. Para lograr dicho bagaje la EI pregona relaciones pedagógicas dialógicas que logren articulaciones críticas y creativas entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores superpuestos (Godenzzi, 1996).

Para que los desafíos pedagógicos sean consumados y no se reproduzca la opresión y dominación que se condena, los agentes educativos, partiendo por los estudiantes, deben aportar al diálogo desde su identidad. Sólo así se concibe llegar primero a un acercamiento de todos con todos, luego a una valoración y comprensión mutua y con ello a la interculturalidad. Esto supone una descentralización, flexibilidad y pertinencia pedagógica, lo que implica lazos estrechos entre la escuela y su emplazamiento físico, social y cultural (Chiodi, 2001: 18).

Metodológicamente, la EI otorga prioridad al aprendizaje por sobre la enseñanza, esto como una manera de proscribir la extensión cultural y reforzar la autodeterminación y autoconstrucción de los contenidos de la enseñanza. Se busca que los sujetos conozcan activamente (Williamson, 1999: 71-2). Por ello, y atendiendo a la importancia del conocimiento, se deben producir las condiciones y capacidades necesarias para acceder, manejar, seleccionar y reconstruir el conocimiento disponible (Williamson, 2001: 5). Además, se contempla la transformación integral del currículo tradicional orientándolo a desarrollar la capacidad de aprender, eso implica un quiebre de un sistema de enseñanza compartimentalizado y con asignaturas autónomas (Chiodi, 2001: 18).

Se concluye este acápite destacando lo embrionaria que es la construcción de la EI en Chile y poniendo de manifiesto la apuesta por trascender la educación indígena para ir dialogando con la sociedad en su conjunto. Esto último como una manera de ir encarando los problemas socio-culturales de la sociedad, precisamente, en términos de sociedad (Cañulef 1998: 250-1; Chiodi, 1998: 47; López, 2001; Reyes, 1998: 166; Spicer, 1996).

#### **IV. Educación Intercultural urbana en Chile**

La educación intercultural urbana (en adelante EIU) se constituye en el centro de este artículo, pese a la escasa documentación especializada sobre ella. Se procederá a recopilar algunos antecedentes para fijar su contexto y luego se expondrán las características que adquiere en Chile.

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

Chile no participa del desarrollo histórico de la educación indígena en Latinoamérica, se incorpora precisamente con el advenimiento de la EI. Su incorporación tardía obedece a la invisibilización a que fueron afectos los y lo indígena producto de la efectiva negación del otro impulsada por la élite nacional y asumida por el conjunto de la sociedad. La adopción de la EI en Chile no es apoyada por una amplia plataforma social, es el resultado de pactos políticos entre la coalición de partidos que desplaza a la dictadura y dirigentes indígenas, preferentemente mapuche (Cañulef, 1998: 112-140), sólo posteriormente se suma parte de la intelectualidad local. Debido a la estrecha base social que impulsa a la EI y la poca experiencia en educación indígena en el país, se procede a extrapolar las experiencias foráneas, las que precisamente están ancladas en contextos rurales.

Las experiencias de EIB en Santiago se suceden desde mediados de la década de 1990 gracias a las presiones de las organizaciones indígenas al Estado en pos de aumentar las posibilidades de éxito educacional de su estudiantado. Esta demanda se asocia con los procesos de visibilización de la población indígena urbana generados por los últimos censos nacionales (1992-2002), los persistentes problemas socio-educativos de los estudiantes indígenas y los conflictos territoriales en distintas regiones del país. El Estado toma estas demandas y las transforma en legalidad, institucionalidad y cobertura. En 1993 promulga la Ley Indígena, que establece la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Estas instituciones materializan su mandato en acciones que, aunque privilegiando las zonas rurales y en conflicto, abarcan también zonas urbanas, y por ende Santiago.

