



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL**

**INTERCULTURALIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR: EXPERIENCIAS EN LA
COMUNA DE POZO ALMONTE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN GESTIÓN Y POLITICAS PÚBLICAS

GONZALO RODRIGO PÉREZ ROULIEZ

PROFESOR GUÍA:
GABRIELA RUBILAR DONOSO

MIEMBROS DE LA COMISION:
FRANCISCA IRARRÁZABAL GONZÁLEZ
MARIA ARNTZ BUSTOS

SANTIAGO DE CHILE

2014

La diversidad cultural es una realidad social reconocida, latente e ineludible. En el mundo existe una multiplicidad de expresiones culturales que supera por lejos a la cantidad de Estados que las cobijan. Gestionar esta diversidad se torna de esta manera en un objetivo muy importante, ya que en la dinámica del contacto entre distintas culturas, persiste siempre el riesgo asociado a fenómenos como discriminación, intolerancia, violencia, entre otros, y sus efectos negativos en la calidad de la convivencia social y ciudadana.

En Latinoamérica y en Chile, la diversidad cultural se expresa principalmente a partir de la existencia de nuestros pueblos indígenas, y por lo tanto, las políticas públicas que se han diseñado e implementado toman forma a partir de esta realidad, siendo una de las principales líneas de acción la educación intercultural bilingüe. En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es el encargado de implementar o apoyar la implementación de este tipo de políticas educativas, y una de las cuatro estrategias que desarrolla, es la de interculturalidad en el espacio escolar.

Por lo anterior, tomando en cuenta la particularidad del caso chileno, el presente informe tiene como objetivo general analizar las políticas educativas interculturales que se implementan en el país, tomando como insumo investigativo dos casos pertenecientes a la comuna de de Pozo Almonte, ubicada en la Provincia del Tamarugal, Región de Tarapacá. La recopilación de información se llevó a cabo a través de de entrevistas semi-estructuradas y revisión bibliográfica, esto con el objetivo de comparar las nociones de interculturalidad emanadas desde de los distintos agentes educativos entrevistados, con los postulados que ofrece la teoría intercultural.

Los resultados de este estudio muestran que, en términos teóricos, durante el proceso de implementación de las políticas educativas, la interculturalidad se ve algo eclipsada por distintos factores. Por un lado, el énfasis en los pueblos indígenas tiene efectos negativos en el ejercicio o difusión de elementos importantes para la interculturalidad como son el contacto, reconocimiento y diálogo entre ésta y otras culturas. También, este énfasis invisibiliza a otras minorías culturales no originarias del país, que están en posiciones similares de discriminación, como sucede en el caso de la población migrante. Por otra parte, al no ser la cultura hegemónica partícipe de este tipo de políticas, fenómenos negativos como la discriminación, en general no disminuyen de forma significativa.

Por lo anterior y otros factores, se recomienda implementar la interculturalidad de manera transversal, abarcando a otras culturas (no sólo los pueblos indígenas) y tanto a discriminadores como discriminados, tomando así un lugar más privilegiado en la agenda pública.

Esta tesis ha sido posible gracias al apoyo del Proyecto CONICYT/FONDAP/15110006. Centro Interdisciplinario de Estudios Indígenas e Interculturales. Línea Políticas Públicas y Reconocimiento: Estado, pueblos indígenas y ciudadanía.

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| I. Introducción..... | 5 |
| II. Marco Conceptual..... | 12 |
| -Interculturalidad..... | 12 |
| -Educación Intercultural..... | 20 |
| -Ciudadanía intercultural..... | 24 |
| -Construcción social de la realidad..... | 29 |
| III. Antecedentes..... | 32 |
| -Asimilacionismo en los orígenes del Estado chileno..... | 32 |
| -Cambios a partir de los años 90..... | 35 |
| -Marco legal y otras iniciativas..... | 36 |
| -El Programa de Educación Intercultural Bilingüe..... | 46 |
| IV. Metodología..... | 52 |
| V. Análisis..... | 55 |
| -Interculturalidad..... | 59 |
| -Educación Intercultural..... | 66 |
| -Propuestas de política pública..... | 77 |
| VI. Conclusiones y recomendaciones..... | 80 |
| Bibliografía..... | 85 |
| Anexos..... | 91 |

“Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal, no será necesario hablar de inclusión, sino de convivencia”
Daniel Comín

I. INTRODUCCIÓN

Chile está inmerso en un mundo en el que existen por lejos más culturas que Estados: “el hecho de la multiculturalidad es innegable. Hay unos 5.000 grupos culturales diferenciados, de los cuales, unos 2.000 pueden ser considerados naciones, que están en unos Estados que no llegan a 200” (Exteberria, 2004 en Figueroa, 2009:1). Esta amplia diversidad cultural, reconocida por UNESCO y ratificada por sus miembros desde 2001, plantea distintos desafíos para cada Estado ya que la convivencia entre distintas culturas no siempre es fácil si tomamos en cuenta que cada una posee valores e ideales que pueden diferir y/o contraponerse a distintos niveles. Al respecto UNESCO declara que:

“Uno de los obstáculos fundamentales para el diálogo intercultural es nuestra propensión a concebir las culturas ajenas a la nuestra como si se tratara de entidades fijas, como si estuvieran separadas de la nuestra por líneas de demarcación. Cuando se considera que estas líneas de demarcación son absolutas, a menudo se resulta de unas ideologías o creencias totalitarias, pasamos al plano de la confrontación o del conflicto.” (UNESCO 2010)

La diversidad cultural hoy, -como realidad social que sigue desarrollándose- es aceptada y reconocida de forma más o menos amplia en gran parte del mundo. Este fenómeno obliga a los diseñadores de políticas públicas a repensar las formas de contacto entre distintas culturas en el seno del Estado, y a buscar soluciones a las necesidades que plantean las relaciones sociales en este contexto, como forma de evitar o hacer frente a conflictos interculturales que se expresan de modo pasivo violento.

La sociedad chilena, no ajena a estos procesos, desde sus orígenes se ha forjado a través de la interacción y el contacto entre distintas culturas. Desde antes de la llegada de los españoles al territorio hoy chileno, ya existía contacto entre diferentes expresiones culturales agrupadas en los distintos pueblos originarios. Éstas a su vez interactuaron entre ellas y con culturas dominantes como la Inca. Luego, con la llegada de los españoles, estas interacciones se complementaron y potenciaron, fenómeno que siguió su trayectoria histórica hasta nuestros días, pasando por la colonia, la independencia, la influencia ilustrada en la elite criolla, y la llegada de inmigrantes y

colonizadores (europeos y asiáticos primero, latinoamericanos después). Este recorrido demuestra el origen profundamente diverso de lo que llamamos hoy “cultura chilena” y la dinámica histórica de contacto entre culturas que permanece incluso hoy dentro del Estado de Chile.

Respecto de su diversidad cultural, Chile hoy en día reconoce a nueve etnias: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Diaguita, Atacameña, Quechua, Colla, Alacalufe, y Yagán, que en total, (según la encuesta CASEN de 2011) representan a un 6,9% del total de la población chilena (PEIB, MINEDUC, UNICEF, 2012). El reconocimiento de estas nueve etnias se oficializó paulatinamente a través de la aprobación de la Ley Indígena desde el año 1993.

Sin embargo, tanto en Chile como en el mundo el camino hacia el reconocimiento de la diversidad cultural fue un proceso de largo aliento. A nivel global, y antes del nacimiento de enfoques que analizaran u organizaran a la sociedad en términos más pluralistas, por mucho tiempo dominó la idea de que sólo existía una forma de cultura (occidental y europea esencialmente) que representaba el punto culmine de la evolución cultural en general, y que toda otra forma de cultura no era nada más que una expresión menos avanzada de la misma (Mancusi y Faccio, 2003). Esto se llamó asimilacionismo: una interacción cultural que se caracterizó por la imposición de la cultura dominante por sobre las dominadas, en términos morales, materiales y hasta espirituales. Característico del asimilacionismo fue el proceso de homogeneización de los individuos bajo los preceptos de la cultura dominante y la pérdida de la cultura dominada en cuanto a cosmovisión, lenguaje, costumbres, etc. (González, 2002)

El desarrollo de las culturas dominadas, en los espacios en los que la cultura dominante ejercía su hegemonía, demostró que las culturas dominadas no eran “absorbidas” por la cultura dominante de la forma en que se esperaba se diera en contextos asimilacionistas. Como veremos más adelante (en el apartado del marco conceptual), la autovaloración cultural ejercida por los grupos dominados, generó esta grieta en el modelo asimilacionista, el que se fue resquebrajando lentamente a medida que la influencia de tratados y convenciones internacionales terminaban por promover el pluralismo cultural a nivel global.

Esta nueva realidad movió a los Estados a generar políticas públicas que reconocieran la multiplicidad cultural existente con el objetivo de generar las condiciones para una adecuada convivencia cultural. Se empiezan a crear de esta forma distintas políticas para los distintos ámbitos de la sociedad en los que la multiculturalidad estaba presente: participación ciudadana, desarrollo comunitario, integración e inclusión de minorías, migraciones, educación, entre otras.

En un principio el multiculturalismo se levantó como una primera respuesta y representó un paso adelante en el enfoque de políticas culturales, sin embargo las necesidades que demandó este nuevo escenario revelaron la aparente insuficiencia de éste, ya que aunque se aceptaba la diversidad y fomentaba la tolerancia, no ahondaba necesariamente en temas como el diálogo y el contacto entre culturas, algo importante ya que en el seno del Estado es muy difícil que no se generen contactos entre distintos grupos, y los riesgos asociados pueden ser considerables, algo que en la práctica permitía expresiones radicales de multiculturalismo como lo fue el apartheid sudafricano (Neufeld, 2006).

Considerando las limitaciones del multiculturalismo y en la búsqueda de enfoques que se adaptaran mejor a los desafíos de la diversidad cultural, nace la Interculturalidad. Como corriente de pensamiento, este enfoque es relativamente joven: “desde la perspectiva filosófica es a finales de los años 80 y principios del 90 cuando aparecen las primeras publicaciones que explicitan la temática de la constitución de la filosofía intercultural¹ (Vallescar, 2000, 183). La interculturalidad representa un paso adelante ya que -en sus características generales- considera aspectos que tienen el potencial de tratar de mejor forma los problemas asociados al contacto entre diferentes grupos culturales en el marco de la convivencia en sociedad. Esto es posible gracias a que este enfoque (entre otras cosas) hace énfasis en el diálogo y la comprensión mutua, dos elementos importantes que sirven como insumo para evitar enfrentamientos producto del desentendimiento, prejuicios y el desconocimiento asociado a la falta de comunicación.

El reconocimiento de la diversidad cultural plantea a su vez una serie de complejidades y desafíos a la convivencia social. El contacto entre culturas puede generar distintos problemas, los que pueden manifestarse a través de fenómenos como discriminación, intolerancia, violencia, etc.

En este sentido, en la última década, en Chile se han realizado distintos estudios. Entre ellos encontramos la encuesta “*Tolerancia y No discriminación*” de la Facultad de

¹Como práctica la interculturalidad posee antecedentes anteriores a esta fecha: las primeras políticas que atendieron a la realidad multicultural tuvieron lugar en el Estados Unidos de principios del siglo XX: “podemos encontrar el uso del término “educación intercultural” por primera vez en Estados Unidos en la década de los años veinte. Desde esta fecha hasta los años cincuenta se inicia todo un movimiento provocado por el aumento de población inmigrante tanto de diversas regiones de Europa como por la migración interna desde el sur rural hacia el norte industrializado. El incremento de las tensiones entre grupos étnicos, principalmente en la escuela, llevó a la creación de un servicio institucional llamado *Service Bureau for Intercultural Education* en 1934” (Antolínez, 2011, 4). Entre estos grupos se encontraban migrantes de distintas nacionalidades, individuos de raza negra, grupos religiosos, etc. Con posterioridad, este enfoque de políticas se trasladó a Europa y Latinoamérica tomando matices diferentes de acuerdo a las realidades propias de cada contexto. Lo anterior puede ser considerado como antecedente práctico de la interculturalidad, pero es sólo hacia finales de los años ochenta del siglo XX que este concepto empieza a manejarse a niveles teóricos, sobre todo en Alemania.

Ciencias sociales de la Universidad de Chile, publicada en 2003, el *Informe de Convivencia en el ámbito escolar* realizado por Unicef en 2004, la *Encuesta Chile 2010: tolerancia y derechos humanos*, de la Universidad Diego Portales, y la *Primera consulta ciudadana sobre la discriminación en Chile* del Ministerio Secretaría General de Gobierno en 2013, de éstas se desprende el hecho de que el chileno –en distintos niveles etarios y en proporciones considerables- discrimina negativamente y arbitrariamente tanto a extranjeros como a indígenas, entre otros tipos de discriminación. La encuesta de 2004 a cargo de UNICEF dio a conocer un estudio realizado a estudiantes chilenos pertenecientes a los niveles de 7° - 8° básico y 3° - 4° medio de las ciudades de Iquique, Santiago y Temuco. Éste mostró que el 46% de los estudiantes pensaba que los motivos de la discriminación tenían que ver con la condición de ser inmigrante transnacional, mientras que un porcentaje bastante mayor, un 70%, lo relacionaba con ser indígena (UNICEF, 2004).

Los riesgos asociados a los problemas de convivencia se han hecho presentes no sólo en la historia Chile sino que de la humanidad, y se han expresado desde la práctica de prejuicios de forma pasiva, hasta el exterminio masivo de grupos culturales. Conscientes de este riesgo, la solución a este gran problema puede y debe tratarse desde un punto de vista multidisciplinario ya que los motivos que generan el rechazo entre culturas que comparten un mismo territorio, son diversos y tan complejos como la particularidad de cada caso. Sin embargo, existen disciplinas que gozan de un mejor potencial para tratar con este tipo de problemáticas y ayudar a en su solución. Una de estas plataformas es la Educación.

En este sentido y como expone Simón Schwartzman, el trabajo educativo con un enfoque que considere la diversidad cultural (currículum multicultural) y el tipo de conflictos asociados, lograría mejorar la interacción entre distintos grupos culturales, incluso entregando nociones de sobre convivencia ciudadana en estos términos, una necesidad que se vuelve prioritaria en países donde se relacionan múltiples culturas. Por otra parte, también sirve para preservar, reconstruir y valorizar la identidad personal y de las comunidades culturales y lingüísticas minoritarias y originarias (Schwartzman, 2011), como lo es el caso indígena tanto en Chile como en Latinoamérica.

La entidad encargada de implementar este tipo políticas educativas en Chile, es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC). Este programa nace en 1996, atendiendo a lo dispuesto en el artículo N° 32 de la ley 19.253, sobre las necesidades educativas de las comunidades indígenas. El nacimiento del PEIB se enmarca en el proceso histórico de la transición a la democracia, y como política educativa simboliza el quiebre en la trayectoria

asimilacionista que caracterizó al aula chilena desde sus orígenes, y por consiguiente, el paso a enfoques culturales más pluralistas en Educación.

El PEIB ha experimentado distintas etapas de implementación como política educacional. Desde su creación y hasta el año 2000, este programa se caracterizó mayormente por ser una experiencia basada en proyectos piloto generalmente implementados en regiones. En una segunda etapa el PEIB se asoció al programa ORÍGENES² en el marco del convenio suscrito entre el Banco Interamericano del Desarrollo y el Gobierno de Chile, este convenio significó una expansión del PEIB a otras comunidades indígenas que no habían participado de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y se enmarcó en el objetivo principal de ORÍGENES el cual era desarrollar de manera más clara uno de los ejes de la Ley Indígena vinculado al respeto, la protección y la promoción de la cultura indígena (DIPRES, 2013: 10). Desde 2010 y en el contexto de la aprobación de la nueva Ley General de Educación (LGE) en 2009, el PEIB se desliga del programa ORÍGENES y pasa a formar parte de la Dirección de Educación General del Ministerio de Educación (MINEDUC), contando con presupuesto propio. Desde este momento, el fin declarado por el PEIB es “Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.” (DIPRES, 2013, 6)³.

En la misma línea, la interculturalidad se constituye como un enfoque que permite tratar con los problemas derivados de fenómenos como la discriminación y similares con mayor ventaja al hacer énfasis en cómo se relacionan las distintas culturas. Tomado esto en cuenta, el propósito de este trabajo es analizar cómo se manifiesta la presencia de la Interculturalidad en los planes y programas del Ministerio de Educación implementados a través del PEIB. Este programa hace en el presente un marcado énfasis en el rescate de la cultura y la lengua de los pueblos originarios, una estrategia que busca contrarrestar la tendencia a la desaparición de estos pueblos, producto de la implacable influencia del asimilacionismo, en el contexto del Estado de Chile. Sin embargo, este acento ejercido por el PEIB hace necesaria la pregunta sobre la dimensión “intercultural” del programa. Como veremos más adelante, en Chile existen quienes califican al PEIB como una política de carácter más multicultural que intercultural. Los argumentos que sostienen esta afirmación hacen referencia al carácter aislante de esta política (ya que sólo se implementa en espacios de alta densidad indígena) y por consiguiente la ausencia de elementos esencialmente interculturales como el contacto, diálogo y el fomento de la comprensión mutua. Esto

² Orígenes fue un programa multifase, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Estado de Chile, cuya finalidad era desarrollar de manera más clara uno de los ejes de la Ley Indígena vinculado al respeto, la protección y la promoción de la cultura indígena. Actualmente se encuentra terminado.

³ Este fin se declara en la evaluación realizada por la Dirección de presupuestos al PEIB entre enero y agosto del 2013. En ésta el análisis se basa en una matriz de Marco Lógico, la que -por su nivel de precisión y exactitud- se aplica preferentemente a proyectos o programas y no a instituciones (De la Fuente, 2010).

no sólo enfocado hacia las comunidades indígenas, sino también hacia la cultura dominante como lo es en este caso la cultura occidental-chilena (Tubino 2005).

La presente investigación busca analizar las políticas educativas interculturales implementadas en la zona de de Pozo Almonte, comuna perteneciente a la Provincia del Tamarugal, región de Tarapacá. Esta localidad, según el censo de 2002, cuenta con una población indígena del 17.4%, siendo ésta compuesta (de mayor a menor) por aymaras, mapuches, atacameños, quechuas y collas⁴. El estudio se enfoca en el análisis de dos establecimientos que desarrollan en su proyecto educativo actividades de tipo intercultural: una escuela básica y un liceo de enseñanza media. Lo que destaca a Pozo Almonte de sus comunas vecinas son las condiciones que reúne: posee una presencia importante de población indígena, es la comuna de mayor población de su provincia (10.830 habitantes) y posee una población urbana predominante cercana al 65% (7.202 habitantes). Su localización la convierte en un punto de encuentro de culturas, entre la cultura andina y la cultura occidental. A diferencia de las otras comunas que componen la Provincia del Tamarugal, que tienen una presencia predominante de población indígena, son eminentemente rurales o de interés turístico, Pozo Almonte como la capital de su provincia, es la urbe de la zona, y un lugar donde sus ciudadanos -imbuidos en su cultura- tienen la oportunidad del contacto, de compartir un mismo espacio, y de ejercer (como se entiende en este trabajo) relaciones interculturales.

Este estudio busca comprender como los distintos agentes o actores involucrados en el ámbito educativo, entienden la interculturalidad y cómo la implementan en la práctica educativa, recopilando las opiniones de distintos agentes involucrados en el trabajo educativo en la zona: académicos, directores de establecimientos, profesores y funcionarios de gobierno.

El trabajo realizado se divide en seis partes: la primera comprende el marco conceptual desde el que se abordará esta investigación. En éste se abordan conceptos como interculturalidad, educación intercultural y ciudadanía intercultural. En segundo lugar, se exponen los antecedentes respecto de la trayectoria histórica en la relación entre el Estado y sus minorías culturales, y cómo afectó ésta a la Educación chilena. La tercera parte presenta el marco metodológico utilizado en este estudio. La descripción del caso y el trabajo de campo, es lo que compone la cuarta parte de este estudio. Se expone en este apartado, la recopilación de datos que se realizó a partir de informantes claves pertenecientes a la zona, opiniones emanadas de los principales agentes que diseñan y/o implementan la PEIB en la zona. Posteriormente, en este mismo capítulo,

⁴ La presencia mapuche en la zona de carácter migratorio: la oferta de trabajo en el sector minero ha incentivado la llegada de grandes contingentes de trabajadores mapuche que llegan junto a sus familias a la zona.

se presentan los resultados del análisis, ordenados en cuatro ejes o categorías centrales. El análisis, que se basa tanto en las opiniones recopiladas como en la revisión bibliográfica, busca reconocer la manifestación de la interculturalidad en la zona en cuanto a política educativa se refiere.

El informe finaliza con las conclusiones y recomendaciones respecto del análisis de la política educativa implementada en la zona, se identifican también algunas orientaciones y recomendaciones de políticas construidas en base a las opiniones y sugerencias de los informantes clave y lo que versa la teoría intercultural sobre ello.

II. MARCO CONCEPTUAL

Interculturalidad

Interculturalidad es un concepto que determina un tipo de contacto entre culturas. Siendo relativamente nuevo, esta concepción es resultado de la evolución de distintas tradiciones o enfoques que caracterizaron (en general) a las interacciones entre diferentes culturas. En el presente no se puede aseverar que algún tipo de enfoque de relaciones culturales haya desaparecido por completo, pero sí se puede identificar el ejercicio de un enfoque por sobre otros que han ido perdiendo vigencia -esto observando las prácticas generales de la sociedad y al tipo de enfoque de políticas que van adoptando los Estados.

