

INVESTIGACIONES

*INTERCULTURALIDAD Y POLITICAS PUBLICAS EN EDUCACION.
REFLEXIONES DESDE SANTIAGO DE CHILE**

Interculturality and public policies in education. Ideas from Santiago, Chile

*Andrés Donoso Romo¹, Rafael Contreras Mühlenbrock²,
Leonardo Cubillos Puelma³, Luis Aravena Aragón⁴*

¹Universidad de Chile, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos,
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile. E-mail: andresadr@esfera.cl

²Universidad de Chile, Departamento de Antropología, Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa,
Santiago, Chile. E-mail: etnomedia@uchile.cl

³Universidad de Chile, Departamento de Estudios Humanísticos, Av. Beaucheff 850,
Santiago, Chile. E-mail: condor5_cl@yahoo.com

⁴Universidad de Chile, Departamento de Psicología, Av. Ignacio Carrera Pinto 1045,
Ñuñoa, Santiago, Chile. E-mail: luisarave@yahoo.com.mx

Resumen

Desde Santiago de Chile se observan, analizan y cuestionan los resultados de diez años de políticas públicas destinadas a materializar la Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad. Con una mirada histórica de la educación indígena en el continente se sopesa la originalidad del escenario urbano como ámbito de intervención en interculturalidad y se examina el desarrollo de esta educación en el país, extrayéndose conclusiones, a modo de preguntas, que ayudan a palpar los límites teóricos y prácticos que presenta la construcción de la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas.

Palabras clave: educación, interculturalidad, políticas públicas.

Abstract

From Santiago, Chile, the results of ten years of public policies destined to materialize the Intercultural Bilingual Education in the city are observed, analyzed and questioned. With an historical view of the indigenous education in the continent, the originality of the urban space like a scope of intervention in interculturality is hefted, and the development of this education in the country is examined, extracting conclusions, as questions, that help to feel the theoretical and practical limits that the construction of the interculturality in the Latinamerican societies presents.

Key words: education, interculturality, public policies.

* Artículo elaborado en el marco de investigación financiada por el Gobierno Regional Metropolitano de Santiago, Código BIP Nº 20194892-0, 2004, titulada: "Evaluación de la Eficiencia Programática y de la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana". Una versión preliminar del escrito fue presentada en el "Primer Congreso Latinoamericano de Antropología", 11-15 de julio de 2005, Rosario, Argentina.

INTRODUCCION

La interculturalidad como estrategia de coexistencia en la diversidad cultural continúa siendo, a más de veinte años de su aparición en las ciencias sociales latinoamericanas, un horizonte que tiende a alejarse a cada paso que se avanza. La violencia fáctica y simbólica se ha impuesto como el principal modo de relación interpersonal, obstaculizando la asunción de la interculturalidad y cerrando con ello las puertas a una cultura de la paz que torne posible la justicia social, económica, política y la superación efectiva de las problemáticas del subdesarrollo.

Este artículo observará las conclusiones y aprendizajes emanados de una evaluación cualitativa y antropológica del operar del Estado en la temática de la Educación Intercultural Bilingüe en Santiago de Chile, realizada durante el año 2004, que vinculó la eficiencia en el logro de resultados con la pertinencia de las nociones de interculturalidad subyacentes.

Al situar la reflexión en el Estado chileno, uno de los principales faros del neoliberalismo mundial, se busca aportar a la comprensión de los límites y posibilidades que posee la noción de interculturalidad, atendiendo especialmente a las complejas y determinantes relaciones existentes entre Estado y pueblos indígenas, entre Estado y reconocimiento de la diversidad sociocultural. El artículo cobra especial interés por ser la ciudad un escenario alejado de las prácticas y reflexiones sobre la interculturalidad y la educación, aun cuando sean éstas las que albergan a la mayoría de la población continental, tanto indígena como mestiza.