Tres son las acciones de EIB llevadas a cabo en la Región Metropolitana: Formación de profesores y monitores; generación y difusión de material pedagógico, y realización de talleres y/o actividades extra-programáticas. Las acciones logran mejorías en la autoestima de estudiantes indígenas y en la visibilización de sus culturas en el contexto educacional, sin embargo, adolecen de falencias estructurales por cubrir un porcentaje estrecho del sistema educacional, concentrarse mayoritariamente en la cultura mapuche, poseer sesgos ruralizantes y folclorizantes y destinarse principalmente a estudiantes indígenas (Hernández et. al., 2004).

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

La EIU que prima en Chile es de carácter “rescatista” (Chiodi, 2001), concibiéndose que en la ciudad emergen problemáticas particulares, entre ellas la dificultad en la conservación de la identidad indígena debido a que desaparecerían dos referentes y/o pertenencias históricas importantes, la tierra y la comunidad.

Cañulef considera que “Los objetivos de la educación intercultural bilingüe en el medio urbano deberían ser el logro de la autoidentificación con capacidad para reconocerse a sí mismo con dignidad, la revalorización de la tradición cultural ancestral y una preparación para enfrentar los desafíos de la realidad del mundo urbano contemporáneo. En una frase, la E.I.B. en los sectores urbanos debe lograr una síntesis entre recuperación, fortalecimiento y desarrollo cultural, y una preparación para enfrentar los desafíos de un mundo en permanentes cambios y transformaciones.” (1998: 248).

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

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

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

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

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

La EI y EIU han de formar una autoimagen positiva en los estudiantes, posicionándolos en la sociedad a manera de: política común, ética-moral particular. En este escenario el docente debería comprenderse como parte de un proceso de construcción de conocimiento y de entendimiento de la identidad. “[El Docente] en lugar de abocarse a enseñar cómo son y qué son las culturas (...), su mayor aporte será ayudar a conocer, a descubrir, a explorar la cultura, en sus múltiples aspectos y facetas, en sus variedades y variaciones, la cultura de ayer y hoy, la de una región rural como la de la ciudad...” (Chiodi, 2001: 42).

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

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

#### **V. La experiencia intercultural de la Escuela Tobalaba**

Presentados los antecedentes que dan razón y profundidad teórica, conceptual e histórica al escrito, se sientan las condiciones para situar certeramente la experiencia intercultural desarrollada por la escuela básica municipal E-192 Tobalaba de la comuna de Peñalolén, Santiago de Chile.

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

Pese al empalme de la educación intercultural de la escuela Tobalaba con las constantes continentales y nacionales, su trabajo posee características particulares devenidas de su experiencia prístina en la ciudad, que la transforman en una vivencia valiosa para futuras proyecciones de la educación intercultural urbana.

A diferencia de la mayoría de las zonas rurales con programas de EI, zonas que cuentan con una proporción y densidad de población indígena significativa, en la

ciudad, y particularmente en Santiago, dicha situación cambia para presentar proporciones y densidades considerablemente menores de población indígena, así mismo como población indígena que adscribe a distintos pueblos indígenas. Ante esta situación, la escuela Tobalaba materializa su trabajo concentrándose en tres pueblos indígenas existentes en el país: aimara, mapuche y rapa-nui.

No es posible catalogar la experiencia de la escuela Tobalaba dentro de una de las tres corrientes de EI existentes en Chile, se deben recoger postulados de la opción esencialista que fija a lo indígena en lo rural, folclórico y comunitario, así como también de la opción por la interculturalidad para todos, esto principalmente porque la preocupación no se cierne sólo sobre una cultura y el trabajo es enfocado y extensivo a toda la comunidad escolar sin distinción de la adscripción cultural de los estudiantes.

Otro aspecto que particulariza la experiencia de la escuela Tobalaba es que ha logrado instituir la interculturalidad en los lineamientos políticos y operativos de la escuela, lo que hace que el trabajo tenga proyección en el tiempo. Esto reflejado en la intervención del Proyecto Educativo Institucional y de sus Planes y Programas de Estudio. También resalta la opción por privilegiar la interculturalidad en desmedro de un objetivo propiamente lingüístico, esto se aprecia en vista de que la consecución de un bilingüismo o multilingüismo "indígena"-castellano es visto como horizonte y no como objetivo inmediato.