Es importante reconocer la trayectoria que condujo al concepto de interculturalidad, ya que Chile no estuvo ajeno a los procesos experimentados a nivel global. El Estado de Chile desde mediados de los noventa, ha generado políticas educativas que han buscado remediar los daños (voluntarios o involuntarios) que se produjeron a través del sistema educativo chileno desde el siglo XIX hasta fines de los años ochenta del siglo XX. Durante este período se generó todo un proceso de pérdida de la lengua y la cultura propia de los pueblos originarios en función del ejercicio y la adopción de los elementos que caracterizaron a la “cultura chilena”⁵ fenómeno que se enmarca en el ejercicio de un enfoque cultural llamado asimilacionismo.

El asimilacionismo es un concepto que se refiere al proceso de homogeneización cultural de los habitantes de un país (o Estado) en el que la existencia de culturas diferentes a la hegemónica o dominante termina anulándose (PEIB, MINEDUC, UNICEF 2012).

Adela Cortina (2009), refiriéndose a la trayectoria de los enfoques que caracterizaron a las relaciones culturales entre grupos distintos, propone una escala en la que al nivel inferior lo denomina “multiculturalismo radical”, peldaño que corresponde a contactos culturales como los del *apartheid* sudafricano. Un nivel más arriba de éste se encuentra el asimilacionismo, ambos se diferencian de la siguiente manera:

⁵ Este efecto negativo es reconocido hoy por MINEDUC como razón para implementar las políticas educativas hacia los pueblos originarios (DIPRES 2013).

“Las políticas de *apartheid* abogan por la separación de los diferentes grupos culturales, que viven en distintos lugares, incluso físicos, mientras que la asimilación de las culturas relegadas a la dominante ha sido el modo habitual de proceder con los grupos inmigrantes, a los que se pide abandonar la propia cultura y adoptar la del nuevo país. (...) En general el asimilacionismo espera que los miembros de las culturas relegadas se asimilen a la central. Y aunque se dice que este es un procedimiento seguido sobre todo con grupos de inmigrantes, también se adopta a menudo con culturas asentadas en un territorio desde tiempo inmemorial, como ha sido el caso de los gitanos hasta hace algunos años (Cortina, 2009: 152).

El asimilacionismo fue una práctica en la que las culturas dominadas debían abandonar aquellos elementos que las caracterizaban; como la lengua, sus tradiciones, creencias, cosmovisión, etc., para adoptar los elementos que componían a la cultura dominante. Este proceso se basó en la creencia de que la cultura hegemónica era superior a las culturas dominadas. Afirmación que tiene raíces en el proyecto de la modernidad y las nociones de progreso y del triunfo del más apto (Vallescar, 2006). En el marco del pensamiento iluminista se configuraron dos usos del concepto cultura que se mantienen vigentes aún en nuestros días y que Stocking (1968) denomina como alternativas humanista y antropológica del concepto cultura. El asimilacionismo se relaciona fuertemente con lo que se concibe como “cultura” desde la alternativa humanista, esto es, la idea de la existencia de grados o niveles de cultura, encerrados en la concepción absoluta y singular de *la cultura* que comprende a la humanidad. Estos factores, entre otras cosas, generaron una mentalidad por la que resultó imposible comprender que la tradición dominante simplemente era una forma entre tantas otras de acceder a la realidad (Vallescar 2000).

A nivel mundial, el asimilacionismo fue ampliamente practicado hasta pasada la segunda mitad del siglo XX. Luego, influenciado por los movimientos de revitalización étnica y de derechos civiles que tuvieron lugar en las sociedades occidentales como Australia, Canadá y Estados Unidos hacia los años sesenta y setenta (Antolínez 2011), las políticas asimilacionistas fueron perdiendo influencia. Neufeld (2006) describe cómo se dio paso hacia el ejercicio de un nuevo enfoque de relaciones culturales en Estados Unidos:

[...] era preciso conceptualizar lo que estaba sucediendo en EEUU: había recibido desde principio de siglo a ocho millones de inmigrantes: (polacos, italianos, etc.), y la idea era que debían – con fe en el poder del “medio ambiente” – adoptar como propia el “american way of life” (a esto se llamó *crisol de razas* – melting pot). Sólo después, ante la comprobación empírica reiterada de que los sujetos sociales y sus modos de vida no se fusionaban como “metal en el crisol” sino que eventualmente defendían aspectos que parecían ligados a su identidad, surge la idea de una sociedad “multicultural”. (Neufeld, 2006, 14)

Ante esta “comprobación empírica” el hecho de que la cultura dominante norteamericana -en este caso “*el american way of life*”- no asimilara a las culturas dominadas, da a entender que estas últimas también demandaron respeto por sus tradiciones, y que el supuesto interés por pertenecer a la cultura hegemónica no parecía primar como podría esperarse. El significado detrás de lo anterior se vuelve relevante en el contexto de este estudio en tanto la hegemonía económica y política ya no significaba también hegemonía cultural. Esto, posteriormente, decantará en la idea de que es legítimo que los diversos grupos puedan mantener sus diferencias culturales, por sobre la idea de que éstos deban adoptar las costumbres de la cultura hegemónica en desmedro de las propias (Cortina 2009). En Chile, dicho proceso aunque más lento, es análogo:

[...] importantes sectores de la población indígena del país han estado “expuestos” a influencias y tendencias modernizadoras, propias de los procesos políticos, económicos y culturales de las sociedades de Occidente, pero sin embargo, sus identidades étnico-culturales lejos de disolverse o de sufrir efectos “aculturizadores”, persisten, se refuerzan o se reinventan, en contextos no rurales y no necesariamente de pobreza o de carencias económicas extremas (Agurto, 2004: 86).

De esta forma se forja un nuevo enfoque de relaciones culturales: la Multiculturalidad. Para Diana de Vallescar (2000) la multiculturalidad es un “hecho inevitable”, y su origen radica en:

“el vacío que dejó el desplazamiento de los grandes relatos y, especialmente, los discursos y proyectos emancipatorios fundamentalmente de inspiración marxista. Este vacío fue aprovechado por los diversos movimientos para favorecer el reconocimiento de las identidades culturales, cobrándose así una factura pendiente al menos desde finales del siglo XVIII.” (Vallescar, 2000: 119)

La multiculturalidad alude una realidad que no era nueva, la convivencia entre ciudadanos con distintos bagajes culturales es tan antigua como la humanidad misma (Cortina, 2009). La verdadera novedad radica en el enfoque que guía los escenarios de contacto entre culturas diferentes: en éstos ahora la cultura propia se defiende con propiedad y legitimidad, sin la intervención integradora o asimiladora de una cultura hegemónica. A este espacio y tipo de contacto social entre culturas e identidades también se le describe como multiculturalidad (Figueroa 2008).

La multiculturalidad se entiende como algo patente, una realidad insoslayable. Este nuevo contexto crea necesidades específicas: el Estado se ve obligado a generar las condiciones necesarias para que el contacto entre culturas se genere bajo preceptos democráticos, respetuosos, tolerantes y no discriminatorios. Esto significa un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de

modelo europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas (Dietz, 2003). Los problemas planteados no proceden tanto del hecho de que existan diversas culturas, sino del hecho de que personas con distintos bagajes culturales hayan de convivir en un mismo espacio social, sea una comunidad política, sea una comunidad humana en su conjunto, y que las más de las veces una de esas culturas sea dominante (Cortina, 2009). La multiculturalidad genera una difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas (Larño de Espinoza, 1995), puede plantear conflictos como la desconfianza, el desarrollo de estereotipos y la sustracción de grupos culturales de la esfera pública. En este sentido el multiculturalismo se ha convertido en un fenómeno que plantea nuevos desafíos a la convivencia en las sociedades democráticas avanzadas, siendo uno de los temas decisivos de nuestro tiempo (Figuerola, 2009).

El debate internacional sobre los tipos de enfoques de relaciones culturales evidencia que algunos autores ven en la multiculturalidad un enfoque pasivo, incapaz de responder eficazmente a las necesidades que genera la realidad multicultural. Por lo mismo y como respuesta a estas visiones, surge la perspectiva intercultural. Sin embargo, el debate entre ambos enfoques dista de estar zanjado, ya que desde el multiculturalismo también han surgido respuestas a estos cuestionamientos.

Con todo, este estudio busca ahondar más en la noción intercultural por sobre la multicultural. Esto principalmente porque el programa involucrado en el análisis alude directamente a través de documentos oficiales e informativos a la interculturalidad y sus características (incluso lo hace a partir de su mismo nombre).

A continuación se contrastan ambos enfoques, sin embargo debe recalarse que lejos de hacer foco del debate, el objetivo de esta revisión bibliográfica es el de conocer los postulados de la interculturalidad y su posición como enfoque que responde (de forma alternativa al multiculturalismo) a las necesidades que plantea una realidad diversa culturalmente.

Así como el propio término de cultura (y también el de multiculturalidad) tiene un uso variado y un significado relativamente vago, la revisión bibliográfica y diversos simposios, delatan que la noción de interculturalidad tampoco es clara⁶. No obstante esta variada gama de significados, es posible reconocer cierta tendencia entre distintos autores en cuanto a lo que el concepto de *interculturalidad* comprende.

⁶ (...) el manejo de esta noción es ambigua. Así algunos autores utilizan esta noción de forma intercambiable con otros términos, tales como multiculturalismo, transculturalidad o los denominados 'cross cultural studies' de corte anglosajón y sus matices varían mucho según la sociedad de que se trate. (Vallescar, 2000) ¿hacer referencia acá a la filosofía intercultural? Como corriente de pensamiento que puede sentar las bases de lo que se entiende por interculturalidad?

Respecto del tránsito que ha significado el pasar desde un enfoque a otro, Vallescar (2006) argumenta que la interculturalidad representa un avance respecto del multiculturalismo, ya que éste sólo se limitaría a describir la presencia de distintas culturas en una misma zona geográfica, sin hacer necesariamente hincapié en su tipo relación, sea esta conflictiva o no.

En la misma línea argumentativa Ugo Manzini complementa:

(...) el paso del (concepto) multicultural al intercultural se desarrolló a través de una renegociación continuada de los roles, espacios, a través de un discernimiento de los valores que unen, vinculan y orientan los procesos de síntesis, se trata entonces de una cadena perceptiva: las percepciones que yo tengo del otro, las que el otro tiene de mi y de cómo yo lo percibo” (Manzini, 2001, página).

Siguiendo el contraste entre ambos enfoques, Verónica Hidalgo aporta elementos que sintetizan esta discusión:

“Del mismo modo y atendiendo a las definiciones que apuntan diversos autores como, Quintana (1992), Jordan (1996), Del Arco (1998), en sus respectivos trabajos, podemos decir que el término “multiculturalidad” hace referencia única y exclusivamente a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas. Sin embargo, y siguiendo a Buendía (1992), Quintana (1992), Jordan (1996), Del Arco (1998), el término “interculturalidad”, implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de éstas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad” (Hidalgo 2005, 78).

Acorde a lo anterior, Rafael Tubino (2005) precisa el foco que se utiliza en el ejercicio de cada concepto: mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, las palabras clave en la interculturalidad son diálogo y valoración del otro, de lo diferente. El multiculturalismo tiene como elemento positivo el evitar la confrontación, pero no genera diálogos y en lugar de ello tiende a crear sociedades paralelas.

De esta forma, la multiculturalidad no profundiza en temas que están más ligados a la calidad de la convivencia cultural. Esto en la práctica podía materializarse a través de fenómenos como la segregación cultural y una tolerancia que se confundía con la indiferencia. La interculturalidad en cambio, busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias presentes en las distintas culturas que comparten el mismo territorio.

Hasta ahora hemos visto que el ejercicio de la interculturalidad implica que a través del diálogo y la comunicación se logre el reconocimiento y valoración del otro, de

lo distinto. Esta práctica, además de significar un avance respecto de la multiculturalidad en los términos anteriormente citados posee otro aspecto positivo:

“...la interculturalidad revela su apuesta por el encuentro dialógico, el crecimiento mediante la inter-fecundación entre filosofías y/o culturas diversas, la comprensión de la cultura, el atrevimiento a aprender a pensar de nuevo a la luz de diversas tradiciones evitando caer en la tendencia -cultivada durante mucho tiempo- de convertir, conquistar y asimilar al otro a mi visión y autocomprensión, lo que está vinculado con una comprensión plural de la realidad y la razón en su contexto” (Vallescar, 2006, 6)

Interculturalidad significa “contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2009, 14). Según Edwin Cruz, el intercambio alude a la “comunicación y el aprendizaje permanente entre personas y grupos con distintos saberes, valores, tradiciones y racionalidades (construyéndose así el respeto entre distintos grupos), y el desarrollo de individuos y colectividades por encima de las diferencias culturales.” Por otra parte para asegurar la equidad entre culturas, “el interculturalismo acepta distintas concepciones de ‘vida buena’, pero no define los límites de la tolerancia, ni criterios para proteger los derechos individuales, sino apuesta por una definición consensual de tales criterios.” (Cruz, 2013, 54)

Ejercer la interculturalidad requerirá entonces no sólo esperar la aceptación del otro, sino también realizar un ejercicio de alteridad (y por qué no también, de humildad), en otras palabras podríamos estar hablando de un cambio de paradigma:

“Se trata de romper con las relaciones de subordinación entre culturas para garantizar un “con-vivir” en condiciones de respeto mutuo. La interculturalidad “no tiene la pretensión de asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir ‘con’ o ‘convivir” (Cruz, 2013, 54)

En síntesis, la interculturalidad, en términos teóricos, constituye una propuesta que apunta a mejorar la convivencia y la comprensión entre distintos pueblos y culturas, intentando neutralizar el rol dominante de unas culturas sobre otras. En términos prácticos, se refiere a la coexistencia de dos o más culturas existentes dentro de un mismo territorio, pero haciendo énfasis en las relaciones asimétricas y de poder de los vínculos interculturales, en un contexto actual que se caracteriza por las nuevas formas de comunicación, mayor cercanía entre los pueblos y la emergencia de lo local como algo preponderante (MINEDUC, UNICEF, 2012).

Sin embargo, existen argumentos en contra de lo que la Interculturalidad implica. En primer lugar, están quienes abogan por la conservación y preservación de las culturas. El intercambio cultural que promueve la Interculturalidad, tendería en este

sentido a “diluir” las culturas y terminar produciendo efectos similares (mas no iguales) a los del asimilacionismo. Frente a esto Walsh argumenta:

“La interculturalidad sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción” (Walsh, 2008: 141).

Por otra parte, como puede suceder en cualquier relación entre individuos (o grupos de individuos), existe el riesgo de que la convivencia intercultural genere fricciones y/o episodios de violencia, al respecto Cruz (2013) Señala:

“El intercambio siempre es conflictivo, pero no se trata de suprimirlo sino de gestionarlo y orientarlo al desarrollo de las culturas y los individuos. Los seres humanos comparten muchos aspectos, lo cual permite el diálogo (Cruz, 2013, 55).”

También existen quienes acusan en la Interculturalidad el riesgo que encarna el ejercicio del “relativismo cultural” entendido éste como el peligro que se genera cuando ciertas costumbres o prácticas culturales negativas son respetadas como justas expresiones propias de los grupos que las practican, algo que Karl Popper haciendo referencia a lo sucedido en la Alemania Nazi llamó “la paradoja de la tolerancia”⁷. Esta idea es recogida en una entrevista realizada a Raúl Fonet-Betancourt, reconocido exponente de la “filosofía intercultural” a quien se le pregunta por el riesgo que encarna el supuesto paralelismo entre relativismo cultural e interculturalidad. Respecto de esta interrogante, el académico manifiesta:

“Es un malentendido creer que la afirmación de la pluralidad cultural, de la diversidad cultural, conlleva necesariamente a caer en el relativismo cultural o tener que defenderlo. A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. No renuncia a valores o normas universales. Al contrario, es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos *universalizables* que permitan converger, por ejemplo, en el principio de que no es bueno matar o hacer daño al otro.”(CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004, 62)

Para Fonet-Betancourt el ejercicio de la interculturalidad implica la corrección y consenso entre culturas, ya que mediante este intercambio cultural, los distintos grupos culturales tienen la posibilidad de traspasar sus propios límites, y en ese sentido

⁷ “Menos conocida es la *paradoja de la tolerancia*: La tolerancia ilimitada debe conducir a la desaparición de la tolerancia. Si extendemos la tolerancia ilimitada aun a aquellos que son intolerantes; si no nos hallamos preparados para defender una sociedad tolerante contra las tropelías de los intolerantes, el resultado será la destrucción de los tolerantes y, junto como ellos, de la tolerancia.”(Popper, 1981: 512)

mejorarse a sí mismos, moral y éticamente inclusive (CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004). Dando un paso más adelante, Fonet- Betancourt relaciona el peligro del “relativismo cultural” al ejercicio de la multiculturalidad, y al mismo tiempo lo contrasta con los beneficios que supondría el ejercicio de la interculturalidad:

“El relativismo cultural tiene bastante del multiculturalismo, en que las diferencias y su disenso se fragmentan en la indiferencia. La tolerancia, aprovecho para decirlo, no nos asegura contra la indiferencia. Por eso la actitud intercultural busca romper ese marco y adentrarse en un intercambio de razones y justificaciones para depurarlas y mejorar la convivencia común.”(IBIDEM, 63)

Hasta ahora hemos visto que la Interculturalidad es un enfoque de relaciones culturales que se basa en el respeto, la igualdad y equidad cultural; valores que se expresan a través del reconocimiento, el diálogo, la comunicación, e incluso el intercambio cultural. En este punto cabe preguntarse: ¿cuáles son los beneficios de incorporar y ejercer políticas de este tipo?

La evolución hacia un concepto intercultural como enfoque de políticas sociales no significa simplemente una iniciativa loable, sino que también representa un cambio que facilita el entendimiento entre grupos culturales distintos, evitando así prejuicios, discriminación, etc., fenómenos que pueden terminar en expresiones de fragmentación social graves y muchas veces violentas. Puede fomentarse de esta manera mejores niveles de capital social con todos los efectos positivos que esto conlleva. Por último, otro beneficio tangible tiene relación con el intercambio cultural que se materializa a través de la adopción por parte de los grupos culturales en contacto prácticas que pueden mejorar su calidad de vida (material o espiritual). De esta forma por ejemplo un grupo cultural enseña a otro técnicas de extracción de recursos naturales, de desarrollo agrícola, etc. Y puede darse no solamente un sentido material, también pueden intercambiarse ideas sobre cómo organizarse socialmente, ideas en torno a cómo vivir la vida cotidiana, cosmovisión, y cualquier otra forma de expresión cultural que pueda ser compartida.

Como en América Latina, en Chile la Interculturalidad se ha practicado mayormente a través de la Educación, y más específicamente a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuyo foco principal ha sido la población indígena (Gonzalez, 2002). Este proceso se inició a principios de los años noventa, después del término de la dictadura militar, momento en que los pueblos originarios comienzan a ser considerados en su dimensión étnica (paradigma multicultural) y no sólo como ciudadanos chilenos (paradigma asimilacionista). Como se revisará más adelante, se puede observar a través de la bibliografía que este proceso de cambio de enfoque ha tomado tiempo y no ha satisfecho a los pueblos indígenas. Por otra parte, los

entrevistados también reconocen que las iniciativas en Educación poseen limitaciones, las que se identifican esencialmente en la falta de elementos propiamente interculturales en éstas.

Educación Intercultural

La Educación Intercultural es un concepto joven y de difícil construcción. La bibliografía consultada hace referencia constante la importancia de la Educación Intercultural, y a algunas de las características que idealmente debería tener. Sin embargo no existe una sistematización, o un modelo determinado. Esto podría deberse por un lado a la juventud misma del concepto, su incipiente implementación, por otro lado algunos autores explican este fenómeno a partir del concepto mismo que se maneja sobre la interculturalidad, uno en permanente construcción y deconstrucción.

Nos encontramos en un momento inicial de la Educación Intercultural, sobre todo en Chile, pues ésta aun no ha logrado generar el interés necesario para dominar una posición importante en la agenda pública, asimismo poco es lo que se ha logrado sensibilizar al respecto.

La poca claridad del concepto de educación intercultural, se debe a su novedad y a las particularidades que asume en distintos contextos geográficos y políticos, de acuerdo a los lugares en donde se implementa. Además de esto, el peso de la historia sigue patente:

“la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora” (Abdallah-Preteuille, 2001, 58)

En occidente se pueden identificar tres tendencias respecto de la Educación Intercultural: En primer lugar tenemos la corriente anglosajona, cuyo origen se dio en los Estados Unidos, durante los años veinte, donde aparece por primera vez el término “educación intercultural” como un primer intento para responder a las necesidades que planteaba la realidad multicultural existente producto de las masivas migraciones. Sin embargo no es hasta la segunda mitad del siglo XX que se empieza a hablar de políticas que respondan a las demandas de grupos minoritarios y discriminados, como afroamericanos, homosexuales e inmigrantes, entre otros (Antolínez 2011). Esta corriente influyó en Europa, la que, atendiendo a su propio contexto, desarrolló sus propias particularidades, teniendo en cuenta también las necesidades de una población migrante cada vez mayor en términos relativos y absolutos.