Para lograr dicho objetivo se desarrollarán paralelamente dos líneas comprensivas, ambas enmarcadas en Santiago como escenario contradictorio y multicultural, similar a las grandes urbes del continente. La primera sitúa a la interculturalidad dentro del contexto de la educación indígena, tanto a nivel continental como nacional, caracterizándola y señalando los principales puntos de discusión que tornan posible su inclusión en lo urbano. La segunda reflexiona sobre el papel que ha tenido el Estado en la promoción e implementación de la interculturalidad en la educación, apreciando históricamente su rol preponderante en la situación actual de las experiencias interculturales y develando la dependencia estructural que genera su actuar para con sus eventuales beneficiarios: los pueblos indígenas.

El escrito permite arribar a un conjunto de preguntas que ponen en entredicho la viabilidad del desarrollo de la interculturalidad en contextos urbanos y multiculturales como Santiago, preguntas tendientes a catalizar respuestas que oxigenen las reflexiones y prácticas sobre la interculturalidad. Preguntas que apuntan a la generación de políticas públicas pertinentes que se amparen en visiones dinámicas de la diversidad y coexistencia multicultural, teniendo como última finalidad la promoción de la interculturalidad como imperativo social, económico, político y cultural capaz de exhortar al conjunto de la sociedad en la valoración y ejecución de esta alternativa. Esto en el entendido de que los beneficios que ella reporta son alcanzables, única y exclusivamente, cuando la totalidad de la sociedad destierra la violencia para hacer del diálogo el principal motor de lo social.

EDUCACION Y PUEBLOS INDIGENAS EN AMERICA LATINA

La educación en América Latina se instala en un contexto marcado por cuatro variables que dan sentido a su desarrollo y, con especial énfasis, al de la educación indígena. Ellas son: diversidad sociocultural, subdesarrollo, colonialismo y conflictos interculturales.

Latinoamérica es un continente poblado de culturas y lenguas, no obstante, en la mayoría de las interpretaciones y prácticas políticas estas son invisibilizadas en favor de una sola de sus manifestaciones: la cultura occidental y sus lenguas correlativas dominantes, castellano o portugués. La invisibilización de la diversidad sociocultural es un elemento central para comprender la persistente tendencia a la reproducción de modelos de sociedad y desarrollo foráneos, así como la violencia continua y sistemática contra todas aquellas formas de vivir que se constituyen como alternativa al modo de vida imperante, más aún cuando estas alternativas de desarrollo se nutren de lógicas culturales mestizas y/o indígenas¹.

América Latina se observa, siente y se vive a sí misma como una región subdesarrollada carente de resultados favorables en esferas sociales, políticas y económicas. El subdesarrollo –concepto acuñado por los autodenominados países desarrollados durante los años previos a la segunda guerra mundial y potenciado tras esta– es vivenciado por la mayoría de la población, manifestándose en la práctica en condiciones materiales de pobreza, las cuales coexisten con la ostentación de los bienes sociales y culturales instaurados como deseables a manos de una minoría privilegiada. Esto es lo que se aprecia como injusta apropiación de la riqueza.

Al correlacionar las variables de diversidad sociocultural con la de injusta apropiación de la riqueza, se observa una reactualización del colonialismo en el sentido de que serían precisamente las poblaciones indígenas las cuales, en la mayor parte de los casos, dan cuerpo y consistencia a la base más carente de la pirámide social (Lipschutz 1963)². Pese a los continuos esfuerzos por blanquear las sociedades latinoamericanas, ámbito en que Chile tiene larga tradición, las preguntas para entender por qué los pueblos indígenas son la población más pobre del continente se suceden una y otra vez sin llegar a explicaciones únicas o soluciones definitivas.

La constatación de su pobreza por parte de los pueblos indígenas, así como los procesos tendientes a usufructuar de sus bienes y fuerza de trabajo, generan conflictos interculturales que se constituyen en problemas permanentes que ponen en riesgo la cohesión y/o integridad social, traspasando las fronteras de lo local para transformarse en conflictos de carácter nacional que afectan al conjunto de las sociedades (Bengoa 2000)³.