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

La educación intercultural en la escuela Tobalaba se gesta sistemáticamente desde 1999 a la fecha, una vez que se empieza a vislumbrar el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) llamado "En el siglo XXI aprendemos virtualmente", proyecto que involucró a toda la comunidad educativa en un proceso que comprendió la interculturalidad como insumo para encarar efectivamente los desafíos del nuevo siglo.

Los orígenes del trabajo intercultural en la escuela contaron con la Dirección del establecimiento, la Dirección Provincial de Educación Oriente y el Ministerio de Educación como agencias importantes. A mediados de 1999, la dirección de la escuela concentra sus esfuerzos en adquirir tecnología computacional para implementar laboratorios de informática que permitiesen a la comunidad educativa prepararse para desenvolverse adecuadamente en el contexto socio-económico global. Para ello se recurre a fondos concursables del Ministerio de Educación. Previo al concurso, la Dirección Provincial recomienda a la escuela sustanciar sus requerimientos computacionales con la idea fuerza de la interculturalidad como

una manera de vincularse con las directrices políticas del gobierno. La escuela acoge dicha sugerencia y re-elabora el proyecto con la asesoría de la ONG Ecológica, ONG al tanto en el tema intercultural. El PME esgrime principalmente razones socio-educativas para la implementación del proyecto, entre ellas, situación de pobreza de las familias de los estudiantes, cesantía y bajos rendimientos en los sistemas de medición de la calidad de la educación. También se señalan razones de índole educativa-cultural, como déficit atencional, conductual y baja autoestima de los estudiantes indígenas de la escuela, los que alcanzan al 15% (MINEDUC, 1999: 3).

El PME fue aprobado e implementado durante los años 2000 y 2001. Su articulación giró en torno a la necesidad de satisfacer su objetivo general: "Mejorar el rendimiento en los sectores de aprendizaje de lenguaje y comunicación y educación matemática en los alumnos de 1º a 8º año básico, a partir de la diversidad étnica y cultural existente en la escuela, a través del uso de la informática educativa." (MINEDUC, 1999: 5).

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

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

Asumiendo que los fines de estos actores para con la interculturalidad se condicen con los ya expuestos anteriormente para la EI en Latinoamérica, cabe resaltar un aspecto estructural que enmarcará el trabajo de los distintos agentes en la escuela, el PME fue pensado por una fracción de los docentes e impuesto al resto de la comunidad educativa y local. Esto no busca deslegitimar el trabajo emprendido, el cual ha sido de gran calidad, sino sentenciar que la participación al interior del proyecto ya estaba establecida y otorgó muy pocos espacios de

creación y participación horizontal a los agentes involucrados, lo que acrecienta el riesgo de no-apropiación de la interculturalidad y su falta de proyección sobre bases socialmente pertinentes y compartidas.

Los profesores y apoderados criticaron la planificación e imposición a que fueron afectos. Los docentes identificaron como problema del PME su formalidad autoritaria, la que se ve manifestada, entre otras cosas, en que sólo una parte de los profesores decidían y los otros solamente acataban (profesores), "...yo encuentro que ese PME fue poco corporativo, con poco espíritu de cuerpo (...) le faltó ser integrador con los profesores, a los profesores se les mantuvo al margen." (profesor). Los apoderados participaron muy poco de las actividades del PME, de hecho la participación se redujo a cooperar o ayudar con las labores de la escuela, mas nunca a incidir en la planificación o control del mismo. Sobre el setenta por ciento de los apoderados no participó del PME, entre las razones esgrimidas están el no haber sido invitados (30%) o no haber tenido oportunidad para asistir por responsabilidades laborales (32%).