La segunda corriente en torno al desarrollo de la educación intercultural (y que se acerca más al enfoque de Interculturalidad), es la corriente francesa. Ésta hace hincapié en “la cultura de los otros, a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías” (Llevot y Garreta, 1998).

En tercer lugar, en América Latina la educación intercultural se ha enfocado esencialmente hacia los pueblos originarios, haciendo un fuerte acento en la preservación de la lengua y la cultura. Lo que difumina de cierta manera los postulados de la interculturalidad en función de las necesidades propias de los pueblos originarios en términos de resguardo cultural y el prevenir su desaparición (Antolínez 2011). De esta forma en Latinoamérica la educación intercultural toma la forma como “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB).

Dentro de Latinoamérica, la implementación de la EIB en el continente ha sido dispar:

A fecha de 2001, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se desarrollaba como proyectos en 17 países siendo en México y Ecuador de cobertura nacional y bajo instancia específica. En Bolivia y Colombia tenía cobertura nacional pero se ofrecía sólo en las áreas donde un idioma indígena se constituye en lengua predominante; en los demás países la EIB se planteaba en programas de amplia cobertura (Guatemala y Perú) o proyectos focalizados (Argentina Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela). (Antolínez 2011, 19)

Sin embargo, más allá de que a nivel mundial e incluso a nivel regional, existan marcadas diferencias en la implementación de la Educación Intercultural, ésta en sus principios, posee algo en común a cada contexto. En cada lugar donde se generan este tipo de políticas existe una necesidad a la que el enfoque intercultural intenta responder: la complejidad del contacto en contextos de diversidad cultural (sea éste de forma hegemónica o en condiciones de equidad). Y esto se ve refrendado en el hecho de que el énfasis latinoamericano (en la preservación de la lengua y la cultura) lentamente ha ido cediendo frente a ideas más cercanas a la esencia de la interculturalidad.

Atendiendo a estos elementos unificadores de la Educación Intercultural, vemos que ésta se levanta como una respuesta, una reacción a las necesidades y demandas que plantea una sociedad en que las culturas tienen una mayor movilidad geográfica (lo que permite otros niveles de contacto) y defienden con más propiedad la cultura propia. A lo largo de su obra Aguado realiza una descripción detallada de lo que a su juicio compone a la educación intercultural:

La denominación de Educación Intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, con la que se intenta responder a la

diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. (Aguado, 1991,1).

El contexto descrito (mayor movilidad y defensa de la cultura propia) se aborda - como vimos anteriormente- a través de una “gestión de la diversidad”. En este sentido, la Educación Intercultural se transforma en:

“una práctica, una forma pensar y hacer que entiende la educación como transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. (Aguado, 2003: 63).

De lo anterior se desprenden una serie de elementos importantes que van de la mano de la concepción de Interculturalidad descrita anteriormente: 1) La educación entendida como un proceso basado en “transmisión y construcción”, 2) educación dirigida a todos los miembros de la sociedad (educar sólo a los discriminados no sirve para eliminar la discriminación), ambos puntos que implican diálogo e intercambio cultural, actividades que a su vez proponen:

“...una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo con sustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo.”(Aguado, 2004, 39)

De esta forma la Educación Intercultural, en cuanto a convivencia y diálogo intercultural:

“...se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos. Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana.”(CONSORCIO INTERCULTURAL 2004, 65)

El tercer punto al que hace referencia Aguado, apunta a un modelo de análisis que afecte a todo el proceso educativo, esto refiriéndose al proceso “transversal” que debe primar en la enseñanza de la Interculturalidad. Transversalidad entendida desde el concepto de cultura que se maneja: una aproximación a la realidad que tiene múltiples aristas y de esta forma, múltiples formas de ser entendida, no solamente a través de la enseñanza dentro del aula. Este ejercicio a su vez implica otra tarea, que también

aparece dentro de lo que comprende el concepto de interculturalidad, el ejercicio de la alteridad, acción que debe estar presente en cualquier caso:

”La perspectiva de la educación intercultural implica, por el contrario, el reconocimiento de los valores y de los estilos de vida de todas las personas, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de las mismas. Se trata de una educación centrada en la diferencia, diversidad y pluralidad culturales más que una educación para los que son culturalmente diferentes.” (Sáez, 2004, 13)

Los cambios que propone la Educación Intercultural apuntan a mostrarle al estudiantado los contenidos que deben aprender desde una perspectiva que recoja la diversidad cultural a través de múltiples expresiones (género, raza, etnia, clase social, etc.). Por eso, suele aceptársele como un movimiento de reforma que enfatiza la revisión estructural, procedural, substantiva y valorativa de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Poblete, 2009,186).

Naturalmente esto debe estar expresado a través de políticas de amplio alcance, ya que como vemos la Educación Intercultural “propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, etc.” (Poblete, 2009, 191).

De acuerdo al enfoque Intercultural, se desea preparar a los estudiantes para que vivan en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no factores de división, se busca contribuir a la construcción de una sociedad en igualdad de derechos y al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Este enfoque reconoce las diferencias culturales, sin que esto signifique la superioridad de unas culturas sobre otras. (Hevia e Hirmas, 2005).

Aguado reconoce tres objetivos principales que debiesen considerarse en el desarrollo de la Educación Intercultural: “la igualdad de oportunidades –entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos–, la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural” (2003, 44)

El concepto de Educación intercultural se entiende como una instancia en la que todos los individuos (ciudadanos dentro del Estado) tienen la posibilidad de ser formados en la idea de que existen distintas culturas que se encuentran a un mismo nivel y por lo tanto son merecedoras de respeto, tolerancia y no discriminación. Con esto se abandona la vieja idea de que las culturas avanzan a través de una especie de

“escalera de evolución cultural”, y se abraza la concepción de que existen distintas expresiones culturales sujetas a factores como la trayectoria histórica, y el intercambio de elementos como costumbres, ideales religiosos, etc. Y en este contexto todos debemos saber convivir y resolver nuestras diferencias respetando los valores democráticos, participando y dialogando en la esfera pública que le concierne y a la que tenemos derecho todos como ciudadanos. “La educación intercultural se convierte en un camino de convivencia y reconocimiento de la interdependencia y, no solo, puede ser concebida como una medida reguladora que hoy se nos plantea por cuestiones de supervivencia (Vallescar 2006).

Ciudadanía Intercultural

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) declara como parte de su fin la creación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Naturalmente esto nos lleva a la pregunta: ¿Qué se entiende por ciudadanía intercultural? Si tomamos en cuenta que cada individuo es heredero y ejecutor del enfoque cultural que predominó su experiencia educativa, esta pregunta se hace aun más interesante.

El concepto “ciudadanía intercultural” se enmarca en la realidad dinámica y cambiante del mundo contemporáneo: procesos como la globalización y las reacciones contrapuestas a la homogeneización cultural que supone, las migraciones y el creciente componente multicultural e indígena en distintos países, las crisis económicas, los cambios sociales, etc., han ido transformando la concepción de lo que se entiende por hoy por “ciudadano”. Para el caso de Latinoamérica el PNUD señala:

“La acción colectiva del movimiento indígena ha posibilitado la ampliación del concepto y la práctica de la democracia en Latinoamérica de una forma inédita, radicalizándola, para así hacer avanzar la democracia de ciudadanía no solo para los indígenas como grupo diferenciado, sino para la sociedad en general, por lo que han sido actores clave en los cambios políticos recientes y en el retorno del Estado: un Estado de ciudadanía fortalecido, pero redefinido, transformado en un Estado de ciudadanía intercultural.” (PNUD, 2013: 69)

La particularidad latinoamericana, obedeciendo a la realidad multicultural que la caracteriza, integra al concepto de ciudadanía intercultural la dimensión indígena. Este matiz difiere con el caso europeo o norteamericano, donde la realidad multicultural está compuesta mayormente por población migrante. Al integrar esta dimensión al concepto de “ciudadanía intercultural”, no se puede evitar atender a un aspecto que ha marcado la dinámica de la relación entre los pueblos indígenas y el Estado. Al respecto:

“Warren y Jackson (2002a) sugieren que los análisis convencionales sobre las organizaciones indígenas en América Latina tienden a privilegiar el «estereotipo de

los grupos indígenas como víctimas o sobrevivientes de la violencia de Estado» (2002a: 1), y no han penetrado suficientemente su dimensión más compleja: las luchas por empoderarse en las que han afianzado estrategias donde el recurso político a la cultura es sustancial.”(Del Cairo y Rozo, 2006: 109)

El estereotipo al que hacen referencia Warren y Jackson, es un enfoque que se ha traducido en políticas de compensación y rescate de la cultura y lengua indígenas en peligro de desaparecer (Como el caso del PEIB en Chile). Aunque necesario, este énfasis, -como estereotipo- encubre de cierta manera las necesidades que manifiestan las sociedades multiculturales, en cuanto a la dinámica del contacto entre sus ciudadanos. Lo que resulta de este tipo de políticas puede ir desde el encapsulamiento de los grupos culturales minoritarios hasta su folclorización, perdiéndose finalmente la perspectiva dialógica, integradora e inclusiva que caracteriza a las políticas de interculturalidad. En otras palabras, no se genera un contacto dialógico, efectivo, fructífero, entre individuos indígenas y no indígenas.

Estos estereotipos pueden invisibilizar aspectos sobre la realidad de la dinámica del contacto entre culturas. En muchos casos, estos aspectos pueden contribuir al debate y finalmente al desarrollo de este tipo de contactos. Por ejemplo, la disposición de los pueblos indígenas de integrarse a la sociedad. En este sentido, Del Cairo y Rozo, estudiando dos casos en la Amazonía colombiana, identificaron la noción de ciudadanía intercultural expresada desde las mismas comunidades indígenas:

“Esta noción de ciudadanía intercultural refleja el interés por apropiarse como indígenas del «enfoque de la modernidad» y lo que él supone: saberes expertos, tecnología, competencias educativas formales, participación política en el sistema de Estado y desarrollo, entre otros. En tal sentido, el proyecto de la ciudadanía intercultural se puede resumir como el interés por hacerse competentes en el mundo no indígena (blanco, Occidental, moderno –categorías evocadas por los mismos indígenas) sin renunciar a su herencia cultural «tradicional» e incluso, recuperándola para perfilar una forma alternativa de insertarse en la vida social y política del país.” (Del Cairo y Rozo, 2006: 113)

En este sentido, también puede identificarse un segundo estereotipo: la posibilidad de desaparecer de las culturas dominadas, producto de la interacción con la cultura hegemónica. El pasado asimilacionista juega un papel importante en esta aprensión. Sin embargo, en plena globalización, existe evidencia de cómo distintos grupos culturales alrededor del mundo son capaces de lidiar con este proceso sin tener necesariamente que ceder en términos culturales. Incluso, como argumentan Del Cairo y Rozo, desde la interculturalidad, a la inversa, se manifiesta la posibilidad de recuperar su propia herencia cultural. Por otra parte, no se puede hacer caso omiso al derecho autónomo de cada cultura para seguir el camino evolutivo-cultural que desee, sea este el de conservación o interacción:

“Se suele hablar del fenómeno multicultural como si las culturas estuvieran separadas entre sí y fueran estáticas, como si cada una de ellas fuera homogénea, como si a la hora de organizar la convivencia entre ellas no hubiera que contar con que evolucionan, se han hecho históricamente en el diálogo mutuo, han aprendido unas de otras, y son dinámicas.” (Cortina, 2006: 14)

Para lograr la inclusión del ciudadano indígena en la sociedad, es necesario que se generen las condiciones adecuadas para que las minorías étnicas puedan desarrollarse sin los peligros que supone el contacto cultural asimétrico. Corzo explica que este trabajo debe hacerse en torno a tres ejes: reconocimiento, igualdad y participación. Respecto del primero: “El reconocimiento se puede dar en dos niveles, el primero es de índole legal (y) el otro nivel refiere a un reconocimiento de la dignidad de la otra persona y del valor de su identidad.” (Corzo, 2013: 4) En otras palabras, además del reconocimiento “administrativo” que realiza el Estado (como se realizaría con cualquier individuo), el reconocimiento debe incluir la dimensión étnico-cultural del individuo. Esta dimensión también es recogida por Cortina quien propone dos nuevas nociones al concepto de ciudadanía “canónico” que se utiliza a partir de la definición creada por Marshall. Al respecto argumenta que:

“Es necesario añadir a las dimensiones civil, política y social (del concepto ciudadanía) al menos otras dos: la económica (...) y la cultural, es decir, que las instituciones y el ethos de la comunidad han de garantizar que los ciudadanos de distintas culturas sean tratados con igual consideración y respeto. (Cortina, 2006: 8)

En resumen, la idea principal que engloba al concepto de ciudadanía intercultural - desde la perspectiva indígena-, sería una que busca el equilibrio entre las nociones de inclusión (acercar a las minorías a la sociedad) y respeto (mantener la distancia que asegure su sobrevivencia cultural):

“La perspectiva de la ciudadanía intercultural opera sobre la base de asumir que los indígenas pueden ser ciudadanos plenos sin renunciar a su condición étnica, pero evitando llegar al extremo contrario: condenarse a una especie de ostracismo cultural que impida el conocimiento y la penetración en dinámicas culturales exógenas, sean concebidas del tipo que fuere: Occidental, hegemónica, mayoritaria, blanca o nacional.” (Del Cairo y Rozo, 2006: 129)

Este equilibrio se puede ver refrendado en a través del “el liberalismo multicultural de kymlicka”. Cortina describe la idea de este autor como una en la que el trato hacia los pueblos indígenas, en su calidad de minorías culturales, se puede dar en una doble expresión: una hacia afuera (respeto por sus derechos ciudadanos) y otra hacia adentro (respeto por sus tradiciones y cosmovisión):

“para resolver equitativamente las cuestiones multiculturales una teoría liberal debe complementar los derechos humanos individuales con derechos de los grupos, porque existen diferencias culturales que no pueden mantenerse y transmitirse contando sólo con la protección de los derechos civiles y políticos individuales. Los derechos de los grupos entonces funcionan como “protecciones externas” para los grupos étnicos, porque les permiten limitar el poder de la sociedad más amplia, impedir que las instituciones del grupo se vean atropelladas por las decisiones de la mayoría. Las protecciones externas son, pues, intergrupales (Cortina, 2006: 12)

Como alternativa a esta idea, Cortina propone una forma de entender la *ciudadanía intercultural* a través de lo que ella llama *liberalismo radical intercultural*. Su propuesta se basa en dos elementos principales: autonomía irrenunciable y diálogo intercultural. Por un lado, el concepto de “autonomía irrenunciable” hace referencia al contraponerse otro que ella denomina “restricciones internas”. Cortina explica que los grupos culturales no pueden valerse de sus derechos para generar restricciones internas, es decir limitar la libertad de sus miembros de transitar de un sistema cultural a otro, cuestionar su propia cultura, etc. Para Cortina “los miembros de diversos grupos culturales deben poder reconocer ofertas diversas, ponderar cuáles son las que prefieren y elegir libremente” (Cortina, 2006: 13) Por otro lado, teniendo esta autonomía como base, el diálogo intercultural es imprescindible, ya que una cultura y la pertenencia a ella son dos cosas que no pueden desaparecer *a priori* pero al mismo tiempo “los ciudadanos pueden discernir qué valores y costumbres merece la pena reforzar y cuáles debilitar.” (Cortina, 2006: 14)

Por otra parte, al ser los Estados quienes albergan a múltiples culturas dentro de una sola unidad político-administrativa, es común manifestar que la responsabilidad de generar las condiciones que aseguren el surgimiento de una *ciudadanía intercultural* recae en el Estado. En esta línea, Kymlicka (2003) también propone cuál debería ser el rol del Estado en el dilema que supone la realidad multiculturalidad y el rol de la ciudadanía en ésta. Lo sugerido es un modelo en el que una forma de explorar las ideas de ciudadanía se hace identificando las imágenes subyacentes de Estado e individuo. La multiculturalidad le correspondería al Estado y la Interculturalidad al individuo. De esta forma, un Estado multicultural debería inculcar o reforzar, mediante la promoción de distintas políticas, las habilidades y conocimientos interculturales de sus ciudadanos. Por su parte, el rol de la ciudadanía (“interculturalizada”), debería a reforzar al Estado multicultural, una dinámica a que podría calificarse como un círculo virtuoso:

“El tipo de reformas multiculturales que buscamos a nivel del Estado deberían ayudar a nutrir y reforzar formas deseadas de habilidades y conocimientos interculturales a nivel de los ciudadanos individualmente. De la misma manera, las

disposiciones interculturales que alentemos al interior de los ciudadanos individuales deberían ayudar a reforzar las instituciones de un Estado multicultural.” (Kymlicka, 2003, 47)

Hasta este punto se entiende que un *ciudadano intercultural* es aquel individuo que desarrolla las habilidades necesarias para integrarse y desenvolverse en la cultura dominante sin abandonar necesariamente su propia cultura y tradiciones, en un equilibrio que debe ser asegurado por el Estado. Sin embargo, ¿qué sucede con la gran masa de ciudadanos que forma parte de la cultura dominante?

Una de las ideas que engloba el ejercicio de la interculturalidad es la transversalidad que supone ésta. Buena parte del riesgo que corren las minorías étnicas en Latinoamérica guarda una fuerte relación con la discriminación, los prejuicios y el menosprecio que se emana desde las culturas hegemónicas hacia las culturas dominadas. En este sentido y como señala Tubino:

“El día que se entienda que la discriminación es una relación de a dos, y que si hay discriminados es porque hay discriminadores, entonces se verá la importancia de trabajar la interculturalidad también con los discriminadores; y en estos casos, la educación intercultural tendrá que plantearse necesariamente como una educación básicamente anti-discriminatoria.” (Tubino, 2005:9)

Es así como el concepto de ciudadanía intercultural lejos de hacer énfasis sólo en el mundo indígena y las minorías étnicas, debería ser ampliado a toda la sociedad, ya que, en primer lugar, el individuo “occidental”, también está imbuido en su propia cultura, una noción que, a partir del paradigma asimilacionista, tiende a ser invisibilizada. En segundo lugar, los miembros de la cultura dominante debieran ser capacitados para introducirse en un contexto social multicultural sin generar prejuicios, estereotipos, discriminación, y otras actitudes que mermen fracturen la convivencia social. Esto sin olvidar que:

“El recorrido histórico de las sociedades muestra situaciones donde la hostilidad diferencial constituye causa de desintegración y exclusión con lamentables saldos de injusticia y contiendas bélicas. Esta mirada convoca a la formulación de nuevas preguntas y respuestas sobre las moralidades públicas, lo que insta a averiguar de cuál ciudadanía intercultural hablamos y cuál admitimos institucionalmente y en nuestras prácticas habituales.” (Aranguren, 2007: 3)

De esta forma, la *ciudadanía intercultural* requiere de un compromiso entre todos los individuos que componen el entramado social. Poco serviría la dimensión intercultural en el concepto asociado a ciudadanía, si sólo se practica por quienes están propensos a sufrir la discriminación y postergación por parte de amplios grupos sociales, y no desde donde se generan los prejuicios. Es por esto que:

“...Sin un compromiso con el porvenir híbrido y social, la ciudadanía intercultural seguirá siendo mera aspiración donde cada quien asume la postura que más le conviene individualmente, cada uno con sus intereses, cada uno con miradas opuestas, cada uno con aspiraciones interferidas por los grupos que imponen distintos niveles de acceso al poder.” (Aranguren, 2006: 7)

Con todo, la noción de ciudadanía intercultural es un concepto en pleno desarrollo. Ya sea por su novedad o por su complejidad, el término ciudadanía intercultural manifiesta una necesidad latente en nuestras sociedades sometidas a mayores niveles de conocimiento y de contacto entre individuos de distinto bagaje cultural. Sin embargo, los lineamientos vistos anteriormente sirven como insumos valiosos en torno a lo que veremos en el análisis del caso más adelante.

Construcción social de la realidad, interculturalidad en el debate de política pública.

Desde el asimilacionismo hasta la interculturalidad, el contacto entre grupos e individuos de distinto bagaje cultural ha caracterizado a la actividad humana. En su explicación sobre los orígenes de la institucionalización, los autores Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) argumentan que toda actividad humana está sujeta a la habituación, y esta habituación, por repetición en el tiempo, economía de esfuerzos y alivio psicológico, es aprehendida como pauta por quienes la ejecutan en el futuro. Este ejercicio es la génesis de la institucionalización. Respecto del proceso social de construcción de instituciones, los autores afirman: “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social.” (Berger y Luckmann, 2001: 84). A estas tres afirmaciones le corresponden tres momentos dialécticos del proceso de construcción institucional: externalización, objetivación e internalización.

La externalización es el primer momento de este proceso. En éste se hace presente el concepto de habituación: cualquier actividad humana repetida en el tiempo adquiere una categoría especial en la que ésta ya no sorprende a los individuos involucrados en la sociedad, no es una fuente de asombro o peligro en potencia, por lo tanto es aceptada. Este proceso puede repetirse en diferentes esferas de la sociedad, creándose así un trasfondo común a los individuos que la componen. Se comienza a construir un orden social. Esto nos lleva al segundo momento, objetivación. En este punto nuevos individuos se enfrentan a las actividades ya habitadas y reconocidas socialmente, adquiriendo éstas calidad institucional. Estas instituciones son experimentadas por cada individuo de la sociedad como si poseyeran una realidad propia, y se presentan al individuo como un hecho externo, coercitivo y difícilmente cuestionable. La internalización sucede cuando esta realidad (la institución o conjunto

de instituciones), se traspasa a nuevas generaciones. El individuo la entiende como parte de la realidad objetiva y cualquier acción o actividad que se aleje de ella resulta extraña, por lo tanto asombrosa y/o peligrosa. En este punto el individuo ya está *socializado*.