¹ Para profundizaciones teóricas sobre la violencia intercultural acudir a Cañulef 1998; Calderón y otros 1996: 64; Taylor 1993.

² Cuando se refiere a continuidad del colonialismo se refiere especialmente a la prolongación de los mecanismos de discriminación, subvaloración y violencia por parte de la cultura occidental para con las culturas indígenas y no al régimen político de ordenamiento de las sociedades. Con Bonfil (1995) entendemos también que el mismo vocablo indígena para referir a una diversidad incommensurable es parte de la continuidad del colonialismo y, con Zizeck (1998), es posible comprender que lo único que tienen en común dichas poblaciones probablemente sea su condición de subalternas política y económicamente.

³ En el Chile actual la visibilización de lo indígena es mediada, en gran parte, por las consecuencias de los conflictos por tierras y aguas suscitados en zonas rurales entre privados y pueblos indígenas, en los cuales el Estado toma parte asumiendo, muchas veces, que dichas tensiones atentan contra la seguridad interior del mismo, otorgando el estatus de “terroristas” a los indígenas que buscan reivindicaciones y justicia. Más profundidad en Human Rights Watch (2004) y Mc Fall (2001).

Durante el curso del siglo XX estas cuatro variables comprensivas han sido las que impulsan y desarrollan la educación indígena. Ellas son asumidas y articuladas por intelectuales, dirigentes y activistas indígenas e indigenistas que bregan por lograr mejor calidad y resultados educacionales para los estudiantes indígenas a partir de una mayor pertinencia educacional. Ellos construyen estrategias que se empalman, al igual que la mayoría de las alternativas desarrollistas, con la idea de que es posible ascender social y económicamente a través de la educación y en especial con su incremento⁴.

La educación orientada de modo específico a los pueblos indígenas ha gozado de gran dinamismo durante el siglo XX. Prueba de ello es que muchas formas y denominaciones se suceden en la búsqueda de respuestas apropiadas a los intereses de los mismos. Búsqueda que está impregnada de intereses múltiples, contradictorios y que cambian a su vez con el tiempo⁵.

Las experiencias y reflexiones sobre educación indígena se han concentrado preferentemente en zonas rurales pobres, con gran cantidad y densidad de población indígena y han puesto su acento en el trabajo lingüístico, esto último amparado en la comprensión de que los magros logros educacionales que persistentemente han obtenido los estudiantes indígenas –bajos resultados, alta deserción y repitencia– se deben a su incompreensión de la lengua castellana. La concentración casi obsesiva de la educación indígena, los parciales resultados obtenidos y la crítica a los mismos son uno de los principales catalizadores de su dinamismo y fundamentan la posibilidad de que hoy en día una urbe multicultural como Santiago de Chile sea el escenario de esfuerzos sistemáticos en el plano de la educación indígena.

Las principales debilidades de las estrategias concentradas en zonas rurales, pobres, indígenas y en ámbitos lingüísticos refieren a que:

1. Marginan de los beneficios a la población indígena urbana pese a que ésta, desde la década de 1880 en adelante, se asienta progresiva y mayoritariamente en las ciudades intermedias y capitales del continente⁶.
2. Marginan de los beneficios que procura, a saber, mejor educación a partir de mayor pertinencia educativa, a las colectividades culturales distintas de las indígenas que habitan en el seno de las sociedades latinoamericanas⁷.

⁴ Junto a Bourdieu y Passeron (1995) se aprecia que el sistema educacional tiende invariablemente a reproducir la estructura de clases de las sociedades occidentales. Dicha estructura sólo varía en la medida que la sociedad así se lo propone, no recayendo la responsabilidad exclusiva de dicho cambio en el desempeño y/o cobertura del sistema educacional. En este sentido se comprende que la educación es más un reflejo de la sociedad que, necesariamente, un elemento progresista de la misma.