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

Metodológicamente se adecuaron y crearon espacios para el tratamiento de la interculturalidad. Las clases de informática para todos los cursos de la escuela fueron significadas en función de generar comunicación con estudiantes indígenas del país y para aprender de las culturas indígenas. Conocimiento aplicado, principalmente, en una de las actividades creadas por el proyecto, las actividades escenario, talleres multigrado en que participaban todos los estudiantes, parte de los apoderados y organizaciones indígenas y con una duración de toda una jornada escolar. Estos talleres fueron tres cada año, cada uno dedicado a un pueblo indígena en particular.

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

El trabajo lingüístico de la escuela Tobalaba contempló las lenguas de las tres culturas en cuestión: aimara, mapuche y rapa-nui. Más aún, se establecieron correlaciones entre esas lenguas, el inglés y el castellano. En rigor, la educación de la escuela Tobalaba fue planteada como intercultural y no como intercultural bilingüe, esto obedece a que, a diferencia de otros contextos nacionales y continentales, en las urbes no existe diglosia, es decir, la lengua castellana es hegemónica en el dominio público lo que trae aparejado que no existan interferencias lingüísticas en las aulas. Dicho contexto sitúa al trabajo con lenguas indígenas en un nivel primario de reconocimiento de su existencia, de sus potencialidades y funcionalidad, mas no de un aprendizaje sistemático y profundo de las mismas, aspecto que ha de ser emprendido una vez que exista una correlación de fuerzas sociales capaz de afirmar dicho desafío.

Para finalizar la exposición del trabajo intercultural de la escuela Tobalaba, es dable señalar que el PME cumplió con su finalidad intrínseca de impulsar un trabajo que trascendiera los límites temporales de implementación del proyecto, años 2000 y 2001. Esto es aseverado por la mayoría de los profesores y corroborado en terreno. Los docentes señalan que la trascendencia se palpa al apreciar la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los Planes y Programas de los Sectores de Aprendizaje. La extensión de la propuesta intercultural se da gracias a que el grupo de gestión del PME ha seguido dándole relevancia al tema, cuestión que ha devenido en que dicho proceso se vaya acentuando.

## **VI. Desafíos multiculturales a la Educación Intercultural urbana**

Al cerrar el escrito se articulan algunas reflexiones ya expuestas en secciones precedentes, en la línea de comprender las dinámicas multiculturales urbanas contemporáneas y fijar fundamentos y desafíos para la educación intercultural urbana.

El contexto multicultural urbano comprende a diversas culturas, no sólo las que genéricamente se aprehenden como indígena y occidental. Ello imprime la necesidad de des-cubrir la mentalidad colonial que tiende a subsumir la diferencia en una homogeneidad manejable, la que sólo distingue y menosprecia la diferencia e impulsa procesos de concientización que insisten en que estamos inmersos en un escenario de dominación que relaciona a varias culturas: pueblos indígenas, culturas nacionales, propias o extranjeras, siendo estas últimas del primer y tercer mundo.

Bajo una comprensión dinámica e incluyente de cultura e identidad se aprecia que las identidades a reconocer en la escuela y sociedad son variadas, contradictorias y en permanente construcción. Ellas se comprenden como identidades fronterizas, es decir, compuestas por diversas pertenencias según el curso seguido por cada persona. Estas identidades tienen tangentes compartidas, como la humanidad, nacionalidad, lengua y otros elementos vinculantes que hacen posible el diálogo en lo social. Pero la identidad de las personas, cuando es producto de la introyección de la negación, tiende a operar de manera esencial, esgrimiendo sólo una de las pertenencias como elemento identitario exclusivo en todas las situaciones. Así se requiere de-velar lo nocivo de las identidades esenciales y comprender a las identidades como compuestas, con ello es posible fijar un escenario socio-cultural en donde la negación del otro deja de ser un problema para los demás y se asume como propio, como negación del nosotros. Todo esto en virtud de que, dependiendo de la situación social que exija reconocimiento, todos somos negados directa o indirectamente pues, la pertenencia negada también sería parte de nuestra identidad fronteriza. Es más, al participar de una situación socio-cultural en que se niega la identidad cultural de uno de sus participantes, dicha interacción en sí niega la posibilidad de dinamizar las identidades de todas las personas que de ella participan en la medida que éstas se construyen en el diálogo, y sobre la base de la negación, no hay diálogo posible.