Tomando en cuenta los postulados de Berger y Luckmann, podemos interpretar el ejercicio del asimilacionismo como una institución asentada en la sociedad chilena. Como veremos más adelante, fue natural en los inicios del Estado la homogeneización de sus habitantes en pos de la creación de una identidad nacional que le otorgara la cohesión y estabilidad necesarias en un contexto regional que se caracterizaba precisamente por lo contrario. De esta forma, el Estado tuvo en el sistema educativo la herramienta de homogeneización por excelencia cuya principal acción, en términos culturales, fue el concebir a los pueblos indígenas como primitivos y necesitados de los valores ilustrados, principal inspiración del sistema educativo y de la República misma en aquel momento. Son cerca de dos siglos en los que el ciudadano chileno, en los términos de Berger y Luckmann, se *habituó* al asimilacionismo como una forma de ver y relacionarse con otras culturas. La hegemonía de la cultura chilena se volvió así una realidad histórica, objetiva e innegable, en la que los pueblos originarios no tuvieron otra opción que unirse (asimilarse) o desaparecer. Durante todo este período de tiempo, la sociedad chilena fue nutrida de este enfoque a través de nuestras escuelas, y no fue sino hasta 1996, y a una pequeña escala, que la educación en Chile inició un proceso incipiente de cambio de paradigma cultural, desde el ejercicio del asimilacionismo hacia enfoques culturales más pluralistas que -según algunos de los entrevistados en el marco de este estudio- se confunden entre multi e interculturales.

De esta forma se puede observar un enfoque cultural institucionalizado en la sociedad chilena (en el sentido que Berger y Luckmann describen). Lo anteriormente descrito torna mayor relevancia si pensamos que hoy tenemos a personas con distintos bagajes culturales influyendo o tomando decisiones en torno a políticas de este tipo. En este proceso, inevitablemente cada individuo hace uso de sus conocimientos, de su pasado, reproduciendo así un raciocinio acorde al ejercicio del enfoque cultural que le haya sido inculcado a lo largo de su trayectoria educativa. Como sostiene Luhman (1987: 242), los sistemas tienden a reproducirse autopoiéticamente, y si se ven amenazados, se cierran con el objeto de mantener los límites con lo que las rodea.

Ante los cambios que se puedan proponer, según los autores citados, para persistir, el orden institucional se sirve de legitimaciones, significados cognoscitivos y normativos que justifican el orden social, las instituciones tienen sus propios mecanismos de resistencia al cambio, a pesar de que en un primer momento éstas mismas fueron creadas a partir de un proceso dialéctico. En esta línea, como sostiene Schutz (1974), el conocimiento que disponemos del mundo es insuficiente y funcional, por lo que para explicar las diferencias recurrimos a recetas y directivas ya conocidas.

Lo último puede explicar, en parte, las divergencias generadas y la lentitud con la que las políticas interculturales son aprobadas en Chile. Claramente esta explicación no es unívoca y también hay en juego aspectos que escapan a lo que le concierne a la educación, como lo son los intereses económicos generados en ciertas zonas de potencial extractivo en las que habitan o ejercen propiedad los pueblos indígenas. Pero también en este punto el ejercicio de enfoques -institucionalizado- tiene la posibilidad de ayudar o perjudicar el contacto. Es así como hay casos en otras partes del mundo que los intereses económicos se supeditan a los intereses culturales de ciertas tribus o de legados históricos de grupos culturales que no pueden defender presencialmente sus territorios.

En otras palabras, y como también veremos en opinión de los entrevistados en la zona, tenemos a tomadores de decisiones (en todos los poderes del Estado) formados principalmente en un sistema educativo de corte asimilacionista (atendiendo a sus edades y orígenes educativos), trabajando en la elaboración y ejecución de políticas públicas que requieren enfoques culturales más pluralistas. He aquí uno de los grandes desafíos de política que tiene el país de cara al futuro.

III. ANTECEDENTES

Asimilacionismo en los orígenes del Estado chileno

El sistema educativo chileno estuvo determinado, desde su creación a mediados del siglo XIX, por las necesidades del naciente Estado: “Tradicionalmente ha sido en América Latina, y en Chile en particular, la escuela y la “enseñanza pública” el instrumento de homogeneización cultural, de trasmisión de los símbolos patrios y comunes a todos los ciudadanos” (Bengoa, 2002: 40). La independencia trajo consigo los ideales de la Ilustración, pero además de ésta fue muy importante el objetivo de forjar una nueva identidad nacional en los habitantes del territorio chileno. Este proceso estuvo a cargo de la Escuela Normal, que fue creada por decreto durante el año 1842 por el presidente Manuel Bulnes y su entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Manuel Montt.

La alfabetización del país, la democratización de las oportunidades educacionales y la consolidación de la conciencia nacional fueron tres de los grandes objetivos de la Escuela Normal (González, 2001: 102). En cuanto al último objetivo, el ejercicio educativo comprendió desde normas morales hasta formación cívica, pasando por la entrega de valores y contenidos relacionados con la creación de una identidad nacional:

“Puede sostenerse que las escuelas normales fueron pilares del proceso de construcción sociocultural de la nación. Sus fundadores concebían a estas instituciones como herramientas del proceso civilizatorio y de edificación de nación (...). Se responsabilizaban de inculcar la base cultural mínima y común que debía cohesionar el país. Esta tarea se cumplió regularmente, de acuerdo con las normas que fueron evolucionando en 130 años de historia.” (Núñez 2010: 144)

De esta forma, el proceso en el que se enmarca el trabajo de la Escuela Normal, puede ser catalogado como asimilacionista en cuanto significó la homogeneización y el desconocimiento de la diversidad existentes en el país (Núñez, 2010: 145).

Este desconocimiento de la diversidad en general también se constituyó como el desconocimiento a la diversidad étnica originaria. Los lineamientos de las escuelas normales no reconocieron ni consideraron a las culturas indígenas en sus programas. En una época en la que el Estado aspiraba a fomentar la *civilización*⁸, la “cultura

⁸ En el marco del pensamiento iluminista se configuraron los dos usos del concepto cultura que se mantienen vigentes aun en nuestros días y que Stocking denomina como alternativas humanista y antropológica del concepto cultura (Stocking 1968). A través de la vertiente humanista del concepto aludido, se observa la idea de existencia

chilena” se impuso en y mediante la escuela. Los normalistas –y también los maestros primarios improvisados– actuaron como verdaderos “chilenizadores”, que tenían como misión integrar subordinadamente a las culturas en el Estado nacional (González, 2002).

Esto viene a refrendar una idea que dominó parte del debate que comprendió la creación de la Constitución que rigió a nuestro país hasta 1925 (Constitución de 1833): los indígenas debían ser considerados sólo como chilenos y ciudadanos pertenecientes al país, ya que habitaban el territorio considerado chileno, y por lo tanto debían ser incorporados a la nación a medida que fueran siendo civilizados (en este caso, por medio de la educación y la escuela) (Pinto, 2003). Esta idea se basa principalmente en la convicción de la superioridad de la cultura a la que pertenece (y aspira) la elite chilena en este tiempo: la cultura europea, heredera y portadora de la Ilustración. El criterio cultural descrito puede considerarse asimilacionista en la medida que resultó en la anexión de las culturas indígenas, a la cultura criolla o chilena.

El modelo normalista rigió al sistema educativo chileno durante casi 130 años. Durante su desarrollo hubo algunos cambios en cobertura y mejoras incrementales, entre estos cambios, se amplió el espectro en cuanto a género -creándose escuelas para mujeres- y a cobertura, la que aumentó de cerca veinte mil, a alrededor de cien mil alumnos entre 1843 y 1889 (Ponce de León, 2009: 7). Posteriormente, terminada la Guerra del Pacífico y gracias a los réditos que otorgaba la extracción del salitre, durante el Gobierno de Federico Santa María se llevaron a cabo nuevas reformas al sistema educativo (siempre siguiendo el modelo normalista), las que se basaron en el entonces exitoso modelo alemán. Según Núñez, esta reforma “se inspiró en la convicción gubernamental de que la formación de maestros debía basarse en el moderno saber pedagógico de base científica, y en la admiración hacia el poderío, la cultura y la educación alemanas” (2010: 141). Si tomamos en cuenta la necesidad de educar al país en aquellos años, no es extraño observar lo declarado en aquellos años por el encargado de estudiar los sistemas educativos extranjeros e implementar las reformas correspondientes en Chile, José Abelardo Núñez:

“la situación especial en que se encuentra colocado un país como el nuestro que aspira a levantar la condición moral i social del pueblo, a mejorar sus hábitos de vida i a procurarle los medios de aumentar la producción nacional, pues el maestro será el agente mas eficaz para la consecución de tales fines.” (NUÑEZ, J. A, 1883, pág. 90).

de grados o niveles de cultura, encerrados en la concepción absoluta y singular de *la* cultura que representa a la humanidad, en la cual la perfección se representa a través de la cultura europea.

Vemos que, a más de cuarenta años de creada la escuela normal, persistía en Chile la noción de que los ciudadanos, habitantes del Estado debían mejorar en términos morales, y hábitos de vida. El propósito de controlar ritos y costumbres tuvo una fuerte relación con el deseo, por parte de la elite y las autoridades, de erradicar cualquier actividad, personal o colectiva que no se correspondiera con las ideas de “civilización” y “cultura” que se pretendía cultivar en aquellos tiempos.

Hacia 1927 se asomaron nuevos aires de reforma, esta vez impulsados desde el propio cuerpo docente normalista, los cambios propuestos se basaron en los lineamientos de la Escuela Nueva en lo pedagógico, y en los principios de unidad y continuidad de la institucionalidad de la enseñanza. Sin embargo este proceso tuvo un abrupto término luego de que el gobierno de Carlos Ibáñez diera pie atrás a las reformas acordadas. Este traspíé significó además la mantención de los preceptos morales y doctrinarios que caracterizaron al normalismo a través del “reforzamiento de normas disciplinantes y regulaciones uniformantes. Los únicos ámbitos en que el sistema atendió tímidamente la diversidad fueron el de género y el urbano rural; este último tardíamente, cuando Chile avanzaba en urbanización.” (Núñez 2010b: 38)

De esta forma, en términos del tipo de enfoque cultural que dominó el trato hacia los pueblos originarios (y a la diversidad social del país), las políticas se mantuvieron consistentes hasta el fin del sistema normalista en 1974. La idea de civilizar, generar una identidad nacional y mejorar la moral del pueblo chileno, -basados en la superioridad de la cultura occidental- fue un objetivo transversal a cualquier cambio en cobertura, calidad y/o administrativo que haya experimentado el sistema educativo normalista. Idoneidad y moralidad fueron conceptos y prácticas que dieron sello a la formación normalista y este doble sello perduró a lo largo del siglo XX (Núñez, 2010b).

La esencia homogeneizante y uniformante que caracterizó al modelo asimilacionista normal se mantuvo incluso después de su fin en 1974. A pesar de que durante el gobierno de la Unidad Popular se gestaron algunos cambios, considerando la realidad indígena (siempre desde la óptica socialista), éstos no tuvieron un impacto significativo, producto del abrupto término del Gobierno. Las reformas adoptadas por la dictadura militar desde 1973 terminaron con la escuela normal. Los cambios experimentados en educación, se enmarcaron en la lógica de la situación específica interna que vivía el país y la situación general que vivía el mundo (Guerra Fría). Se genera especialmente de 1973 a 1975 una depuración del sistema educacional y de todos sus elementos (instituciones, personas, y mensajes) que consideren sirvan a la politización o infiltración de marxistas en la educación. (Cox, 1986: 39)

“Su propósito inmediato fue eliminar los factores básicos del orden social anterior, redefinir el carácter de aquellas instituciones socialmente imprescindibles, acometer

una profunda depuración ideológica en su interior y reprimir todo aquello que amenace con la constitución de una alternativa al modelo oficial apoyado con el poder de la fuerza”. (PIIE, 1984: 46).

Los cambios educativos de mayor escala que realizó la dictadura militar tuvieron lugar entre fines de 1979 y principios de 1981. Como los anteriores cambios vividos por el normalismo, se apuntó mayormente a aspectos funcionales como la formación docente, los sistemas de financiamiento, cambios administrativos y la instauración de la lógica de mercado en el sistema educativo (Picazo 2010). El reconocimiento de la diversidad en general y el de la cultura de los pueblos originarios en particular no fue una prioridad política para el gobierno de turno en un contexto en los que “la doctrina del “humanismo cristiano” y de la “Seguridad nacional” permeaban los programas escolares” (Picazo 2010: 71). La dinámica entendida por la dictadura militar tuvo una fuerte relación con la lógica amigo/enemigo-capitalismo/comunismo. Este ejercicio no dejó mucho espacio a matices como fue el caso de la condición social que distinguía a los pueblos originarios en términos de las diferencias que poseen sus tradiciones y cultura de la “cultura chilena”. Ejemplo de este desconocimiento quedó plasmado a través de la retórica utilizada por la autoridad máxima del régimen en 1979: “Ya no existen mapuches, porque todos somos chilenos”⁹. En la práctica esto significaría la transformación de los indígenas en chilenos y su casi desaparición como raza y culturas diferenciadas (Bengoa, 1996).

Cambios a partir de los años 90

Las reformas adoptadas por el Estado, que marcan el paso hacia el fin del asimilacionismo practicado en Chile, se generan durante el proceso de transición a la democracia. Desde el punto de vista de los enfoques culturales, la relación entre los pueblos indígenas y el Estado se vuelve dinámica y es posible observar el ejercicio del multiculturalismo no sólo a nivel escolar, ya que las demandas indígenas abarcan variados temas. En este proceso, la influencia de los enfoques culturales ejercidos en la arena política determinará una relación de altos y bajos entre los pueblos indígenas y el Estado. Para entender mejor esta nueva relación se revisarán algunos antecedentes, desde sus inicios a fines de los ochenta hasta el último período de gobierno 2010-2014.

Entre fines de los años ochenta y principios de los noventa, se genera un punto de inflexión en la trayectoria de la relación y reconocimiento de los pueblos originarios

⁹Expresión utilizada por Augusto Pinochet , con motivo de la Dictación del Decreto Ley N° 2568 de división de tierras. En columna de opinión realizada por el periodista Sergio Campos: <http://prensa.politicapublicas.net/index.php/indigenaschile/2010/09/03/ya-no-existen-mapuches-porque-todos-somos-chilenos-pinochet-1979-escribe-sergio-campos-2010> última visita 15/03/2014

por parte del Estado, una nueva época en las relaciones entre el Estado y los pueblos autóctonos (Boccard, Seguel-Boccard, 1999). En el año 1989 se llevó a cabo el “Acuerdo de Nueva Imperial” entre representantes del mundo indígena y el mundo político perteneciente a la “Concertación de partidos por la Democracia” liderados por el futuro Presidente de la República Patricio Aylwin. De este acuerdo nació la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), la que generó cuatro propuestas:

a) El proyecto de Ley Indígena, donde sus puntos principales fueron reafirmados por el Congreso de Pueblos Indígenas celebrado en 1991.

b) El proyecto de Reforma Constitucional, que tenía por objeto lograr mayor grado de reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas, de manera que Chile se reconociera como país pluriétnico y pluricultural, reconociendo la diversidad cultural.

c) El proyecto de ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.

d) El proyecto de ratificación del convenio que crea el Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.” (Figuerola, 2009:13)

El Acuerdo de Nueva Imperial inaugura una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios. En términos concretos y de relevancia respecto del tema de este estudio dos han sido las iniciativas legales que el Estado ha aprobado y/o ratificado. La Ley Indígena, y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo (OIT). En ambos se puede apreciar el ejercicio de reconocimiento de los pueblos originarios en términos culturales, respetando sus tradiciones y desincentivando ejercicios discriminatorios que tengan relación con prácticas asimilacionistas.

Marco legal y otras iniciativas

Ley Indígena y la ratificación del Convenio constitutivo del Fondo de Desarrollo Indígena

En octubre de 1993 se promulga la Ley Indígena (Ley N° 19.253, 2010). Uno de los cuatro proyectos de ley propuestos por CEPI. La ley Indígena podría catalogarse como el primer paso concreto por parte del Estado, en el tránsito de un enfoque cultural asimilacionista a otro que reconoce más la diversidad cultural¹⁰.

En términos culturales, esta ley hace un reconocimiento a la existencia de múltiples manifestaciones culturales originarias, “descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que

¹⁰ Esto aun forma parte del debate: en planes y programas abunda el término interculturalidad (diálogo) mientras que en la práctica se observen elementos esencialmente multiculturales (tolerancia). Uno de los objetivos de este trabajo es explorar el tipo de enfoque que se observa en planes y programas implementados, además de mostrar la opinión al respecto de los actores relacionados en el mundo educativo escolar.

conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura” (Art.1°). En la ley se reconoce a 9 pueblos indígenas: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán.

La ley reconoce además como deber de la sociedad chilena en general y del Estado en particular el “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades” (Art. 2°)

En los artículos 7° y 8° la ley reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público. Asimismo, el Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la nación chilena como también sancionar a quienes realicen prácticas discriminatorias.

Como medio para llevar a cabo las iniciativas acordadas con el mundo indígena, la ley contempló también la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuya tarea es “Promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional, a través de la coordinación intersectorial, el financiamiento de iniciativas de inversión y la prestación de servicios a usuarios y usuarias”. (Arts. 38° y 39°). Respecto al resguardo y difusión de la cultura de los pueblos originarios, CONADI “promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena como organismos autónomos de capacitación y encuentro de los indígenas y desarrollo y difusión de sus culturas.”(Art.31°). Luego de la promulgación de la Ley, CONADI entró en funcionamiento el año 1994.

En su artículo 23° la ley también contempla la ratificación del Fondo de Desarrollo Indígena: “Créase un Fondo de Desarrollo Indígena cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas, el que será administrado por la Corporación. A través de él se podrán desarrollar planes especiales de crédito, sistemas de capitalización y otorgamiento de subsidios en beneficio de las Comunidades Indígenas e indígenas individuales.”

La creación de este fondo obedece al Convenio internacional generado en 1992 en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de gobierno celebrada en Madrid. El “Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe” se constituye como un organismo multilateral de cooperación internacional enfocado en la promoción del desarrollo y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. En esta asociación participan distintos países de América Latina y Europa. Para obtener

la condición de miembro es necesario ser ratificado por el poder ejecutivo del país interesado, trabajo que se realizó a través de la promulgación de la Ley Indígena y su artículo veintitrés.

Convenio 169, Organización Internacional del Trabajo

En 1989 la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, adoptó el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 169. Este Convenio es un documento que hace hincapié en los derechos de los pueblos indígenas y tribales en temas de territorio, salud y educación.

Chile, a casi 20 años del acuerdo de nueva imperial en 2009, ratificó este convenio, mediante la promulgación del Decreto ley N°236 y su aprobación en el Congreso. Esta ratificación compromete al Estado chileno a cumplir con ciertas obligaciones en distintas materias en pos generar condiciones de igualdad y protección de los pueblos originarios.

Respecto de la equidad frente al Estado, en su artículo N°2 el convenio contempla medidas que aseguren a los pueblos indígenas los mismos derechos y oportunidades que se otorgue al común de la población, respetando de igual forma su identidad social y cultural, costumbres y tradiciones. Del mismo modo hace hincapié en la equidad económica de forma “compatible con sus aspiraciones y formas de vida”

El artículo N° 5 de dicho convenio contempla medidas que apuntan directamente al respeto en términos de la identidad, cultura y valores de las comunidades indígenas (que como hemos visto pueden diferir de la cultura hegemónica a la que están sometidos), tomando en cuenta la especificidad de la situación de los pueblos originarios.

“(a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente;

(b) deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos;

(c) deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.”(Art N°5)

El artículo N°6 contempla uno de sus puntos más importantes: la consulta. El Estado adherido deberá “consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos

apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente (...) Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.” Este artículo es muy importante ya que las consultas son uno de los mecanismos que recoge el PEIB como actividades que tienden a “generar ciudadanos interculturales”.

Respecto de Educación, en los Artículos 26º al 31º aborda este tema. En síntesis, propone que los programas educativos se apliquen con equidad, posibilitando la incorporación de sus propios conocimientos y tradiciones. Reconoce además el derecho de los pueblos para crear sus propios programas y metodologías educativas, estableciendo el deber del Estado de ayudar mediante la entrega de recursos materiales, en orden de conseguir los objetivos propuestos.

En general las medidas que adopta este convenio apuntan al respeto y la protección de los derechos indígenas. Es así como este documento insta a respetar la cultura, su derecho consuetudinario, su concepción de progreso y desarrollo, en resumen, sus características socioeconómicas, espirituales y culturales en general, siempre y cuando estas manifestaciones no violen la jurisprudencia nacional e internacional respecto a los derechos humanos.

Nueva Imperial fue el origen de las políticas públicas indígenas implementadas en el país hasta el día de hoy. Como se puede apreciar el periplo de las cuatro propuestas generadas a partir de este encuentro ha sido disímil: algunas iniciativas demoraron bastante más que otras en ser aprobadas e implementadas, mucho de lo acordado sufrió considerables modificaciones que mermaron la capacidad de responder a las necesidades y demandas indígenas (Figueroa 2009) o bien en la práctica estas iniciativas no tuvieron los efectos deseados (Yañez, 2008). Sumado a lo anterior, algunas iniciativas aun siguen esperando ser aprobadas en el Congreso¹¹.