⁵ Para un acercamiento al desarrollo de la educación indígena en el continente revisar a Godenzzi (1996), López (1997), Cañulef (1998) y/o Küper y López (2000).

⁶ Al menos en Chile la década de 1880 marca un fuerte intervencionismo estatal en las comunidades indígenas, el que, sumado a procesos socioeconómicos vinculados al auge del capitalismo del siglo XIX, dan inicio a procesos de migración campo-ciudad. En la década de 1930 el porcentaje de la población asentada en lo urbano y rural era equivalente, desde dicha fecha hasta ahora ha aumentado significativamente la proporción de población urbana. El PNUD nos informa que en Chile al año 2002 el 79,2 % del total de indígenas del país vive en zonas urbanas (2002: 123).

⁷ En este mismo sentido se pueden interpretar las palabras de García-Canclini: “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

3. Asumen que los fenómenos y problemas que se espera atender tienen en los y lo indígena rural su única causa, expiando de toda culpa y responsabilidad a la sociedad en su conjunto (Durán 1995: 755).
4. Al plantearse como una educación especial para una o unas colectividades específicas, corre el riesgo de transformarse en un obstáculo para que los estudiantes allí socializados convivan fuera de dicho útero educacional, en una sociedad que se prepara y valora otros elementos socioculturales.
5. En lo lingüístico se tiende a reducir cultura a lengua y, por lo tanto, transforman a esta última en uno de los indicadores exclusivos de cultura, simplificando la comprensión de la diversidad y provocando discriminaciones intraculturales entre personas que hablan y no hablan una lengua indígena. Con esto sólo se reproduce la violencia que se pretende subsanar⁸.

La educación indígena en el continente se ha desarrollado producto de la persistencia de sus objetivos iniciales –una educación culturalmente más pertinente–, debido a los desarrollos paralelos que han ido generando nuevas síntesis en la temática y producto también de los contrapuntos que le exigen mayor adecuación a los contextos y escenarios actuales. Es así como desde la década de 1980 es posible hablar de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina y, desde mediados de la década de 1990, al menos en Chile, se intenta generar EIB en la ciudad, más específicamente en Santiago.

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DE CHILE Y EL PAPEL DEL ESTADO

Chile se integra tardíamente al desarrollo de la educación indígena⁹, es sólo desde fines del siglo XX que la EIB aparece en escena, heredando todo el aprendizaje continental en la materia. Su aparición obedece a un contexto social y político sensible a la temática indígena, influido en gran medida por el cambio de gobierno sucedido a comienzos de la década de 1990 desde uno militar a otro civil, la constatación de la pauperización progresiva de las poblaciones indígenas, la visibilización de los conflictos entre privados, Estado y pueblos indígenas sucedidos principalmente en zonas rurales producto de litigios por tierras y/o recursos naturales y las sostenidas demandas por reconocimiento de los pueblos indígenas, principalmente a través de sus dirigentes e intelectuales. En este contexto se generan políticas públicas indigenistas que determi-

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” (1986: 130).

⁸ Speicer señala que se han enfatizado aspectos lingüísticos, porque la diferencia lingüística es el elemento más evidente al identificar culturas en contacto; la problemática de los niños que ingresan a la escuela sin poder entender la lengua en la cual van a ser instruidos y alfabetizados es clave en pedagogía y han sido lingüistas los primeros en ocuparse del tema (1996: 106).

⁹ Las razones de dicha tardanza se comprenden a nivel teórico por la continuidad de la dominación colonial que oculta y violenta a lo indígena.

nan la promulgación en 1993 de la Ley Indígena 19.253, la cual prescribe la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)¹⁰ y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, este último destinado a promover y desarrollar la EIB a escala nacional.