A la educación intercultural urbana le cabe adosar a su eje significativo básico el valorar y reconocer a las personas y culturas indígenas, la capacidad de historizar la formación de identidades fronterizas, tratando de evitar el establecimiento de tipologías culturales de corte esencialista.

Desde otro punto de vista, se aprecia que la colonización, la negación del otro, la falta o falso reconocimiento, es multidireccional y multivalente, es decir, se efectúa en función de múltiples causas y desde y hacia todas las personas. Esta comprensión desestima la visión rígida de opresores y oprimidos y sitúa a la reproducción de la dominación en todas las personas, siendo todas opresoras y oprimidas a la vez. Entonces, como fin ulterior, la educación intercultural, debiera comprender que la superación de tal situación obedece y trae beneficios a la

sociedad en su conjunto y no sólo a fracciones de ella, como serían los indígenas rurales en zonas de alta concentración.

Al cambiar la preocupación desde la superación de la negación del otro al esfuerzo por comprender dicha negación como nociva para nosotros, se da un paso adelante en la apropiación de la educación intercultural por parte de todos los agentes involucrados, sean de la comunidad educativa o local, con lo que gana legitimidad, pertinencia, co-responsabilidad y efectividad.

Para generar los efectos deseados, a saber, la socialización efectiva de la educación intercultural y con ello la generación de capacidades para afrontar idóneamente el complejo escenario multicultural urbano, se concibe al diálogo interpersonal como el mecanismo adecuado para acompañar los procesos. El diálogo impronta el reconocimiento socio-cultural de los interactuantes, la problematización de las temáticas en juego y la búsqueda de las síntesis cognitivas necesarias para hacerles frente. Se concibe el diálogo como medio para encarar conflictos, así también como mecanismo idóneo para propiciar que los frutos que posibilita puedan quedar bajo el control cultural de los involucrados, bajo el control intercultural de la sociedad.

La educación intercultural es heredera de un arduo camino, en ningún caso se busca apartarla de su historia, sino más bien asumirla a plenitud. A Chile llega recientemente, aquí se ha acogido con expectativas y esperanzas, de unos y otros y también desde el nosotros. Se emplaza en una sociedad en la cual son estrechos los márgenes de participación y de ejercicio de control cultural. En una sociedad en que la idea de proyecto, como trabajo orientado a transformar la realidad socio-cultural, suena en sí sospechosa. La tranquilidad y los esfuerzos destinados a la mantención del estatus quo muchas veces hacen invisibilizar los problemas socio-culturales y ni siquiera estar en condiciones de problematizar las contradicciones socio-económicas de la sociedad. En este marco se aprecian como labores prioritarias el defender la posibilidad de la esperanza en una sociedad más justa, que crezca a la medida de los sueños y posibilidades de su población, población arraigada en diversas matrices culturales. Hecho esto se ha de valorar la diversidad y la diferencia como catalizadores de la búsqueda de soluciones que puedan dar atajo a las contradicciones socio-económicas. Así, el horizonte para la educación intercultural en sus distintas modalidades no ha de problematizar nuestras culturas e identidades, sino más bien reconocerlas y valorarlas para que desde ellas surjan las partes que darán vida a las respuestas interculturales sobre los viejos problemas que hasta hoy no han tenido solución, como la injusta repartición de la riqueza, la contaminación, la violencia y la desesperanza.