¹¹ Actualmente existen tres proyectos de ley (sin urgencia) en el Congreso: el proyecto que reconoce a los pueblos indígenas constitucionalmente, el proyecto que crea la subsecretaría de asuntos indígenas y el proyecto que crea el Ministerio de Asuntos Indígenas y la Agencia de Desarrollo indígena. El primero de estos, uno de los proyectos que consideró el CEPI a principios de los noventa, fue ingresado al congreso recién el año 2007. (Referencias: http://sil.senado.cl/cgi-bin/sil_proyectos.pl?5522-07, http://sil.senado.cl/cgi-bin/sil_proyectos.pl?6018-06 y http://sil.senado.cl/cgi-bin/sil_proyectos.pl?6726-06).

Ley General de Educación

En 2009, y como efecto del de las movilizaciones y demandas gestadas por el movimiento de estudiantes secundarios conocido como “pingüinos”¹², se aprueba de manera transversal por parte del mundo político la ley n° 20.370 o Ley General de Educación (LGE) (Ley N° 20.370, 2010). En ésta existen algunas referencias a la diversidad cultural, pueblos indígenas e interculturalidad.

En su artículo n°3, sección L, esta ley considera que el sistema educativo “debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.”

En su artículo n°4, inciso seis, reconoce que el Estado tiene como deber el “promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias.” Lo que se debe llevar a cabo a través de lo contemplado en el artículo n° 23: “Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

Dentro del mismo artículo la ley hace referencia a la Educación Intercultural Bilingüe:

“La educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.”

Los artículos n° 28, 29 y 30 la ley hacen referencia un poco más específica sobre en qué establecimientos se debe impartir la Educación Intercultural Bilingüe. En ambos se considera que en establecimientos con alto porcentaje de alumnos indígenas se establezcan los mecanismos necesarios para que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan dominar su lengua y cultura.

Pero quizás es en su artículo N°2 que esta ley presenta el punto de posible conflicto, en éste describe a la Educación como

¹² Movilización estudiantil que se llevó a cabo el año 2006, entre otras, sus principales demandas apuntaron al fin de la municipalización, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y la reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC). Conocido como “revolución pingüina” a partir del tradicional uniforme utilizado por los estudiantes movilizadores.

“...el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.”

A la vez que esta ley dice enmarcarse en la diversidad multicultural, también lo hace en la “identidad nacional”. Complejo si tomamos en cuenta los antecedentes de la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas en cuanto a la ambigüedad de las promesas, lo lento de las políticas, etc. Cabe preguntarse qué se puede entender por “identidad nacional” versus “diversidad multicultural” y/o qué tiene más preponderancia en situaciones de conflicto, etc:

Política de Nuevo trato y Re-conocer: pacto social por la multiculturalidad

Las dificultades expuestas significaron la creación de nuevas instancias en las que el Estado y los pueblos indígenas pudiesen volver a dialogar respecto de los problemas persistentes a las iniciativas realizadas hasta la fecha y del descontento asociado a esto. De esta forma, se generaron durante los gobiernos de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet dos iniciativas: la “Política de Nuevo trato” y “Re-conocer: pacto social por la multiculturalidad”

La Comisión de Verdad y Nuevo Trato -creada mediante decreto en enero de 2001 por el Presidente de la República Ricardo Lagos- fue la encargada de elaborar el informe del mismo nombre, el que fue terminado un año y nueve meses más tarde, los objetivos principales de esta comisión fueron:

- 1) “Informar al Presidente sobre la historia de la relación que ha existido entre los pueblos indígenas y el Estado.
- 2) Sugerir propuestas y recomendaciones para una nueva política de Estado que permita avanzar hacia un Nuevo Trato entre el Estado, los pueblos Indígenas y la sociedad chilena toda.” (Informe Comisión, página 21)

Respecto de esta comisión el entonces Presidente de la República expresaba:

“La comisión Aylwin es el primer esfuerzo que se hace desde el aparato del Estado para atrevernos a mirar lo que ocurrió, no con el propósito de crear una historia o una verdad oficial, sino que desde el punto de vista de la razón del Estado de Chile, mirar lo que ocurrió y, a partir de eso construir el futuro. Lo que queremos es garantizar el reconocimiento y el respeto de los pueblos indígenas y contribuir a su desarrollo.”¹³

El producto del trabajo de esta comisión se denomina “Política del Nuevo Trato” la que se basa en tres ejes fundamentales: Derechos de los Pueblos Indígenas; Desarrollo con Identidad; y Adecuación del Estado a la Diversidad Cultural (Figueroa 2009).

Años después, en 2008, la Presidenta Michelle Bachelet da a conocer sus lineamientos políticos en relación con los pueblos originarios a través de “Re-conocer: pacto social por la multiculturalidad”, Iniciativa que buscó dar un “nuevo impulso” a la política indígena en el gobierno de turno. En el documento se señalan los compromisos que asume el gobierno, los que “se centraron en los ámbitos de derechos y políticas públicas, en el de tierras, en el cultural y educativo y en el ámbito del diálogo y la participación” (página 4). Los compromisos más importantes se enmarcaron en reconocimiento constitucional, derechos de tierra y aguas, difusión y protección de las culturas originarias, y dialogo y participación.

Durante este período de gobierno es que se envían los últimos proyectos de ley al Congreso: 1) El proyecto de reconocimiento constitucional de los pueblos originarios (2007), 2) Proyecto para la creación de la Subsecretaría de Asuntos Indígenas (2008), y 3) El que crea el Ministerio de asuntos indígenas y la Agencia de desarrollo Indígena (2009).

El gran logro durante la administración Bachelet fue la aprobación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Este Convenio, cuyas ideas principales fueron descritas anteriormente significa un gran paso en la relación Estado/Pueblos Originarios, al menos en términos jurídicos, ya que el país se compromete a nivel internacional a reconocer al mundo indígena y a respetar sus expresiones culturales, algo que no había logrado hacer en casi 200 años de vida independiente.

¹³Intervención del Presidente de la República, Ricardo Lagos, durante la ceremonia de entrega de Políticas de Nuevo Trato a los Pueblos Indígenas 2004-2010
http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_167.pdf (última consulta 23 de enero de 2014)

La política indígena fue consistente a cada gobierno desde la vuelta a la democracia. En su última rendición de cuentas ante el Congreso el Presidente Sebastián Piñera declaraba que

“Más de un millón de chilenos se identifican con nuestros pueblos originarios: los Aymarás, Atacameños, Quechuas, Diaguitas, Collas, Rapa Nui, Mapuches, Alacalufes o Yaganes (...) Sin embargo, sabemos que muchos integrantes de nuestros pueblos originarios no han tenido las oportunidades de progreso que necesitan o las oportunidades que nuestra sociedad es capaz de otorgarles.”

Entre las medidas que el presidente anunció, que apuntan al reconocimiento de la diversidad cultural en el país y al respeto en su calidad de pueblos originarios se observan primero: “una reforma constitucional que reconozca que bajo una misma nación, un mismo territorio y bajo la jurisdicción y soberanía de un mismo Estado, conviven muchas culturas diferentes, lo que hace a nuestro país una nación multicultural”. Y segundo, “dejar atrás la estrategia de asimilación y reemplazarla por una verdadera estrategia de integración, para lo cual requerimos un nuevo y consensuado mecanismo de consultas, y crear el Consejo de nuestros pueblos originarios.”¹⁴

Mucho se ha avanzado si nos referimos al trato del Estado hacia los pueblos indígenas. Desde principios de los noventa hasta el presente, se han generado avances importantes en términos de reconocimiento cultural, los que lentamente han ido frenando el avance implacable del asimilacionismo. Sin embargo, la relación entre pueblos indígenas y el Estado se ha caracterizado por sus altibajos y por la constante insatisfacción del mundo indígena respecto de las iniciativas implementadas por este último.

En primer lugar, puede afirmarse que la desconfianza que se ha generado desde el mundo indígena hacia el Estado tiene origen en las moratorias y promesas incumplidas -por parte de éste último- en torno a los acuerdos a los que han llegado ambas partes. Lo anterior se evidencia a partir de la demora en la ratificación del Convenio 169 y el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas (que aun no es aprobado). Ambas medidas nacidas ya hace 20 años, en Nueva Imperial (1989).

Por otro lado, en reiteradas ocasiones ha ocurrido que los contenidos acordados entre los pueblos indígenas y el Estado al momento de transformarse en ley han sufrido considerables modificaciones (Figuroa, 2009). Un ejemplo concreto fue sucedido con

¹⁴ Mensaje presidencial 21 de mayo de 2013 <http://www.lanacion.cl/lea-el-mensaje-presidencial-de-este-21-de-mayo/noticias/2013-05-21/164716.html> (última visita 15 de marzo de 2014)

la promulgación del Decreto que regula la ratificación del Convenio 169, sobre las consultas indígenas: Según lo estipulado en el artículo N°6 de este convenio, las consultas deben llevarse a cabo “cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente”, sin embargo el decreto N°124 del año 2009¹⁵ que reglamenta el artículo N° 34 de la Ley Indígena a fin de regular las consultas y participación de los pueblos indígenas en su artículo N° 16 considera que cada “órgano de la administración del Estado al que corresponda la iniciativa de la medida legislativa o administrativa, deberá evaluar con el Ministerio de Planificación y en coordinación con el Ministerio Secretaría General de la Presidencia, la pertinencia de iniciar un proceso de consulta.” Esto en la práctica da contravienen lo especificado en el artículo N° 6 del Convenio 169, mientras éste estipula que las consultas deben hacerse “cada vez” que exista una medida legislativa o administrativas que afecte directamente a los pueblos indígenas, el artículo N°16 del decreto citado agrega la figura de la “pertinencia”, labor que queda en manos del “órgano de la administración del Estado al que corresponda la iniciativa”. Naturalmente se ve cuestionada la transparencia y utilidad de todo el proceso de consulta si tomamos en cuenta los intereses creados y el papel que juegan los órganos del Ejecutivo para cada caso en particular. Esto puede explicar en cierta medida la existencia de conflictos en torno al desarrollo de proyectos energéticos, agropecuarios, educacionales, entre otros¹⁶.

Posteriormente, durante el gobierno de Sebastián Piñera se firmó el decreto N° 66 del año 2013¹⁷ que reemplazó al cuestionado decreto N° 124/2013. Sin embargo, el nuevo decreto fue también fue criticado por la naturaleza obligatoria pero no vinculante que lo caracterizaba: “El órgano responsable deberá realizar los esfuerzos necesarios para alcanzar el acuerdo o el consentimiento de los pueblos afectados, dando cumplimiento a los principios de la consulta a través del procedimiento establecido en este reglamento. Bajo estas condiciones, se tendrá por cumplido el deber de consulta, aun cuando no resulte posible alcanzar dicho objetivo.”(Art. N° 3). El descontento respecto de este decreto ha llegado a tal punto que hay sectores que aseguran que la legislación ha sido creada “a la medida de los intereses mineros, eléctricos, forestales y de los grandes poderes según han denunciado diversas organizaciones indígenas del País”¹⁸.

¹⁵ <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006486&idParte=&idVersion=> (última consulta 15 marzo 2014)

¹⁶ Conocidos son los conflictos de la Araucanía respecto a la propiedad de tierras y en el norte del país respecto de los permisos de aguas para la explotación minera. A modo de ejemplo, en 2010 Contraloría rechazó el decreto de MINEDUC que "Reglamenta el ejercicio de la función docente para el sector Lengua Indígena del los Educadores o Educadoras Tradicionales de los Pueblos Indígenas reconocidos por la ley N° 19.253" por no haberse realizado la consulta correspondiente a las comunidades indígenas susceptibles de lo que contemplaba éste. <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/jp/682-cgr-res-50452-2010.html> (última consulta 15 marzo 2014)

¹⁷ <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1059961> (última consulta 25 marzo 2014)

¹⁸ <http://www.mapuexpress.org/exigen-la-derogacion-de-fraudulento-reglamento-sobre-consulta-indigena-dejado-por-pinera/> (última consulta 15 marzo 2014)

Relacionado a esta diferencia entre lo acordado y lo legislado, existe también un ejercicio abusivo de la ley y la institucionalidad que en la práctica se traduce la desprotección de las comunidades indígenas:

“A pesar de que existe una base de reconocimiento de derechos que se expresa en términos institucionales en la Ley indígena y en la ratificación de sendos instrumentos de derechos humanos, lo cierto es que al ejercer estos derechos en las instancias administrativas y judiciales quedan supeditados a los intereses de los inversores que ostentan derechos sobre los recursos naturales que yacen en los territorios indígenas (concesiones mineras; derechos de agua; concesiones marítimas, acuícolas, cuotas de pesca; concesiones hidroeléctricas; concesiones geotérmicas) . La evidencia en la mayoría de los casos demuestra que el derecho de acceso a la justicia está constreñido y la inequidad de las partes en conflictos se expresa en la desigualdad jurídica de los actores para acceder a la justicia y contar con servicios legales.”(Yáñez, 2008)

Como vemos, los problemas se generan no es sólo a nivel de administración del Estado, sino también en instancias judiciales. Este último aspecto, el acceso a la justicia, sumado a las modificaciones en la legislación vista anteriormente, se transforman en una receta en la que los pueblos indígenas terminan siendo objeto de abusos, pérdida de su tierra, derechos de agua, etc., alimentando la desconfianza creada desde un principio.

Lo anterior nos lleva a la pregunta sobre la capacidad del Estado para relacionarse con los pueblos indígenas en materia de consensos y/o aprobaciones respecto de los proyectos y políticas que les afectan y el riesgo asociado a los objetivos de desarrollo del gobierno de turno y sus conexiones con el mundo privado.¹⁹ Como han señalado los mismos pueblos indígenas, en la mayoría de las políticas implementadas por el Estado se ha evidenciado un fracaso debido a la falta de integración de elementos culturales, valóricos, históricos, sociales económicos, etc. De esta manera, los pueblos indígenas no pueden sentirse identificados con medidas o iniciativas que no toman en cuenta estos elementos (Figueroa 2009).

Además del descontento respecto de las medidas que tomaron forma como ley, el mundo indígena también ha manifestado su insatisfacción sobre otras medidas desarrolladas por el Ejecutivo como lo fueron la “Política de Nuevo Trato” y “Reconocer”. Respecto de la primera, la opinión emanada desde algunos sectores

¹⁹ Cuestionado fue el paso de un ex asesor para asuntos indígenas del ministerio Secretaría General de la Presidencial, a una firma de abogados especializada en asesorar a grandes empresas en temas de minería y aguas. <http://www.capital.cl/capital-legal/barros-errazuriz-entra-en-la-mineria/>

mapuches se sintetiza a través de la editorial de “Mapuexpress” informativo web mapuche:

“Nada es el aporte que entrega este Informe a mejorar las actuales políticas al interior del Estado, por el contrario escatima los planteamientos de fondo que se vienen demandando y cae en la redundancia sobre cuestiones legislativas que se vienen insistiendo desde hace varios años. En definitiva, nada nuevo a lo que ya se ha dicho”²⁰

Los cuestionamientos a estas iniciativas nacen precisamente a partir de que lo concluido en estas instancias, no ha sido de carácter resolutivo ni vinculante, se apunta esencialmente a que todo lo discutido queda solamente en el papel, sin resultados concretos. Alimentando la desconfianza entre la dirigencia y los pueblos indígenas, el gobierno y las elites políticas (Yáñez 2008). Por otra parte, también se adjudica el fracaso en la relación Estado/Pueblos Indígenas a las altas expectativas que generó el Ejecutivo en torno a “Reconocer” las que finalmente no pudieron cumplir, tomando en cuenta a gran cantidad de actores involucrados y la complejidad asociada a lo que se contemplaba en esta política (Egaña, 2011).

Como hemos visto desde el principio de este apartado, la relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas se ha caracterizado sus altos y bajos. Las razones que explican este fenómeno son múltiples pero en el fondo de estos conflictos se manifiestan las profundas divisiones culturales existentes entre un grupo y otro, sus distintos sistemas de valores y cultura, concepciones desarrollo, etc.

Sin embargo, aunque esto último puede a empañar de cierta manera los avances realizados por el Estado en materia intercultural. Existen políticas desarrolladas por el Estado que han apuntado directamente a la revitalización y el desarrollo de las culturas indígenas. Un ejemplo es el PEIB.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB

La Ley Indígena, en su artículo N°32 estipuló que “la Corporación (CONADI) 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.” A partir de lo

²⁰ “Informe Verdad y Nuevo Trato: Fin al teatro del gobierno”. Informativo Mapuexpress. http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/hist_doc_gen/POdocgen0018.pdf (última consulta 25 de febrero de 2014)

dispuesto en este artículo, en el año 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Desde su punto de partida en 1996, el PEIB ha experimentado tres etapas distintas. La primera consistió en el desarrollo de una serie de experiencias piloto que se implementaron en el marco del Programa de Educación Básica Rural, programa encargado de implementar el convenio firmado entre CONADI y MINEDUC. Su objetivo, como lo disponía la ley, era el de implementar la EIB en contextos de población con alta densidad indígena. Estas experiencias piloto continuaron hasta el año 2000, fecha en la que el PEIB se institucionalizó y se separó del Programa de Educación Básica Rural, lo que le otorgó mayor independencia. Este paso “posibilitó, entonces, la construcción de una política focal y la expansión paulatina a aquellos establecimientos con características similares a los participantes de los pilotos mencionados.” (MINEDUC, 2005: 4)

Esta segunda etapa, que comprende el período entre los años 2000 y 2009, se caracteriza por el vínculo del PEIB con el programa “ORÍGENES” “en el marco del convenio de colaboración suscrito por el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), cuya finalidad era desarrollar de manera más clara uno de los ejes de la Ley Indígena vinculado al respeto, la protección y la promoción de la cultura indígena” (DIPRES, 2013: 10). El PEIB se introduce en uno de los componentes del programa ORÍGENES, el cual apuntó a Educación y Cultura. El financiamiento del PEIB en esta etapa se divide en dos partes, una que corresponde al presupuesto MINEDUC y otro que corresponde al dinero que provenía desde el BID²¹.

El PEIB funcionó de esta forma hasta 2009, a partir de este año se generan una serie de cambios jurídicos que decantaron en lo que se puede identificar hoy como la tercera etapa (y actual) del PEIB. Por un lado, en 2009 se promulga la Ley General de Educación (LGE) la que en su artículo 3° expresa como uno de sus principios la interculturalidad: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.”²² El mismo año se ratifica el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas. Finalmente está la tramitación Decreto N° 280, que incorpora dentro del curriculum nacional el Sector de

²¹Vale la pena destacar que durante este mismo período, MINEDUC generó otra iniciativa que consideraba la diversidad existente en el sistema educativo: en el año 2002 promulgó la “Política de Convivencia Escolar”, un escrito que establece la necesidad de detener los prejuicios, señalando: “las generalizaciones (son) expresiones descalificadoras que no reconocen el principio de singularidad e identidad de las personas como únicas e irrepetibles...” señalando la necesidad de modificar actitudes y reconocer las acciones de maltrato asociadas a la discriminación.(MINEDUC, 2002)

²² Ley General de Educación, <http://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2013-04-25&p=> Último acceso 29/01/2014

Lengua Indígena (SLI), para las cuatro lenguas vigentes en el país (Aymará, Quechua, Rapa Nui y Mapuzugun) (DIPRES, 2013: 11).

Por lo anterior, desde 2010, el PEIB se desliga del programa ORÍGENES y pasa a formar parte de la Dirección de Educación General del MINEDUC, contando con presupuesto propio. El fin declarado por el PEIB en este punto es “Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo.” (DIPRES, 2013, 6).

Posteriormente, en 2012 el PEIB publicó un documento llamado “Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI” en él se realiza una descripción de la Interculturalidad en el marco de la enseñanza de las culturas y lenguas originarias:

“la interculturalidad puede entenderse como una instancia de encuentro democrática encaminada a cimentar la plena participación de los pueblos en el diálogo con el Estado, con otros pueblos y con el resto de la sociedad Aunque no puede eliminarlos por sí sola, el punto de partida de la interculturalidad es la supresión de los prejuicios, los estigmas y de toda forma de discriminación. La interculturalidad es un medio, una herramienta destinada a generar nuevas formas de relación entre los pueblos, pero también un fin, un estado de cosas ideal” (PEIB MINEDUC, 2012, 7)

En este documento se reconoce que existe una fuerte tendencia asimilacionista en el sistema escolar y al enfoque intercultural como una medida adecuada para tratar a esta realidad. La primera medida que reconocen como esencial para el reconocimiento propio de los pueblos originarios es el desarrollo del SLI. Hoy se puede reconocer un verdadero avance en este sentido, el foco del PEIB está evidentemente puesto en el desarrollo del bilingüismo, la revitalización de la lengua y la creación del ramo que corresponde a la lengua aymara en este caso.

Actualmente el PEIB desarrolla cuatro líneas estratégicas²³:

- Implementación del sector/asignatura de Lengua Indígena
- Revitalización cultural y lingüística
- Interculturalidad en el espacio escolar
- Estrategias de bilingüismo (las que actualmente están subsumidas en dos grandes componentes: 1. fortalecimiento del sector lengua indígena, y 2. interculturalidad en el espacio escolar.