Santiago, en particular, se constituye en escenario de estas políticas públicas principalmente por los resultados que arrojan los dos últimos censos nacionales de población (1992-2002), los cuales muestran que la mitad de la población indígena se asienta en la capital, así como por el incremento de demandas de las organizaciones indígenas, las que en un primer momento bregan por beneficios sociales y económicos, adosándose posteriormente reivindicaciones políticas y culturales, entre ellas la EIB.

Sin base experiencial ni base reflexiva en el continente, Santiago comienza –desde 1995– a desarrollar actividades en tres ámbitos de acción: (a) Formación de habilidades docentes en interculturalidad, esto a través de cursos de perfeccionamiento para profesores en postítulos y postgrados y mediante la formación de monitores interculturales, que se traducen en la capacitación de líderes y dirigentes indígenas para que complementen la labor de los profesores en las aulas. (b) Generación y difusión de material pedagógico intercultural, materializándose en la creación de unidades didácticas y la difusión de material pedagógico que, aunque elaborado para contextos rurales, también fue distribuido en los establecimientos educacionales urbanos que cuentan con profesores y/o monitores interculturales. (c) La realización de talleres y/o actividades extra-curriculares interculturales, traducidas en congresos, seminarios, muestras culturales y la realización de talleres interculturales en las mismas escuelas¹¹.

Las acciones de EIB en la ciudad han logrado mejorías en la autoestima de los estudiantes indígenas que han accedido a los talleres interculturales, han conformado un grupo de educadores interculturales con la experiencia y motivación necesarias para aportar al desarrollo de la misma, todo lo cual ha redundado en mayores niveles de visibilización de los pueblos indígenas en el contexto educacional. Sin embargo, las acciones adolecen de falencias estructurales apreciadas en la pequeña parte del sistema educacional que han alcanzado a cubrir; la concentración mayoritaria de los contenidos en uno solo de los pueblos indígenas presentes en el país –el pueblo mapuche–; la presencia de sesgos ruralizantes y folclorizantes que discriminan a los estudiantes urbanos contemporáneos; la imposibilidad de generar procesos de acumulación experiencial y reflexiva en la temática y, por último, el destinarse principalmente a estudiantes indígenas.

Para comprender los exiguos resultados educativos obtenidos en Santiago por las políticas públicas en interculturalidad, es necesario analizar sus objetivos y formas de alcanzarlos. Los objetivos son confusos, porque, si bien se visten con el ropaje del respeto de la diversidad, no logran más que asimilarla para tornarla aséptica e invisibilizarla nuevamente, lo que se suma a relaciones paternas entre Estado y pueblos indígenas que profundizan la dependencia social, económica, política e inclusive cultural de estos últimos.

¹⁰ Véanse especialmente los Artículos 28 y 32 de la Ley Indígena Nº 19.253.

¹¹ Los talleres por lo general están destinados a estudiantes indígenas y están abocados a profundizar en la culinaria, danza, folclore y/o tradiciones de los pueblos indígenas. Dichos talleres son orientados por los docentes o monitores capacitados y poseen una duración semestral.

Los horizontes que persiguen las políticas públicas del ramo no están del todo claros para parte significativa de las comunidades educativas locales, situación que afecta la capacidad de seducción que ellas poseen, mermando su facultad para sumar agentes y agencias que respalden y potencien esta educación¹². En términos de discurso, la institucionalidad pública pretende generar una pedagogía de la diversidad, que permita un desarrollo culturalmente pertinente de los pueblos indígenas y una coexistencia social más armónica basada en el respeto de la diversidad cultural¹³. En el plano práctico u operativo, debido al énfasis que se le da a lo indígena, esta política se muestra como revalorizadora de la misma, es decir, antes que buscar la coexistencia de las diversidades, busca que los pueblos indígenas se integren a la sociedad nacional para que así obtengan los beneficios que ella reporta a todos sus ciudadanos.