## Bibliografía

- Abarca, G. y Tirado, F. (2002) Educación Intercultural Bilingüe: Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación, Chile.
- Aima, S. (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.
- Austin, T. (2000) Comunicación Intercultural, Fundamentos y Sugerencias. En: <http://tomaustin.tripod.cl/intercult/comintdos.html>
- Bateson, G. (1976) Pasos Hacia una Ecología de la Mente, Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, Argentina.
- Bonfil, G. (1982) "El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización". En: Bonfil, Guillermo (comp.) América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. San José, Costa Rica: Ediciones FLACSO: pp. 131-145.
- Bonfil, G. (1995) Políticas Populares y Política Cultural, Producción: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares, México.
- Bonfil, G. (1995a) "Descolonización y Cultura Propia". En: Guillermo Bonfil, Obras Escogidas. Tomo 4, México: Instituto Nacional Indigenista. pp. 351-367.
- Bonfil, G. (1995b) "El Concepto de Indio En América: Una Categoría de la Situación Colonial". En: Bonfil, G.: Obras Escogidas. Tomo 1. México: Instituto Nacional Indigenista, pp. 337-357.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995) La Reproducción. México: Laia.
- Calderón, F, Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1996) Esa Esquiva Modernidad. Caracas: Nueva Sociedad.
- Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, Instituto de Estudios Indígenas. Temuco: Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones n° 5.

- Cañulef, E. (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.
- 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-CERC, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago: Lom Ediciones. pp. 39-60 y 68.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena – Temuco. Santiago: Lom.
- Chiodi, F. y Loncón, E. (1999) Crear Nuevas Palabras: Innovación y Expansión de los Recursos Lexicales del Mapuzugun, CONADI e Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera. Temuco: Pillán.
- Clifford, J. (1995) "Identidad en Mashpee". En: Clifford, J. (1995) Dilemas de la Cultura. Barcelona: Gedisa, España, pp. 327-406.
- Cousiño, C. y Valenzuela, Eduardo (1994) Politización y Monetización en América Latina, Cuadernos del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica, Chile.
- Donoso, A. (2003) Empalmes y Tensiones en las Comprensiones en torno a la Educación e Interculturalidad: Profesores y Apoderados, Indígenas y Mestizos, de la Escuela Básica Intercultural E-192 Tobalaba, Peñalolén, Santiago de Chile, Tesis para Optar al Título Profesional de Antropólogo, Universidad de Chile.
- Durán, T. (1995) "¿Qué Tipo de Educación para la Población Mapuche en Chile?". En: Actas 2º Congreso Chileno de Antropología, Tomo II, Valdivia, pp. 774-785.
- Fishman, J. (1988) Sociología del Lenguaje. Madrid: Cátedra.
- Foerster, R. (1999) "¿Movimiento Étnico o Movimiento Etnonacional Mapuche?". En: Revista Crítica Cultural, nº 18, Santiago de Chile, pp. 52-58.
- Foerster, R. y Vergara, J. I. (2000) "Etnia y Nación en la Lucha por el Reconocimiento". En: Estudios Atacameños, nº 19, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile, pp. 11-43.

- Freire, P. (1969) ¿Extensión o Comunicación? – Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago: ICIRA.
- Freire, Paulo (1972a) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972b) Sobre la Acción Cultural – Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (1996) Política y Educación. México: Siglo XXI.
- García, J., Pulido, R. y Montes, A. (1997) “La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura”. En: Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, España.
- García-Canclini, N. (1986) Las Culturas Populares en el Capitalismo. México: Nueva Imagen.
- García-Canclini, N. (1995) Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad. México: Grijalbo.
- Godenzzi, J. C. (1996) “Construyendo la Convivencia: Educación e Interculturalidad en América Latina”. En: Godenzzi, J. (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, pp. 11-21.
- Godenzzi, J. C. (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.
- Gómez, D. (2001) Apuntes de ponencia en seminario – taller: La Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Urbanos, Santiago de Chile, 17 al 19 de octubre de 2001.
- Hernández, R., Donoso, A., Contreras, R., Aravena, L. y Cubillos, L. (2004) Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas de la Región Metropolitana, Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, 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.

Larraín, J. (2001) Desarrollo e Identidad Chilena. En: Larraín, J. (2001) Identidad Chilena. Santiago: Lom. pp. 109-137.