²³ <http://www.peib.cl/> último acceso 01/05/2014

Una de las descripciones más recientes del PEIB es la que se realizó el año 2013. En el marco de la evaluación realizada por DIPRES, el PEIB describió su funcionamiento a través de una matriz de marco lógico. Con motivo de esta evaluación, el PEIB se describió a sí mismo identificando una serie de elementos correspondientes a esta metodología de análisis: Fin, Propósito, Componentes y Actividades.

A continuación se expone cada elemento descrito por el programa, junto con la definición de éste dentro de la matriz de marco lógico.

Cuadro N°1 Descripción PEIB según Matriz de Marco Lógico.

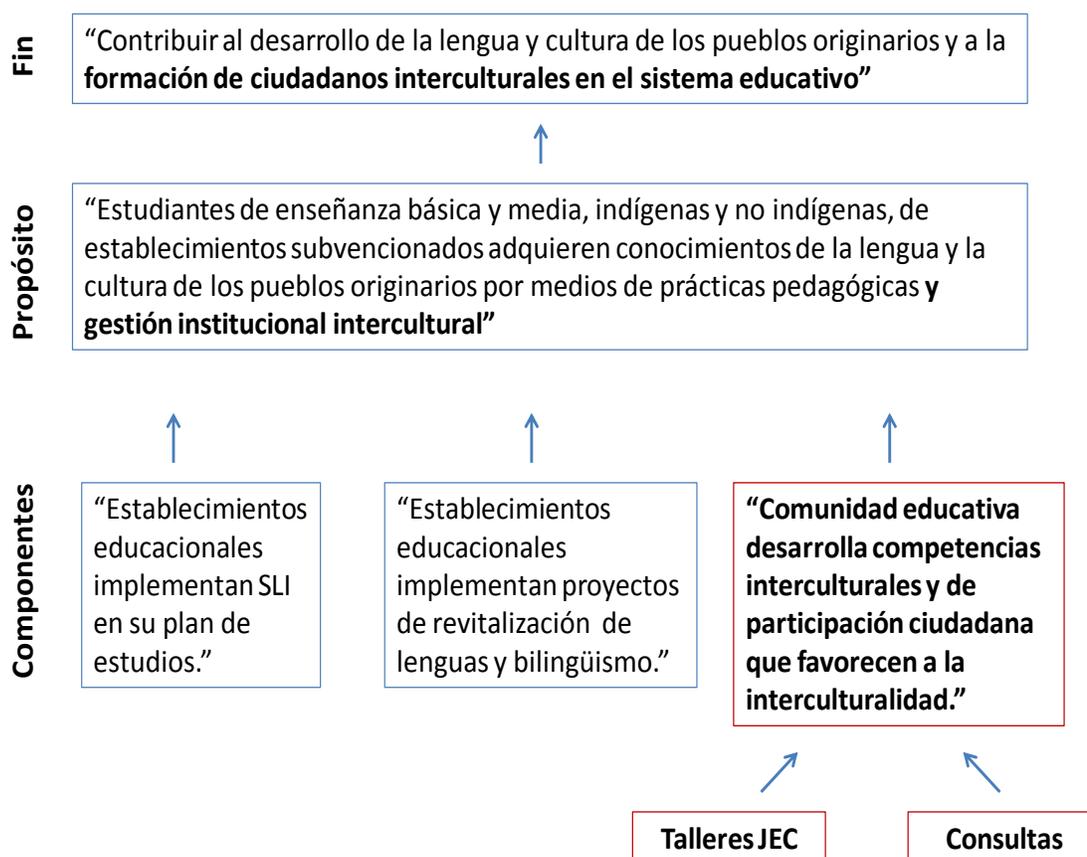
| Elemento matriz de marco lógico | Elemento descrito por el PEIB |
|---|---|
| <p>Fin: Corresponde a un objetivo superior, al cual el proyecto sólo contribuirá a su logro y que depende de muchas intervenciones desarrolladas por otras instituciones públicas y privadas.</p> | <p>Fin: Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo</p> |
| <p>Propósito: Corresponde a la situación deseada que se quiere lograr con el programa o proyecto, teniendo como referencia la situación actual o inicial. Es el resultado esperado después de terminar el programa o proyecto. Debe ser único.</p> | <p>Propósito: estudiantes de enseñanza básica y media, indígenas y no indígenas, de establecimientos subvencionados adquieren conocimientos de la lengua y la cultura de los pueblos originarios por medios de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural.</p> |
| <p>Componentes: Corresponden a los bienes, servicios y regulaciones (leyes, reglamentos, normativas) que produce el programa o proyecto que recibe la población- objetivo.</p> | <p>Componentes: 1) Establecimientos educacionales implementan SLI en su plan de estudios. 2) Establecimientos educacionales implementan proyectos de revitalización de lenguas y bilingüismo 3) Comunidad educativa desarrolla competencias interculturales y de participación ciudadana que favorecen a la interculturalidad</p> |
| <p>Actividades: Corresponden a las tareas o acciones que debe realizar el equipo</p> | <p>Actividades: Para lo que corresponde al objeto de estudio, se destacan las</p> |

| | |
|---|--|
| técnico del programa o proyecto para conseguir el logro de los componentes. Se definen actividades para cada uno de los componentes y cuando existen actividades idénticas se puede indicar una actividad transversal al conjunto de componentes. | actividades correspondientes al componente n°3: a) Talleres realizados en el marco de la Jornada Escolar Completa (JEC) y b) consultas a los pueblos indígenas en el marco del convenio 169 descrito anteriormente y ratificado por el Estado. |
|---|--|

Fuente: elaboración propia en base a información contenida en DIPRES (2013).

De forma esquemática, el cuadro anterior se puede explicar en la siguiente figura o esquema:

Figura N°1: Esquema PEIB acorde a la matriz de marco lógico



Fuente: elaboración propia en base a información contenida en DIPRES (2013)

La metodología de análisis utilizada en esta descripción se aplica -por su nivel de precisión y exactitud- preferentemente a proyectos o programas. A través de ésta, se pueden evaluar los programas de forma sencilla y coherente sin confundir objetivos ni

mecanismos de medición (De la Fuente, 2010). Actualmente los lineamientos del PEIB se pueden obtener a partir de dos fuentes: lo declarado a través de su página web, y de la descripción se realizada en el marco de la evaluación llevada por la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda.

Sin desconocer el aporte de los demás componentes incluidos en la matriz realizada por el PEIB, el objetivo principal de este trabajo es enfocarse en las nociones netamente interculturales que se desarrollan por parte del PEIB. De esta forma, el acercamiento se realiza hacia tercer componente descrito y a sus actividades asociadas.

IV. METODOLOGÍA

El presente informe es un estudio de caso de carácter cualitativo, cuyo enfoque de investigación es descriptivo y exploratorio. Mediante este enfoque se intenta reconocer un tema relativamente joven y poco abordado en las políticas públicas en educación en Chile: la interculturalidad en el espacio educativo. Esto mediante la recopilación de opiniones de distintos agentes educativos que se desempeñan en la zona de Pozo Almonte. Con el objeto de conocer las nociones de interculturalidad que se manejan en la implementación de esta política educativa

El estudio se desarrolla en dos establecimientos escolares ubicados en la comuna de Pozo Almonte, región de Tarapacá, una escuela básica y un liceo de enseñanza media, ambos dependientes de la Corporación de Desarrollo Municipal de Pozo Almonte (CORMUDESPA). Los establecimientos estudiados llevan a cabo actividades interculturales de distinto tipo: la escuela básica desde 2010 implementa el sector de lengua indígena (SLI) y realiza talleres de interculturalidad, mientras que el liceo realiza talleres anuales con financiamiento ganado a través de fondos concursables, estos talleres han abarcado temas como lengua, medicina, baile y gastronomía entre otros. El porcentaje de matrícula indígena en ambos establecimientos se encuentra cerca del 50% siendo ésta mayormente aymara.

Técnicas e instrumentos de recopilación de información

La recopilación de información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas y revisión bibliográfica. Esta técnica de recopilación de información que permite examinar las diferentes ideas que los entrevistados manifiestan a través de sus respuestas de forma tal que puedan dar a conocer sus puntos de vista de una forma flexible y ser éstas contrastadas con el “estado del arte” de los temas de los que son consultados.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante septiembre de 2013 y estructuraron a través de dos grupos: generales, para contrastar las opiniones de cada actor en temas comunes a la implementación de políticas, y específicas, para conocer el rol del entrevistado en el circuito de implementación y sus opiniones al respecto. El guión de entrevistas puede ser consultado en el anexo N°1, al final de este estudio.

Técnica de análisis.

La técnica utilizada será la de análisis de contenidos. Como argumenta Piñuel “se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de “productos comunicativos” (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos

singulares de comunicación previamente registrados” (2002, 2). Esto quiere decir que el análisis de contenido busca extraer las ideas claves que las unidades de análisis (actores entrevistados) expresarán durante el momento de la entrevista para luego ser ordenadas en tres ejes de análisis principales que se describirán más en el siguiente punto.

Participantes de la investigación

El criterio de selección de los entrevistados guarda relación con el objetivo de conocer las nociones de interculturalidad de quienes implementan las políticas interculturales. Por esto la información recopilada comprende a los actores educativos que tiene injerencia en el proceso educativo de forma directa y activa: se realizaron entrevistas a profesores y directores de ambos establecimientos, a las autoridades pertenecientes a la Seremi de Educación de Tarapacá y también PEIB a nivel central (Santiago), contrastándolas con la opinión de informantes clave, académicos universitarios pertenecientes a la Universidad Arturo Prat (UNAP) quienes tienen amplia experiencia en el desarrollo teórico y práctico de la interculturalidad en la zona y que han participado del desarrollo de programas de interculturalidad y la formación de docentes profesionales interculturales.

Para su mejor entendimiento, ambos casos se han codificado de la siguiente manera: Caso 1: Escuela Básica (que implementa SLI y talleres) y Caso 2: Liceo de enseñanza media (que implementa talleres JEC), en éstas a cada director se le designa la letra “A” y a cada profesores la letra “B”. Adicionalmente se han codificado las demás entrevistas según la institución a la cual pertenecen los entrevistados: SEREMI, (para los funcionarios MINEDUC entrevistados en Tarapacá), UNAP (para los informantes clave, académicos entrevistados en la zona) y PEIB (para la entrevista realizada en el PEIB central, de Santiago). En estos casos también se subdivide cada grupo en las letras “A” y “B” diferenciando a cada entrevistado, con excepción del grupo PEIB, el cual solo consta de una entrevista.

El análisis se organiza en tres ejes principales:

I. Interculturalidad: En este punto se busca obtener las concepciones sobre interculturalidad que maneja cada agente que trabaja en la zona de estudio. Se analiza la idea de diversidad respecto de la realidad del país y qué enfoque es el que, en opinión de los informantes clave, es el que predomina en las políticas interculturales. También se analiza la interculturalidad en la agenda pública (como prioridad en el

mundo político) y la interculturalidad como hecho social experimentado por la comunidad estudiada a través de ambos casos de estudio.

II. Educación Intercultural: En este punto se analiza la interculturalidad desde la perspectiva educativa. Cuál es la ventaja de abordarla desde ella. Se analiza de igual forma la definición entregada por el PEIB a nivel central y la implementación de la Educación Intercultural en la zona.

III. Propuestas de política pública: pregunta libre, en primer lugar se analiza en opinión de los entrevistados, qué elementos deberían ser los más importantes al momento de conceptualizar a la educación intercultural, también considera la posibilidad de que cada entrevistado pueda dar sus ideas para mejorar estas políticas, hacer énfasis en ciertos aspectos, etc.

V. ANALISIS

Breve reseña histórico-demográfica de la comuna de Pozo Almonte.

La zona donde se encuentra la comuna de Pozo Almonte, se ha caracterizado históricamente por la itinerante presencia de distintas culturas entre dominantes y no dominantes. La cultura Aymara que hoy representa la mayor parte de la composición indígena de Pozo Almonte, es originaria de la zona, resultado del desarrollo de grupos cazadores-recolectores que se asentaron en los valles. El primer contacto con otra cultura dominante se generó entre ellos y los Incas. Posteriormente, la conquista del Imperio Inca por parte de las huestes españolas y el posterior período colonial, alcanzaron de igual manera a la zona habitada por la cultura aymara pero con la diferencia que esta conquista también alcanzó ribetes culturales muy importantes²⁴. A pesar del implacable avance de esta cultura dominante, la cultura aymara tuvo la oportunidad de refugiarse en las alturas cordilleranas casi inalcanzables para el español (De ahí provenga probablemente el origen de su persistente existencia en la zona de Tarapacá). Hacia el siglo XIX, luego del proceso de independencia, el traspaso de una cultura dominante hacia otra no significó mejorías hacia las culturas indígenas.

Como vimos anteriormente, los nuevos Estados buscaron generar identidad dentro de sus territorios con el afán de crear cohesión social y eliminar las posibilidades de conflictos internos. Esto, sumado a las nuevas actividades económicas asociadas al salitre, significaron un nuevo impacto a las sociedades aymaras e indígenas de la zona, a tal punto que en opinión de Van Kessel, “la dominación criolla tiene otra cara; para los aymaras ella significa el fin de la civilización andina y el derrumbe de su sociedad y economía” (2003: 89). Después del período independentista y hasta el presente, la zona de Tarapacá pasó de manos peruanas a chilenas, con motivo de la Guerra del Pacífico.

Respecto a las políticas educativas implementadas en la zona, el primer contacto entre la escuela y el mundo andino se generó en tiempos de la colonia, a través de las escuelas parroquiales (para difundir la doctrina cristiana). Posteriormente con el fin de la Colonia y la llegada de la República, la escuela parroquial lentamente fue reemplazada por la escuela pública peruana. La Guerra del Pacífico trajo consigo una nueva ola de escuelas públicas, esta vez desde un nuevo Estado dominante. Éstas tenían por

²⁴ “...la derrota de los dioses y las campañas de extirpación de idolatrías, desorientaron a los pueblos autóctonos hasta tal punto, que Nathan Wachtel no duda en hablar de un traumatismo que, combinado con la desmantelación de las estructuras del ayllu (comunidad familiar andina) - a consecuencia de la catástrofe demográfica y política de agotamiento indiscriminado de recursos humanos y materiales destruyó rápidamente la cultura y sociedad andinas.” ((Van Kessel, 2003: 120)

objetivo la “chilenización” de la población que hasta ese momento era peruana en la costa y aymara hacia el interior: “...a partir de 1880 el Estado chileno irrumpe en Tarapacá con todas sus agencias, incluida la escuela pública, principal reproductora de la identidad nacional y cultura cívica con el objetivo de chilenizar a la población de Tarapacá.” (González, 2002: 18) Por su parte, Raúl Palacios (1974), describe este proceso como una desperuanización que impuso la cultura chilena de forma forzada y violenta.

Lejos de pensar que los pueblos sometidos podrían rehuir de la dominación extranjera, en el caso del pueblo aymara existió una disposición a seguir “las reglas del juego” del Estado: la inscripción de sus propiedades en el Conservador de bienes raíces (y con esto reconociendo la autoridad del Estado) y la presión que ejercieron sobre el Estado para se construyeran más escuelas públicas (ofreciendo incluso sus propios terrenos para ello), fueron prueba de ello. (Gonzalez, 2002). Sin embargo, en términos culturales, la llegada de la escuela a la zona significó -como se describió anteriormente- la asimilación de la cultura aymara por parte de la cultura “chilena”, y el posterior peligro de desaparición que motivó en buena parte las reformas que generaron el PEIB a mediados de los noventa.

Pozo Almonte, además de ser la comuna más grande de la Provincia del Tamarugal, también es su capital. Limita al norte con la comuna de Huara, al sur con la Segunda región de Antofagasta, al este con la comuna de Pica y al Oeste con la comuna de Alto Hospicio. En orden de importancia, las dos localidades más importantes de esta provincia son Pozo Almonte y el pueblo de la Tirana. Este trabajo se centrará precisamente en estas dos localidades ya que en dos de sus escuelas se desarrollan programas de interculturalidad. Según el censo de 2002, la población de Pozo Almonte alcanzaba un total de 10.830 personas, cantidad que, según la encuesta CASEN 2006²⁵, aumentó a 11.373 personas. La población indígena de la comuna llegaba en 2002 a un 17.4% del total poblacional, porcentaje que aumentó en 2006 a un 21.7%²⁶,

²⁵ Información obtenida de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/registro/cpcomunal.php> último acceso 02-01-2014

²⁶ “En general, la población que se identifica como aymara desciende en un eje longitudinal a medida que se baja desde los sectores más altos hacia los más bajos. Es claramente mayoritaria en el altiplano (89,9%), que corresponde a las comunas de General Lagos y Colchane en su totalidad y parte de Putre y Pica. En la zona de precordillera que abarca la totalidad de la comuna de Camiña y parte de la de Putre, Huara y Pozo Almonte la identificación sigue siendo relativamente importante, aunque desciende a un 58,5%. En la zona de Valles Bajos y Oasis (que abarca toda la comuna de Pica y parte de la de Huara), la adscripción aymara sólo llega a un 29,1%, mientras que en el sector de la Pampa (que incluye parte de las comunas de Huara y Pozo Almonte) es sólo de un 16,4%.” (Gunderman, Gonzalez y Vergara, 2007: 3) Uno de los factores que pueden influir en esta disminución poblacional sistemática, es la autodiscriminación. En muchos casos, individuos pertenecientes a una etnia determinada declaran no poseer esta ascendencia por la connotación negativa que esto puede conllevar, esto puede explicarse a través de la misma tendencia, en sectores rurales no es tan “importante” el pertenecer o no a la etnia, mientras que en contextos más urbanos, la discriminación puede inhibir a las personas pertenecientes a pueblos indígenas.

siendo ésta compuesta (de mayor a menor) por aymaras, mapuches, atacameños, quechuas y collas. Según el censo de 2002, la población de esta comuna es predominantemente urbana, un 65% del total poblacional.

Por su ubicación e historia, Pozo Almonte se configura como una comuna de contacto estratégico entre las zonas costera y cordillerana de la región de Tarapacá, un punto de encuentro entre la cultura autóctona andina y la cultura hegemónica “chilena”. A diferencia de las demás comunas que componen la Provincia del Tamarugal -que tienen una presencia predominante de población indígena, son eminentemente rurales o de interés turístico- Pozo Almonte como la capital de su provincia, es la urbe de la zona, un lugar donde sus ciudadanos (indígenas y no indígenas) tienen la oportunidad del contacto y de compartir un mismo espacio, dinámica que es heredera de siglos de historia y que se ha caracterizado por la colaboración y aceptación del dominio de culturas foráneas, por parte de las culturas indígenas, algo distinto a lo que se puede observar más hacia el sur de Chile.

Educación e Interculturalidad en Pozo Almonte

En el pasado, las prácticas educativas interculturales que se realizaban en la zona se generaban a partir de talleres exclusivamente, o bien no existían, cada colegio elegía si desarrollar o no estas actividades en conjunto con la comunidad. La realización de una asignatura especial o un trabajo más institucionalizado surge después, a partir del convenio 169 y la implementación del SLI. En un principio el PEIB no trabajó en la zona de estudio, sólo a partir de la segunda etapa (programa ORÍGENES) el Ministerio de Educación llega a la zona.

Al presente, la implementación de políticas educativas interculturales se encuentra cargo de MINEDUC. De acuerdo a lo observado, se pueden distinguir tres expresiones de políticas distintas, que de una u otra forma tienen relación con el fomento de la interculturalidad: por un lado están las consultas a los pueblos indígenas, procesos a través de los cuales las comunidades deben aprobar los contenidos educativos que se enseñarán en la escuela, y también a los profesores que desarrollarán estos contenidos. Por otro lado están los talleres, actividades especiales que no son necesariamente parte de las asignaturas tradicionales, éstos pueden ser actividades extra programáticas y tienen la posibilidad de abarcar variados temas que comprende la cultura indígena: lengua, bailes, medicina, gastronomía, etc. Finalmente, una tercera forma se da a través de la implementación del sector de lengua indígena (SLI), una asignatura dedicada a la enseñanza de la lengua tradicional.

A partir del año 2009, mediante decreto n° 280, se establece el Sector de Lengua Indígena como “respuesta a los intereses y necesidades técnicas planteadas por las

escuelas básicas que atienden a alumnos de las comunidades indígenas reconocidas por la Ley N° 19.253.” Desde 1996, este es posiblemente uno de los pasos más significativos (y si se quiere más institucionalizado) hacia lo que significa el corregir una de las principales aristas del problema indígena: la pérdida de la lengua. Este decreto considera una implementación gradual del SLI, año por año, partiendo desde primero básico en 2010. El decreto contempla que finalmente en 2017 toda la educación básica se encuentre desarrollando esta asignatura en establecimientos que posean un porcentaje igual o superior al 20% de su matrícula con ascendencia indígena. El requisito, que hace referencia a la matrícula indígena, en su implementación consideró dos etapas: en la primera de ellas, entre 2010 y 2013 los establecimientos tenían la obligación de implementar esta asignatura si el 50% de su matrícula era indígena, mientras que a partir de 2014 este porcentaje bajó al 20%. A cargo del desarrollo de esta asignatura hay dos profesores, en lo que se denomina “dupla pedagógica”: un profesor mentor (formado en pedagogía) y un profesor tradicional, quien conoce la lengua y es validado por la comunidad (generalmente es un miembro de la comunidad, pero también puede ser un profesor intercultural con formación universitaria que también pertenece, en muchos casos, a la etnia). En la implementación del SLI cada establecimiento debe proponer un programa de estudio para su desarrollo. En este punto, el papel del PEIB es el de orientar y proveer de insumos. Cabe destacar también, que todos los colegios del país son libres de implementar esta política y tienen la posibilidad de ser asesorados por el PEIB.