La búsqueda práctica por la integración, nutrida de contenidos ruralizantes y folclorizantes que no se condicen con la realidad de los pueblos indígenas en lo urbano, se transforma en una estrategia negadora de la diversidad cultural en la medida que no mejora la coexistencia ni ayuda en la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Cuestiona la identidad de los estudiantes indígenas por presentarles que lo verdaderamente indígena está en lo rural y en el folclor, restándoles posibilidades para desenvolverse adecuadamente en el contexto urbano, pues vivenciarían una etnicidad que no es reconocida en la escuela, generando conflictos identitarios que tienden a despotenciar su arraigo cultural. Con otras palabras, les otorga reconocimiento socio-cultural a partir de un escenario que no existe o, al menos, no es hegemónico ni está cercano a serlo, manteniéndoles en su estatus actual, pauperizado y con mínimos niveles de reconocimiento cultural.

La confusión de horizontes de la educación intercultural en la ciudad produce ineficacia de la política emprendida y repercute en incapacidad para generar una sociedad que asuma su carácter multicultural y que establezca relaciones de cooperación entre sus diversidades, relaciones que le permitan comprender y enfrentar de mejor manera sus problemas de desarrollo, los que no afectan tan sólo a la población indígena. En la base de esta confusión hay una lectura estrecha o acomodaticia de la realidad urbana que niega su carácter multicultural y dinámico, amparándose en una visión indigenizante, esencializante, ruralizante y mapuchizante.

El modo de operar las políticas públicas en educación intercultural es similar al funcionamiento de todas las políticas sociales en el Chile neoliberal contemporáneo; se resuelven en gran medida mediante la lógica de proyectos. Así, entonces, los recursos económicos destinados a apoyar las acciones educativas en interculturalidad son entregados, vía concurso, a aquellas agencias y/o organizaciones indígenas que cumplen más a cabalidad con los requerimientos formales y significativos que determinan quienes elaboran los criterios para su entrega, es decir, el Estado¹⁴. La lógica de proyectos repercute en la generación de desmemoria, falta de aprendizaje o constantes recomienzos,

¹² Esta confusión perjudica también a las y los funcionarios públicos que laboran en el área, afectando su capacidad de coordinación y generando carencias de sentidos para enfrentar los desafíos encomendados.

¹³ Para mayor profundidad revisar PEIB (2003) o Hernández y otros (2004).

¹⁴ Milka Castro permite ir más allá y señalar que “la transferencia de fondos desde el Estado, a través del sistema de concursos de proyectos por los cuales las personas y organizaciones deben competir, es un mecanismo de gran efectividad para desarticular grupos contestatarios” (Castro 2004: 122).

al ser distintas las agencias favorecidas una y otra vez y no existir mecanismos de acopio de información. Esta política se aprecia incongruente, pues, si aspira a generar el respeto por la diversidad cultural, se debe practicar lo pregonado, o sea, se debe buscar y fomentar la horizontalidad, cooperación, diálogo, aprendizaje colectivo, etc. Todas estas características son desestimadas en favor de la competencia, la que muchas veces divide e incomunica a las colectividades que aspiran a los mismos fines, los que son el reconocimiento y respeto de su diferencia y una mejora de la calidad de la educación.

La lógica de proyectos es complementada con una suerte de “política de la no política”, que consiste en apoyar las ideas o proyectos de interculturalidad de los agentes y agencias educacionales que se acercan a la institucionalidad, en la medida de las posibilidades y voluntades de las instituciones y/o los funcionarios públicos¹⁵. Con otras palabras, cuando el Estado no promueve la competencia para el desarrollo de sus políticas ejecuta una política que se limita a acompañar iniciativas aisladas, todo esto no alcanza para evaluar positivamente el cumplimiento adecuado de su mandato de promoción de la EIB.