Ley 19.253 (1993) Ley Indígena, Fecha de promulgación 28-9-1993, fecha de publicación 5-10-1993, Organismo: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Lipschutz, A. (1963) El Problema Racial en la Conquista de América y el Mestizaje. Santiago: Austral.

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

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

Maalouf, A. (1999) Identidades Asesinas. Madrid: Alianza.

Mascareño, A. (2000) "Diferenciación Funcional en América Latina: los Contornos de una Sociedad Concéntrica y los Dilemas de su Transformación". En: Revista Persona y Sociedad, Volumen XIV, n° 1, Abri I.

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

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

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

McFall, S. [comp.] (2001) Territorio Mapuche y Expansión Forestal. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera. Temuco: Escaparate.

- MINEDUC (1996) Orientaciones Generales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (1999) En el Siglo XXI Aprendemos Virtualmente, Formulario de Postulación a Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo, MINEDUC, República de Chile, Escuela E-192 "Tobalaba".
- Mires, F. (2002) "El Autodescubrimiento del Indio en su Historia. El Caso Mapuche". En: <http://www.encuentroindigena.cl/ensayos/mires.htm>
- Monteluisa, L. (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.
- Morandé, P. (1987) Cultura y Modernización en América Latina. Madrid: Encuentro.
- Orrego, M. (2000) "La Interculturalidad como Modelo de Relación entre los Pueblos Indígenas y la Sociedad Chilena," En: Diario de la Sociedad Civil <http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/documento.aso?id=59>
- PNUD (2002) Desarrollo Humano en Chile, Nosotros los Chilenos: Un Desafío Cultural, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.
- Reyes, J. (1998) "Educación e Interculturalidad: Un Aporte a la Democratización", En: 5° Concurso Nacional de Ensayos: Por una Cultura de Respeto a los DD.HH., MINEDUC, Programa Educación y Democracia, Chile, pp. 139-169.
- Reyes, J. (2002) "Algunas Condiciones de Posibilidad del Diálogo Intercultural: Obstáculos y Perspectivas desde la Historia Educativa Chilena". En: Revista de la Academia, n°7, Primavera, Chile, pp. 135-144.
- Saavedra, A. (2002) Los Mapuche en la Sociedad Chilena Actual. Santiago: Lom.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999) Historia Contemporánea de Chile I: Estado, Legitimidad, Ciudadanía. Santiago: Lom.

- Schmelkes, S. (2001) "Intercultura y Educación de Jóvenes y Adultos". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, CREFAL, Michoacán, México, pp. 27-36.
- Sepúlveda, G. (1996) "Interculturalidad y Construcción del Conocimiento", En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 93-104.
- Speicer, S. (1996) "Interculturalidad en la Educación: Algunas Reflexiones sobre un Contexto Necesario", En: Godenzzi, Juan (comp.) Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas". pp. 21-35.
- Taylor, C. (1993) El Multiculturalismo y "la Política del Reconocimiento". México: Fondo de Cultura Económica.
- Taussig, M. (1993) El Diablo y el Fetichismo de la Mercancía en Sudamérica, México: Nueva Imagen.
- Tobalaba, Escuela (2002) Proyecto Educativo Institucional, Escuela E-192
- Tobalaba, Corporación Municipal de Peñalolén, MINEDUC, República de Chile.
- Von Gleich, U. (1989) Educación Primaria Bilingüe Intercultural, Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit, República Federal Alemana.
- Williamson, G. (1999) Paulo Freire, Educador para una Nueva Civilización, Ediciones Universidad de la Frontera – Instituto Paulo Freire, Temuco, Chile.
- Williamson G. (2001) "Introducción". En: Nogueira, Adriano [ed.] (2001) Conocimiento Técnico y Conocimiento desde la Cultura Popular, Perspectivas Críticas en Educación nº 1, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Williamson, G. (2002) Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales, Universidad de La Frontera – Proyecto Gestión Participativa en Educación - Kelluwün, Temuco, Chile.
- Zizeck, S. y Jameson, F. (1998) Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.