1. Interculturalidad.

1.1 Diversidad y políticas públicas

En opinión de los académicos consultados Chile es un país diverso culturalmente y mestizo en su conformación social. En este sentido, la diversidad genera riqueza cultural no sólo en un sentido folclórico, sino también en un sentido biológico/cognitivo: *“la diversidad es una realidad que genera riqueza, y esa riqueza no es solamente una riqueza “cultural o de visiones de mundo”, sino que también es una riqueza que hace desarrollar cerebros (...) moldea nuevas redes neuronales”* (UNAP, A: 1:24) según lo expresado, esta es una idea ausente en el debate sobre la interculturalidad y que es un trasfondo importante no tomado en cuenta. Existiendo razones tradicionales (e incluso más urgentes), como el respeto por a las culturas originarias y el rescate efectivo de ellas ante el peligro de su desaparición o asimilación, se explica por si mismo la invisibilidad del factor de desarrollo biológico/cognitivo nombrado por la académica, sin embargo parece bien incluir este elemento dentro del discurso intercultural.

Como sociedad mestiza, Chile se ve enfrentado a riesgos, y en este sentido ambos informantes coinciden en la idea de aceptar la diversidad cultural y reconocerla. Conocer y reconocer lo diferente, valorando al otro, es una idea que destaca Tubino (2005) en su obra, y que se acerca a la idea de valoración de lo distinto incluyendo el diálogo como herramienta para evitar de esta manera conflictos, fomentando el respeto mutuo y generando mejores relaciones interpersonales. En este punto los peligros son claros: *“La no existencia de políticas interculturales en un país genera conflictos, discriminaciones. Y por lo tanto siempre existirá una especie de ficción de homogeneidad cultural cuando esta efectivamente no lo es. Sin embargo, creo que se debe tener una visión comprensiva del fenómeno”* (UNAP, B: 1:26). Esta visión comprensiva hace referencia a la historia de las relaciones culturales en Chile.

Como vimos anteriormente en el apartado de antecedentes, la tradición educativa en Chile generó un proceso asimilacionista de más de cien años del cual lentamente la educación, como política de Estado, intenta apartarse desde hace algunos años. Sin embargo este proceso de homogeneización tiene su propia historia. Nació haciendo frente a un proceso anterior de discriminación en donde las diferencias eran algo normal, como lo fue la Colonia. El proceso homogeneizador además de buscar estabilidad social, intentó apartarse de las tradiciones anteriores bajo los ideales de la igualdad republicana. Con el tiempo esta idea de igualdad permeó al aparato educativo con las consecuencias que vemos hoy en día. De esta forma el entrevistado declara: *“A mí me parece bien que Chile se haya transformado en un estado de derecho donde todos los ciudadanos son iguales ante la ley, pero todos estos ciudadanos tienen identidades, forman parte de determinadas naciones, y también de determinados*

grupos culturales que tienen que ser reconocidos” (UNAP B: 6:10). De esta idea se desprende lo que posteriormente el informante determinará como derecho al tránsito cultural: Chile es un país mestizo y en tanto país mestizo, debería ser intercultural, ¿qué entiendo por esto?: la capacidad de las personas de transitar de un referente cultural a otro, de un ethos a otro, con propiedad”.

Lo anterior se entiende finalmente como la posibilidad de que una persona perteneciente a un pueblo indígena pueda hablar su lengua, y al mismo tiempo pueda hablar la lengua “hegemónica” (en el caso de Chile) con la misma calidad y propiedad, y de esta forma poder participar de la sociedad “chilena” sin perjuicio de ningún tipo, poder hacer trámites en su propia lengua por ejemplo. Este reconocimiento debe hacerse a nivel regional, ya que las culturas son distintas en las distintas regiones del país, y en este punto se toca un tema que veremos más adelante y que tiene que ver con el centralismo.

1.2 Tipo de enfoque dominante

Una idea que se hace coincidente en ambos académicos se observa cuando se les pregunta sobre el tipo de enfoque que ellos identifican en las políticas implementadas en Chile: multiculturalidad versus interculturalidad. Ambos académicos coinciden en observar que el enfoque multicultural domina en las políticas interculturales implementadas hasta ahora: *“En Chile prevalece más el enfoque multicultural que el intercultural, debería prevalecer el intercultural porque Chile es una sociedad mestiza. Algunos consideran que Chile es una sociedad “europea” u occidental europea, y otros que consideran que en Chile hay grupos indígenas y por lo tanto no son chilenos. Ambos se parecen en que ninguna de los dos quiere saber de la multiplicidad y complejidad del mestizaje, cuando la lógica del mestizaje latinoamericano fue muy importante en el pensamiento académico sociológico en la década de los 60 y 70, y eso se ha ido abandonando por estas posturas más reduccionistas y más puristas.” (UNAP, B: 7:18)*

Lo que se identifica en la política estatal es que *“el discurso sigue siendo hegemónico, sigue siendo desde el Estado, desde los grupos de poder, hay un reconocimiento condicionado del otro, inclusive yo te diría que hay cosas muy sutiles en las que se debe tener mucho cuidado: hay espacios académicos en los que se habla de la interculturalidad, donde uno percibe su cosmética, pero con un trasfondo hegemónico, que son de los grupos de poder. Para el caso de Chile es el Estado-Nación. Y eso es inquietante porque la interculturalidad justamente busca romper esa barrera, lo que existe hoy es interculturalidad con una práctica multicultural” (UNAP A: 8:58).*

En este sentido la interacción cultural desde el Estado mismo no se generaría en condiciones de igualdad, una de las premisas que observamos anteriormente a través de los argumentos de Walsh, para quien Interculturalidad significa un “contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (2009: 14). Esta inequidad supone de esta forma ya una desventaja para las culturas dominadas, quienes se someten a las directrices emanadas desde el Estado en forma de la política intercultural existente

1.3 Interculturalidad en la Agenda Pública

El fenómeno anterior devela una de las barreras más importantes que se observan en torno al diseño, implementación y evaluación de las políticas de interculturalidad: su prioridad en la agenda pública.

Al respecto, una de las opiniones apunta al paternalismo y asimilacionismo proveniente del Estado. En este sentido lo que persiste es una discriminación sutil y simbólica, a veces difícil de ver. Esto se traduce finalmente en la falta de voluntad política para abordar el problema en su completitud: *“hay poca voluntad política en las altas esferas de que estos temas son importantes, y poca conciencia de que la depreciación cultural y lingüística de los pueblos originarios es producto de la acción directa del Estado, y una de las instituciones que más colaboró en esto fue la escuela. Entonces, hay poca conciencia de que la escuela fue la que permitió de que llegáramos a este estado de depreciación cultural y discriminación, por lo tanto yo creo que ahí tiene que haber una conciencia para revertir esta situación en la institución escuela. Ahora falta esa conciencia en los que toman decisiones. Sobre todo acá en el MINEDUC no ven esa deuda, no ven ese problema, hay otras prioridades también, y ahí también lo relaciono con otros obstáculos como la alta estandarización de la educación que tiene el sistema”* (PEIB, 10:22). Esta opinión se abre a distintos temas, pero por ahora nos ceñiremos a lo que respecta al apartado al que se alude en su título: la prioridad en la agenda.

Por un lado esta opinión se condice con lo manifestado por uno de los académicos anteriormente citados respecto de la visión comprensiva que se debiese manifestar en torno al fenómeno cultural en sí. El Estado y la Escuela son dos agencias que tuvieron un papel fundamental en la situación que hoy se vive en las distintas zonas en donde interactuaron las culturas indígena y “chilena”, con los resultados que hoy se conocen, de esta forma es el Estado mismo el que tiene la responsabilidad de hacerse cargo de las consecuencias de su accionar en el pasado.

Por otro lado, a partir de las demandas que se generaron desde principios de los años noventa el Estado chileno ha trabajado temas relacionados a los pueblos

indígenas. Sin embargo, como también se desprende de las palabras declaradas por el entrevistado del PEIB, el accionar del Estado tiene una impronta paternalista y asimilacionista que afecta a la generación e implementación de estas políticas. Como vimos en el apartado de antecedentes, esto se ve refrendado a través de la implementación incompleta o errática de las políticas indígenas, acciones que ha generado desconfianza desde los pueblos indígenas hacia el Estado.

Un rol muy importante es el que juegan los tomadores de decisiones, quienes tienen aprueban o desaprueban la implementación de cualquier tipo de programa o proyecto educativo. Se observa que no existe un conocimiento acabado sobre interculturalidad (y tampoco voluntad) por parte de quienes están encargados de aprobar la implementación de estas políticas. Esta es una opinión transversal que recorre todo el circuito educativo entrevistado: desde profesores, pasando por directores, hasta los encargados del PEIB a nivel regional y ministerial. Todos ellos al momento de proponer cambios o mejoras en las políticas interculturales, recomiendan que las personas encargadas de generarlas y aprobarlas estén formadas en interculturalidad. Al respecto, un profesor dice: *“hace falta tener un equipo de profesionales que maneje el tema, profesores, licenciados, doctorados... formar un equipo profesional complementado con profesores tradicionales, que ese equipo entregue una propuesta de como tienen que ser los planes y programas de estudio”* (Caso 2, B: 7:51). Otra profesora propone *“que se enmarquen en el tema (...) ellos deberían ser más interculturales, que no sólo desde abajo se practique la interculturalidad. Más encima pasa por ellos si las políticas se aceptan o no se aceptan”* (Caso 1, B: 22:06).

Lo anterior se suma a lo respondido por el entrevistado del PEIB a nivel central quien a la pregunta por las mayores dificultades responde: *“Hay varias, pero las que veo más fuerte es el desconocimiento de los tomadores de decisiones de política pública sobre esta materia, sobre todo en la sociedad chilena que es demasiado chilena, que es demasiado individualista. Yo tengo una visión crítica del tipo de sociedad que hemos construido más de corte neoliberal, cómo ha perjudicado esta forma de poder tener ciertos valores interculturales. No tenemos valores que puedan permitir una relación de verdad, los valores que existen en la política y la toma de decisiones, hay una mirada bien competitiva hay una cuestión cultural de como se hace la política pública que no sintoniza exactamente con, por ejemplo, las demandas que tienen las bases sociales, las organizaciones indígenas más de base.”* (PEIB, 9:20)

Si tomamos en cuenta los postulados desarrollados en el marco conceptual, acerca de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (2001) podemos ver que esta dificultad puede estar radicando, en gran parte, en la formación educativa y valórica de cada tomador de decisiones. En este proceso, inevitablemente cada individuo hace uso de sus conocimientos, de su pasado, reproduciendo así un

raciocinio acorde al ejercicio del enfoque cultural que le haya sido inculcado a lo largo de su trayectoria educativa. De esta forma tenemos por un lado dificultades que podríamos calificar como de enfoque, que interfieren con la prioridad que merecen las iniciativas interculturales y que tienen que ver con la formación misma de cada tomador de decisiones.

Al factor de enfoque cultural, podemos añadirle otro de tipo político: según lo expresado por una de las funcionarias de la Seremía de Educación, la educación intercultural y la educación ciudadana no tienen la prioridad que se merece, *“la educación es a largo plazo, los procesos educativos son lentos a la vista de un economista (...) no tenemos a la educación como prioridad porque no me reporta, porque es lento el proceso. Un médico ve inmediatamente el fruto de su labor, pero nosotros como educadores no lo vemos inmediatamente, lo vemos después* (SEREMI, A:40:53). Esta observación tiene asidero en las reformas que vivió la Educación desde tiempos de la dictadura. Desde los años ochenta en adelante, la educación experimentó una serie de reformas de mercado que significaron la creación de ciertos incentivos para sostenedores, directores y cuerpos docentes, que no apuntan precisamente a temas como la interculturalidad o la educación ciudadana, sino a la competencia entre colegios, competencia a través de la cual los indicadores más significativo fueron las pruebas estandarizadas, las que en teoría demostrarían que colegio es mejor que otro.

Esto último nos lleva a un factor de un tipo más técnico: las pruebas estandarizadas. Hoy por hoy este tipo de tests son los que se relacionan más de cerca a establecimientos educacionales con calidad educativa. En este punto también muchas opiniones de los entrevistados confluyen: las pruebas estandarizadas poseen demasiada preponderancia en el trabajo educativo. La profesora básica entrevistada critica este énfasis, para ella la educación debe volver a enfocarse en la formación en valores ya que, hasta ahora, se ha hecho hincapié en la entrega de conocimientos. Para ella la educación intercultural tiene este valor agregado ya que más que entregar conocimientos, la educación debe también formar a personas capaces de interactuar con personas de otras culturas de forma efectiva (Caso 1, B: 20:21). El director del liceo de enseñanza media considera que el Simce en la práctica es una prueba estandarizada que refleja la calidad del colegio de forma negativa, puesto que hace que el colegio enfoque su trabajo en la entrega de conocimientos y no en preparar a los jóvenes para desenvolverse en la vida (Caso 2 A: 23:27). Del mismo modo, desde el PEIB se ve como un problema que exista una alta estandarización de la Educación en Chile y que el SIMCE sea altamente punitivo: *“Favorecer la interculturalidad tiene que ir de la mano con que la estandarización y el SIMCE, o el SIMCE como medida punitiva pierda relevancia.”* (PEIB: 14:32)

Las opiniones vertidas anteriormente se refrendan con un estudio realizado por el Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, en el

que una de sus recomendaciones apunta a que las evaluaciones estandarizadas deben estar al servicio de del desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por la educación como bien público, y en este sentido debe evitarse que este tipo de evaluaciones sean utilizadas para culpar a actores específicos de los problemas detectados (PREAL, 2008)

1.4 Interculturalidad en la zona de estudio

¿Cómo se experimenta la interculturalidad en la zona de estudio? Según lo declarado por los entrevistados no se ve segregación en la zona, los distintos grupos culturales interactúan de buena forma en la zona de estudio. Pareciera ser que las personas están adecuadas a interactuar en un medio heterogéneo culturalmente hablando, ya que en los establecimientos educacionales se encuentran alumnos aymaras, quechuas, mapuches y “chilenos” (entendiéndose este último grupo como alumnos sin ascendencia indígena). Según otro profesor, en general en la zona el contacto intercultural y la diversidad son reconocidos a través del mismo contacto cotidiano, la gente ya se encuentra acostumbrada a convivir de esta manera.

Un fenómeno que destaca una profesora es que la tolerancia se da más fácil en localidades rurales que en sectores urbanos. Esta idea coincide con lo declarado por el personal del la Seremi de Educación, quienes observan más resistencias en establecimientos pertenecientes a sectores urbanos. Esto puede explicarse en parte porque en las localidades rurales existe presencia más patente y abundante de individuos de ascendencia indígena directa, mientras que en contextos urbanos, se hace más difícil por su proporcionalidad relativa más baja.

Entre los factores que dificultan el ejercicio de la interculturalidad y la educación intercultural, identificados por los entrevistados, se encuentran: la discriminación, el desconocimiento, la falta de compromiso desde el cuerpo educativo, y sobre todo la autodiscriminación por parte de los mismos indígenas, quienes niegan su ascendencia. De ahí que en este último punto la seremía identifique como principales logros la visibilización y sensibilización en torno a este tema.

Respecto de las resistencias provenientes desde el espacio educativo, una de las entrevistadas en la Seremi de educación declaró: *“Algunos sostenedores están reticentes porque creen que les van a faltar horas para implementar de buena manera el simce, esto se da más en las ciudades, en las zonas urbanas los padres son más competitivos, también hay muchas personas indígenas que no se reconocen como tal y se sienten obligados”* (a participar del SLI) (SEREMI, B: 35:26). Por otro lado, a quienes trabajan en los establecimientos educacionales les representa un mayor esfuerzo el implementar un nuevo ramo por la forma de implementación que tienen. Al encontrarse

obligados a implementar el SLI según su porcentaje de matrícula indígena, los establecimientos deben crear por si solos un programa de estudios que debe ser aprobado por el PEIB, esto desincentiva también la implementación de esta política intercultural. Así lo afirma otra entrevistada en la Seremi: *“A veces las escuelas influyen negativamente en los apoderados para que no se acepten estos nuevos planes y programas.”* (SEREMI, A: 30:48).

En la misma línea la profesora básica identifica como mayor dificultad para implementar estas políticas *“el compromiso del personal dentro y fuera de los colegios, no existen los Incentivos necesarios para implementar nuevos proyectos interculturales porque esto conlleva trabajo complicaciones y no genera remuneraciones.”*(CASO 1: B: 6:03)

1.5 Tipo de trato de las culturas originarias

Lo anterior nos dirige al debate que existe actualmente sobre cómo gestarse el trato hacia las culturas indígenas. Producto del enfoque asimilacionista ejercido hasta gran parte del siglo XX, las culturas indígenas corrieron y aun algunas siguen en serio riesgo de desaparecer (tomando en cuenta el caso de la desaparecida cultura kawheshkar). De esta forma el tipo de trato o aproximación hacia las culturas indígenas, sigue siendo materia de debate: las culturas deben ser totalmente preservadas o si bien debe respetárseles su derecho a evolucionar como cualquier otra cultura, de forma autónoma, con los riesgos que esto conlleva.

Frente a esto los entrevistados manifiestan que se debe mantener un equilibrio entre ambas posiciones. Si bien se debe mantener *lo originario*, también debe respetarse la propia evolución de cada cultura. De esta forma, por un lado los académicos consultados respecto de este tema piensan que debe mantenerse lo originario, lo puramente indígena, los aspectos de fondo: *“El hombre originario puede seguir las reglas de la ciudad, pero no puede transar sus creencias y lo que significa ser pueblo originario”* (UNAP, A: 40:36). Por otra parte, *“la visión “museográfica” es igual de peligrosa que la asimilacionista. Las políticas deben apuntar a facilitar un proceso de desarrollo y preservación de estas culturas. Visión intercultural debe predominar “hoy hay que andar con un ancla y una Brújula”* (UNAP, B: 11:58)

Al respecto, la profesora básica, de origen aymara, argumentó: *“La cultura va cambiando a medida que se tiene contacto con la cultura occidental y los avances, pero hay algo medular que se debe preservar”* (Caso 1, B: 19:50). Se debe incluir también la posición adoptada por el profesor del liceo de enseñanza media, quien también es de origen aymara y permanentemente hizo énfasis en el resguardo de la cultura incluso antes de Generar políticas de reconocimiento desde las culturas dominantes hacia las

dominadas, a entender, políticas que fomentaran tolerancia o la no discriminación. Lo anterior evidencia que el debate está instalado y no muestra signos agotamiento, y que muy por el contrario, es un aspecto que debe ser abordado no sólo desde la cultura hegemónica sino también desde los mismos protagonistas.

2. Educación intercultural

2.1 Educación como plataforma

Acerca del rol de la Educación en el fomento de políticas interculturales, se reconoce ampliamente el potencial de esta disciplina como una plataforma efectiva. Al respecto uno de los académicos UNAP manifestó el rol *fundamental* de ésta basándonos en la trayectoria histórica de la Educación y la Escuela en Chile: *“La Educación en Chile ha hecho muy bien y muy mal, la escuela -y es natural y obvio que fuera así- tuvo que reproducir el ideario nacional a todo el territorio. Como un aparato del Estado, una agencia estatal, la escuela pública tuvo esa misión, y lo hizo muy bien a través de la escuela normal. Y esa gran agencia que ocupó todo el territorio nacional que llegó hasta los últimos rincones, creo que logró su objetivo de consolidar la identidad nacional, la identidad chilena en el territorio, pero logró un objetivo adicional que es muy importante: el de la educación cívica, el de transformar a los sujetos en ciudadanos, ciudadanos de derecho aunque fueran rurales.”* Sin embargo añade, *“La escuela con este ideario nacional unívoco lo que hizo fue que generó un impacto cultural muy grande, partiendo por la pérdida de su lengua, pasaron en muy pocas décadas de ser monolingües aymarás a monolingües en español, y ese fue un impacto de la escuela, entonces así como la escuela tiene tanto impacto, reconocer su importancia nos permite reconocer que la escuela se puede transformar en una agencia clave para políticas públicas en la dirección de reforzar la interculturalidad”* (UNAP, B: 22:53). A esta idea le añade el potencial intercultural para solucionar conflictos, que son los riesgos que el entrevistado supone en ausencia de políticas interculturales (citado anteriormente en el apartado de interculturalidad).

En la misma línea, el funcionario del PEIB entrevistado subrayó la falta de conciencia respecto del rol histórico de la Educación y la Escuela en el proceso de depreciación cultural que vivieron los distintos pueblos originarios hasta el punto que se conoce hoy, manifestando que en este mismo lugar es donde se debe hacer el giro en la política educativa, esto es, dejando atrás la herencia asimilacionista que subyace a cada decisión, cada priorización programática, cada evento de discriminación ya sea grosera o sutil.

Ya pensando en el potencial presente que tiene la disciplina educativa, similar opinión manifestó la profesora básica entrevistada, quien identifica en la escuela y su personal un factor importante: el éxito de las políticas interculturales en el espacio educativo depende del nivel de compromiso y disposición que tengan los establecimientos, sus directores, profesores, etc., para resguardar la cultura, no fomentar la discriminación, valorar al otro, etc.