El operar de las políticas públicas en el área impide la promoción y desarrollo progresivo de las mismas, por tanto, no permiten sustentar impactos relevantes en Santiago. Por otra parte, bajo la lógica de proyectos y una “política de la no política”, antes que fortalecerse la autonomía de los pueblos indígenas se profundiza su dependencia, infantilizando su papel y asumiendo el Estado un rol directivo exclusivo.

El diagnóstico de las políticas públicas se agudiza al observar que los recursos públicos destinados al tema son mínimos, llegando a ser inexistentes algunos años. Por otra parte, se aprecia una lectura errónea o incompleta de la situación y del contexto regional más amplio, así como una incapacidad de negociación política por parte de las instituciones específicas del tema, en la medida que las negociaciones para promover y potenciar esta educación al interior de la institucionalidad educacional del país generalmente no arrojan logros. Por último, se debe consignar la incidencia de precarios trabajos en red entre las instituciones públicas encargadas de desarrollar el tema, entre ellas las ya mencionadas: la CONADI y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación.

INTERCULTURALIDAD Y POLITICAS PUBLICAS EN EDUCACION: PREGUNTAS ABIERTAS DESDE LO URBANO

En la búsqueda por generar sociedades que dialoguen internamente para afrontar y resolver sus problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales, se inscribe este trabajo y creemos, también, la interculturalidad. Coexisten distintas maneras de entenderle, una apegada a la visión indigenista tradicional que persigue el reconocimiento sociocultural de los pueblos indígenas y articula fines asimiladores e integradores para

¹⁵ La inconsistencia de las políticas públicas sería de larga data. Sol Serrano refiere a que durante el siglo XIX primó una ‘política de omisión’ que no era más que invisibilizar la diversidad que comportaban los mapuche para subsumirlos en el todo homogéneo nacional (Serrano 1996).

ellos. La otra, desde el ocaso del siglo XX, busca en el reconocimiento de la diversidad cultural la senda para arribar a sociedades que sepan enriquecerse de sus mismas tradiciones culturales. Ambas forman parte de un mismo proceso, siendo esta última una prolongación de la primera, pero que asume que el reconocimiento de los pueblos indígenas es necesario no sólo para rescatar y/o fortalecer sus culturas, sino también porque de esta forma es posible que entren en igualdad de condiciones a un diálogo social e intercultural por la búsqueda de soluciones a los persistentes problemas del subdesarrollo en América Latina.

Las políticas públicas de EIB en Santiago de Chile forman parte de los esfuerzos primarios de un continente que requiere asumir el escenario urbano como multicultural y que aprecia la interculturalidad como modo de articulación posible y deseable de dicha diversidad. Son muchos y contundentes los cuestionamientos sobre el presente y el futuro de esta educación a la luz de los resultados que en la práctica han obtenido sus políticas. Los desafíos ya han sido enunciados en el cuerpo del escrito, ellos dicen relación con esclarecer los horizontes, destinatarios y medios de las políticas públicas de EIB. En esta línea creemos que existen preguntas capaces de acompañar el fortalecimiento de la EIB en la ciudad mediante la complejización de la reflexión sobre las mismas. Estas son las siguientes:

- ¿En qué medida la sociedad en su conjunto, y no solamente el Estado, quiere y está preparada para hacer suya la temática de la interculturalidad? ¿Es posible instaurar políticas que propendan al respeto de la diversidad, basadas en el conocimiento de la misma, cuando la sociedad valora la competencia y el aprendizaje de conocimientos que preparen para ella?
- ¿Es posible que la interculturalidad sea impulsada por el conjunto de la ciudadanía a través de sus organizaciones y colectividades, y no solamente por el Estado? ¿Cómo quebrar la dinámica patriarcal e infantilizante de las relaciones entre Estado y pueblos indígenas en vistas de otorgar mayor poder de creación y decisión a estos últimos, al menos en aspectos educacionales?
- ¿En qué medida el Estado neoliberal puede hacerse cargo de la diversidad cultural, si él se conforma mayoritariamente con las lógicas y personas provenientes de una sola cultura, la misma que ostenta el poder social y económico? ¿Es la integración o asimilación de la diversidad cultural el único camino para la coexistencia armónica de la sociedad?
- ¿Cuáles son los alcances que puede y debe tener la interculturalidad como política pública para asegurar su efectividad? ¿Es posible que la interculturalidad sea orientación de políticas en otras áreas del quehacer estatal, como la justicia, la salud, la vivienda, la seguridad, etc.? ¿Toda la educación y sus niveles deben orientarse hacia la interculturalidad?

La educación, como sistema de formación de las capacidades sociales y culturales para que las personas se desenvuelvan adecuadamente en la sociedad, ¿puede valorar el reconocimiento de la diversidad sin presentar una preocupación paralela por el desarrollo social y productivo de nuestros países? ¿Existe una propuesta de desarrollo social y económico detrás de la interculturalidad?

En la base de estas preguntas siguen estando nuestras sociedades soñadas y nuestras sociedades posibles, se encuentran las búsquedas por generar una educación que favorezca un cambio en las relaciones interpersonales, sean sociales y/o interculturales, en favor de coexistencias armónicas que posibiliten la asunción de la justicia social y la superación de las problemáticas del subdesarrollo. Gracias a todas las comunidades educativas que, desde Santiago de Chile, aportan con su trabajo y reflexión a desarrollar la EIB y que esperan y propenden, con nosotros, la generación de políticas públicas que formen ciudadanos capaces de conocer, dialogar y aprender de las distintas tradiciones culturales desde su especificidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENGOA, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- BONFIL, G. (1995). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Obras Escogidas*. Tomo I: 337-357. México: Instituto Nacional Indigenista.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1995). *La reproducción*. México D.F.: Editorial Laia.
- CALDERON, F. et al. (1996). *Esa esquivia modernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- CAÑULEF, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- CASTRO, M. (ed.). (2004). La cuestión intercultural: de la exclusión a la regulación. *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho* (pp. 117-150). Santiago: Programa Internacional de Interculturalidad.
- DURAN, T. (1995). ¿Qué tipo de educación para la población mapuche en Chile? *Actas 2º Congreso Chileno de Antropología*, Tomo II: 774-785. Valdivia: Colegio de Antropólogos de Chile.
- GARCIA-CANCLINI, N. (1986). *Las culturas populares en el capitalismo*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.
- GODENZZI, J. (comp.). (1996). Construyendo la convivencia: educación e interculturalidad en América Latina. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (pp. 11-21). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- HERNANDEZ, R. et al. (2004). *Evaluación de la eficiencia programática y de la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana. Informe Final*. Santiago: Universidad de Chile-Gobierno Regional Metropolitano de Santiago.
- HUMAN RIGHTS WATCH (2004). *Indebido proceso: los juicios antiterroristas, los tribunales militares y los mapuche en el sur de Chile*. Vol. 16, Nº 5(B). Santiago de Chile, Human Rights Watch. También en: <http://www.hrw.org/spanish/informes/2004/chile1004/>
- LIPSCHUTZ, A. (1963). *El problema racial en la conquista de América y el mestizaje*. Santiago de Chile: Editorial Austral.
- LOPEZ, L.E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- MC FALL, S. (comp.). (2001). *Territorio mapuche y expansión forestal*. Temuco: Ediciones Escaparate.
- PNUD. (2002). *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PEIB. (2003). *Orientaciones para la elaboración de un plan regional de EIB-2003 (PAS-POA)*. Santiago de Chile: PEIB-MINEDUC.

- SERRANO, S. (1996). De escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX. *Revista de Historia* 29: 423-474. [Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- SPEICER, S. (1996). Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. Godenzzi, J. (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. (pp. 21-35). Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ZIZECK, S. y F. JAMESON (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.