En la opinión del otro profesor del liceo de enseñanza media la Educación posee un rol fundamental para resguardo de la cultura: *“es importante digamos, lo que es la identidad de estas personas como podemos mantener la identidad de ellos, sabiendo que la identidad es un todo, la parte cultural misma, la música, la gastronomía, todas sus costumbres sus tradiciones es parte de la identidad, si el pueblo eso no lo tiene difícilmente... hoy que los jóvenes son muy vulnerables, en el sentido de que así como los chilenos somos buenos para copiar culturas occidentales, lo mismo está pasando con nuestros hermanos, nuestros alumnos nuestros hijos” (...)* hasta el mismo gobierno en el área de educación le da muy poco énfasis al tema de la educación intercultural, entonces, partiendo de esa base, yo creo que hay que generar nuevas políticas y que un gobierno de verdad apueste por rescatar lo que es la lengua la cultura y la tradición de los pueblos originarios y si eso no se da en ese contexto (Educación), en donde se va a hacer” (Caso 2, B: 4:45).

También en línea con la idea del aporte que significa hoy a la interculturalidad, la convivencia y participación ciudadana y la calidad de vida asociada a este respecto, la otra académica de la Universidad Arturo Prat entrevistada manifestó: *“Si no hay un gran esfuerzo del Estado-nación chileno en invertir en educación no podemos pensar en avanzar en eso (refiriéndose al concepto de madurez social y participación ciudadana). Las grandes sociedades hoy en día que han tenido un gran avance social y un gran avance a nivel de desarrollo que implica una mayor calidad de vida, tiene que ver esencialmente con la inversión en educación, y eso está en casos como Israel, Finlandia, Singapur, Irlanda, etc”* (UNAP, A: 17:30). Esta es una opinión que se comparte desde una de las entrevistadas en la Seremi de educación de la región, quien también reconoce el potencial que tiene la educación *“A mejor educación hay mejores expectativas de vida no sólo material sino intangencial. La educación es una plataforma para generar cualquier cambio.”* (SEREMI, A: 7:42)

De las entrevistas se desprende la idea del potencial intrínseco que tiene la educación como catalizador de actitudes que podríamos llamar interculturales. Esta supuesta capacidad que tiene la Educación para formar a “individuos interculturales” o si se quiere “ciudadanos interculturales en el sistema educativo” se puede ver refrendada no solamente en evidencia internacional, indicadores de capital social relacionados a la educación, etc. Sino que tiene asidero en la misma historia de Chile, el efecto que tuvieron las políticas educativas es una realidad patente que manifiestan

tanto los entrevistados como la historiografía especializada, y un rol fundamental en este circuito (posible círculo virtuoso) lo juega la Escuela, que, como aseveran algunos entrevistados, es el espacio, la agencia, la instancia en la que nuestros educandos pueden abrirse a la interculturalidad y todo lo que esto implica en el contacto ciudadano posterior a la formación escolar.

2.2 Educación intercultural y su implementación en la zona

Según lo declarado por el entrevistado del PEIB, a nivel de programa: *“no hay conceptualización acabada del concepto interculturalidad, es difícil ponernos de acuerdo con tanta teoría, pero en la práctica, lo que está en el discurso y lo que hemos llevado a cabo es la interculturalidad como un dialogo de saberes. Y por eso hemos también intencionado que el desarrollo de los contenidos de las culturas minoritarias, en este caso los pueblos originarios, sea un dialogo entre los que tienen los aspectos pedagógicos y los que tienen los conocimientos culturales lingüísticos, que son en este caso educadores tradicionales.”* (PEIB, 1:58) respecto a lo anterior y del mismo modo, tampoco existe una conceptualización acabada sobre lo que significaría “ciudadanía intercultural.

De esto se puede observar en primer lugar que la dificultad “en ponerse de acuerdo” tiene sentido si se relaciona con lo abordado anteriormente en el marco conceptual: la ausencia de una teoría y conceptualización acabada en torno a la interculturalidad, y la multiplicidad de definiciones que ésta posee. Sin embargo cabe bien hacerse la pregunta sobre si el programa mismo, (o incluso a niveles administrativos y de gestión superiores), puede plantearse la necesidad de generar un sistema de definiciones más preciso, para ordenar de mejor forma la organización de los planes y programas de interculturalidad hacia niveles inferiores y más descentralizados de implementación, evitándose así el peligro de que supone el exceso de discrecionalidad por parte de los agentes implementadores.

Sin embargo, en torno a este mismo tema, y respondiendo a la pregunta sobre lo declarado en torno a interculturalidad por el PEIB en la evaluación hecha por DIPRES en 2013, se manifestó que lo expresado en aquel texto hoy ha sido modificado, sobre todo en los primeros meses de 2014. Actualmente el PEIB maneja como estrategia el desarrollo de las cuatro líneas de acción -expuestas anteriormente- y que se encuentran publicadas en su página web, de éstas, la cuarta línea de acción es la de “Interculturalidad en el espacio educativo”. Según el entrevistado, *“esto es algo que está recién partiendo y tiene distintos formatos también. El año pasado estuvo bien abierto, algunos colegios tenían distintas modalidades y ahora se ha tratado de que los colegios puedan postular a estos fondos y ellos decidan si quieren hacer talleres en el contexto*

del JEC o si quieren hacer algo más transversal así como que exista un educador tradicional que vaya itinerando por las distintas salas o con los distintos sectores del aprendizaje para desarrollar ciertas unidades pertinentes a la cultura de los pueblos originarios y también una modalidad para los establecimientos que están acercando al tema curricular (SLI) para desarrollar sus contenidos, pero sin la modificación de los planes de estudio, etc.” (PEIB, 9:34).

Ya en la zona de estudio y según lo declarado por distintos entrevistados, las políticas de interculturalidad implementadas en Pozo Almonte toman forma como talleres JEC y el sector de lengua indígena (SLI). En este punto los dos casos de estudio se diferencian. Por un lado para el caso 2, el liceo de enseñanza media, el profesor señala: *“aquí en el liceo solamente se hacen talleres, para hacer talleres, el liceo debe postular un proyecto a través de la secretaría ministerial y una vez que se adjudica el proyecto se pueden hacer talleres de lengua, cultura y danza (eso para el caso en el que él dirigió uno), en este año se realiza uno de medicina intercultural”* (Caso 2: B: 8:47). Como vemos, y como supone la legislación revisada en el apartado de antecedentes, no existe ningún tipo de asignatura específica a nivel de educación media, como lo es el SLI en la educación básica. Por lo tanto a este nivel, las instancias de actividades interculturales en el espacio escolar se generan solamente a través de talleres. Sobre los inconvenientes que tiene desarrollar la interculturalidad de esta forma el director de este establecimiento declara: *“problemas que hemos tenido nosotros es principalmente cuando actividades de este tipo, como talleres que se hacen fuera del horario de clases. Ése es un problema transversal no solo con niños de raíces indígenas, acá cuesta mucho trabajar fuera del horario de clases, si bien existe mucha motivación de los alumnos al principio, cuesta mucho sacar estos talleres adelante. Hay que motivar a los niños, para que puedan trabajar y desarrollarse en estos temas. Otro tema que no es menor es la jornada escolar completa, yo en realidad tengo mis dudas con respecto a lo que se planteó con la JEC, yo creo que más que cantidad de horas es calidad, creo que en algún momento a nivel nacional se tendrá que revisar la JEC.”* (Caso 2: A:23:27)

Se entiende de esta manera, que en el marco de la jornada escolar completa, en un horario en el que el educando se encuentra más agotado por la jornada de estudio, sea más difícil desarrollar el tema de la interculturalidad (y en realidad cualquier otro tema) y que no rinda los frutos que se espera de estas actividades.

Lo anterior sucede en el caso de las iniciativas interculturales a nivel de educación media. De distinta forma, a nivel básico como en el caso de estudio 1, las políticas poseen un grado de desarrollo institucional más acabado, esto a partir de la implementación del SLI, mediante el decreto N° 280.

El SLI para ser implementado toma en cuenta principalmente el factor de densidad indígena presente en la escuela: cuando un estudiante es matriculado en un establecimiento debe dejarse constancia de su ascendencia indígena para que de esta forma pueda calcularse si el establecimiento tiene el porcentaje necesario para desarrollar el SLI. Como vimos anteriormente el SLI no es una iniciativa que apunte directamente al desarrollo de la interculturalidad en los términos abordados en el marco conceptual, ya que en primera instancia es una asignatura de lengua, cuyo fin principal es el desarrollo efectivo del idioma indígena.

Sin embargo sobre la pregunta acerca de la presencia de interculturalidad en estos programas, según una de las entrevistadas en la seremi de educación, *“los contenidos del ministerio no solamente ven la lengua en sí, está hecho de forma transversal, ven otras disciplinas como matemática, ciencias, etc. por eso las escuelas deben generar cambios programáticos dentro de sí.”* (SEREMI, B: 26:35) Esto supone que la cultura se aborda de forma multidisciplinaria, y se refrenda con lo declarado en la escuela básica, único lugar (al año 2013) donde se implementa el SLI. En este establecimiento tanto su director como su profesora argumentan que pueden ver más de una sola temática a través de esta nueva asignatura, algo que incluso, en palabras del director, no tendría conflictos con el simce, ya que en esta asignatura se puede pasar la materia correspondiente a este test.

En este punto nos volvemos a topa con el problema acerca de la definición de interculturalidad, ¿es interculturalidad enseñar muchas disciplinas en lengua indígena, o es fomentar relaciones interpersonales basadas en temas como diálogo, valorar lo distinto, tolerancia, no discriminación? ¿Qué apunta de forma más efectiva a la creación de ciudadanos interculturales? ¿Estas dos concepciones de interculturalidad pueden ser complementarias?

Sin embargo, diversos entrevistados consideran de forma positiva la enseñanza de la lengua como medio para el fomento de la interculturalidad. En este punto coinciden tanto académicos como profesores y funcionarios ministeriales (Seremi y PEIB). La lengua de esta forma sería un vehículo, un punto de partida en el fomento de la interculturalidad, la enseñanza de la lengua de esta forma parece exhibir una especie de “valor agregado” en el fomento de la interculturalidad, no trata el problema de la tolerancia, el diálogo en condiciones de igualdad, etc., directamente, pero si abre paso a este tipo de temas. Como afirmó la académica UNAP, “forma nuevas redes neuronales”. Podría esto interpretarse como el potencial de la enseñanza de la lengua y otros contenidos a través del SLI, de *abrir la mente* de los estudiantes no indígenas, al mostrarles otra realidad que posee su propio ordenamiento social, su propia cosmovisión y costumbres, al mismo tiempo de poder esta realidad alternativa ser contrastada con la propia. Generando de esta forma las condiciones necesarias para *valorar lo distinto, lo diferente*.

2.3 El rol de la comunidad

El rol de la comunidad en las políticas educativas se puede expresar a través de dos formas distintas e importantes: una que es de carácter más legal y otra más funcional. En el aspecto legal destaca la ratificación del convenio 169 y la obligatoriedad que conlleva para consultar y obtener la aprobación por parte de las comunidades indígenas respecto de cualquier política pública que les afecte directamente. En este caso, todos los planes generados desde MINEDUC deben participar de este proceso. Ella aclara que tanto su colega, educadora tradicional, como las actividades que se ejecutan a través de su asignatura y otras actividades como talleres, son informadas y aprobadas por la comunidad. Según lo manifestado por la profesora, lo ideal es acercar a la comunidad a la escuela. Idea que también manifiesta el director de esta escuela básica. Sin embargo esta noción no es compartida por el profesor de enseñanza media, quien ve en las consultas mecanismos de poca relevancia para las comunidades. Por otro lado en las instancias de consulta tampoco se generan situaciones idóneas para una de las entrevistadas en la Seremi de educación, haciendo referencia que durante el proceso de consulta tienen derecho a voto dirigentes indígenas que no tienen hijos en algún establecimiento educacional. En este punto también influye el tema de la autodiscriminación y la reticencia a participar de este tipo de programas educativos, junto con el desincentivo que tienen sostenedores quienes influyen negativamente en los apoderados respecto de la aprobación que ellos pueden hacer de la implementación del SLI en sus establecimientos, situación señalada desde la seremi de educación.

En un sentido más funcional, el director del liceo de enseñanza media entrevistado destacó un aspecto muy importante en lo que significa la relación familia-escuela: la sinergia entre el alumno, su familia y el profesor. El papel de la familia es muy importante para que los niños logren los objetivos que se proponen (no sólo respecto de la interculturalidad, naturalmente): *“yo debo tener familia, apoderados, a la comunidad informada, para que entiendan cómo funcionan las políticas educacionales (...) es como el síndrome de la mesa coja (...) cuesta cuando más cuando la familia no está detrás del alumno”* (Caso 2, A: 30:48).

2.4 Otras dificultades de implementación de las políticas de educación intercultural en la zona.

De la información obtenida a través de las entrevistas se pueden identificar una serie de dificultades en lo que respecta tanto al diseño como a la implementación de las políticas de interculturalidad. Junto a lo expuesto anteriormente: la autodiscriminación, los desincentivos para sostenedores, cuerpos directivos y docentes, el problema del

enfoque cultural predominante entre los tomadores de decisiones, la falta de prioridad en la agenda pública derivada de esta dificultad, reforzada además con el hecho de la preponderancia de las pruebas estandarizadas por sobre la presencia de otros contenidos en la escuela, se suman otras dificultades identificadas por parte de algunos entrevistados y que se exponen a continuación.

Focalización

Las políticas interculturales son eminentemente focalizadas. Desde la implementación de talleres en las primeras etapas del PEIB y hasta hoy, tanto talleres como el SLI se realizan sólo en contextos con una densidad poblacional indígena considerable. Antes de 2014 el porcentaje considerado para la implementación del SLI era de un 50%, como así lo fue para la etapa de planes piloto, lo que en muchos casos convirtió a este tipo de iniciativas en políticas rurales, donde se puede encontrar proporcionalidades sociales de indígenas y no indígenas de esta magnitud.

Por un lado, se entiende la naturaleza de la focalización en cuanto la educación intercultural en Chile (y en Latinoamérica como vimos en el marco conceptual) tomó forma de principalmente a través de la educación intercultural bilingüe, el bilingüismo por tanto es una iniciativa educativa que tiene como uno de sus objetivos principales el rescate de las culturas a través de la lengua. Sin embargo, haciendo el foco principalmente en la interculturalidad, como es el objetivo de este trabajo, veremos que esta excesiva focalización priva de formación intercultural a quienes precisamente generan la discriminación y estereotipos, entre otras cosas. Al respecto, uno de los académicos UNAP afirma: *“yo insisto en mi crítica en el destinatario exclusivo, todos estos programas están pensados para los pueblos indígenas, y mientras sigamos pensando así, yo creo que van a ser mas discriminatorios que integradores, creo q el tema debe ser una política nacional o regional dependiendo el caso de interculturalidad, mientras no se incluya al resto de la población va a ser una cosa “tipo ghetto” y en este sentido el entrevistado especifica: “ese es un problema de discriminación general de este país que sufren las poblaciones pobres, nosotros empezamos a mirar las realidades con un solo ojo, hasta los 70 veíamos el tema de la invisibilidad de los pueblos indígenas: la izquierda sólo veía lucha de clases, por lo tanto había que corregir el problema de la diferencia de clases, luego como que la diferencia de clases desapareció y el problema era solamente étnico. Persiste la discriminación de forma más transversal, el problema es más complejo, la ecuación es más compleja”* (UNAP B: 43:20) Sin embargo, añade que en esta focalización si pueden haber elementos positivos, mientras la discriminación sea positiva, en términos de fomentar la equidad entre estudiantes indígenas y no indígenas.

En la misma línea de la discriminación positiva otro académico entrevistado contrasta discriminación positiva y focalización en un sentido negativo: *“Yo creo que focaliza positivamente cuando le significa a ese joven, el otro, reconocerse y el valorar reconocerse, en ese sentido la focalización es positiva, pero podría ser negativa en cuanto a se encapsula. Yo creo que el ejercicio tiene que ir a sensibilizar no solamente a los individuos que comparten con indígenas, sino también a quienes están en el poder, en la educación de los grupos de elite. Para que tengan una cabeza mucho más interesante para tomar decisiones, y me da la impresión de que no lo han pensado porque como existen una serie de prejuicios sociales en relación con las clases el tema de la etnias el color de la piel, el tema de las lenguas disglósicas que tiene poco valor... “¿para qué voy a voy a aprender aymara si con el inglés es suficiente?”. Y hay que tener cuidado con eso: hay universidades en Estados Unidos donde tienen instalados institutos de lenguas originarias latinoamericanas exclusivamente para que los académicos aprendan esas lenguas no por un tema folclórico, sino porque el aprendizaje de esa lengua les significa un cambio estructural cognitivo.”* (UNAP: A: 39:00)

Centralismo

El centralismo es otra dificultad que afecta en la implementación de programas interculturales, al respecto el entrevistado del PEIB reconoce que *“es cierto lo del centralismo, ya que lamentablemente la EIB se ha tenido que “integrar” a la estructura del sistema educativo el cual es demasiado centralista. Prueba de ello es la Asignatura de Lengua Indígena, parte del curriculum nacional. A pesar de ello, hay otros mecanismos más “liberales” que instrumentalmente le pueden servir a la EIB, por ejemplo la libertad de enseñanza.”* (PEIB: 16:00) En ese sentido el entrevistado también reconoce que existe una falta de sintonía con las bases por parte del Estado. Opinión que se ve refrendada por lo afirmado por el director de la escuela básica, quien afirma que quienes realizan políticas públicas *“deberían darse cuenta de una vez por todas que nosotros tenemos un país diferente regionalmente, con distintas etnias, y por lo tanto no deberíamos tener productos comunes a todo el país, yo creo que debe haber diferenciación y que nosotros seamos ricos en nuestras culturas, a mi me obligan a hacer pensar a los estudiantes como piensan los que hicieron las políticas en Santiago y tener las mismas ideas que tiene un estudiante de la zona central, acá el paisaje, el clima son diferentes, aquí la gente es más simple y yo debo hacerlos correr como corren en Santiago”* (Caso 1, A: 7:11) Es interesante este punto ya que este director no ve disonancia entre trabajar los contenidos del simce y el SLI, sin embargo también matiza respecto de respecto del centralismo y esta prueba estandarizada: el ritmo al que trabajan las comunidades de la zona no es el mismo que se da en Santiago, por tanto en ese sentido si ve diferencias considerables. Los ritmos de aprendizaje, y por lo

tanto de evaluación, para este entrevistado deberían ser distintos, “más descentralizados”.

De forma similar el profesor del liceo de enseñanza media propone que las necesidades salgan desde las bases, y no desde espacios cerrados, tomando en cuenta la opinión desde las comunidades, en este sentido para el profesor éste sería el insumo principal, mientras que lo más técnico y legal le correspondería al gobierno. (Caso 2: B: 26:02).

Un punto atigente a las necesidades que se deben tomar en cuenta de forma descentralizada es el que tiene relación con los acuerdos internacionales a los que adhiere el Estado. Según los entrevistados, los tratados internacionales son positivos en cuanto se enmarcan como influencias positivas y frenos en un contexto en el que los pueblos originarios no gozan de un lugar privilegiado en la sociedad. Por otro lado los lineamientos que vienen desde fuera son muy generales y no comprenden la complejidad local de cada país. Son importantes como insumo para crear legislación, pero no como una herramienta directa. Al respecto los académicos opinan: *“Es bueno que vengan lineamientos desde fuera, ya que muchas demandas son invisibilizadas desde dentro. Lo Óptimo sería que esto se consolidara desde las bases sociales. Finalmente son frenos, sirven a las comunidades para que sean escuchadas”* (UNAP, A: 35:55), *“Es importante que existan acuerdos internacionales, pero a veces el beneficio de éstos no es claro: deben compatibilizarse los intereses de las comunidades, la región y el país. No se puede hablar en términos de “buenos y malos”. No siempre son buenos los convenios internacionales y malas las empresas”* (UNAP, B: 39:43).

La discusión acerca de la descentralización está lejos de acabar. Actualmente, en términos administrativos, el sistema educativo chileno, puede calificarse como descentralizado a partir de las reformas realizadas en dictadura (Larrañaga, 1995). Sin embargo a nivel de contenidos y evaluaciones (que es a lo que los entrevistados apelan), no parecen existir los mismos niveles de descentralización. Con todo, en 2006 una de las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, mantenía vigente esta necesidad, apuntando a que las entidades administradoras de escuelas y liceos tuvieran un carácter descentralizado y con un grado alto de autonomía (García-Huidobro, 2010). Una de las razones que explican esta falta de autonomía, apunta a algunas reformas administrativas (como por ejemplo el Estatuto Docente), éstas han ido minando la autonomía de la gestión a nivel local. Finalmente, las escuelas no gozan de autonomía para decidir no sólo en temas administrativos, sino también en el ámbito pedagógico (Larrañaga, 1995).

Profesores interculturales y su calificación como docentes

Otra de las dificultades recurrentes en la zona tiene que ver con la oferta de profesores interculturales. En opinión de los directores principalmente, en la zona no existe una oferta de profesores que sustente las necesidades que tienen los establecimientos. *“la universidad de acá tiene una carrera, pero son muy pocos profesionales los que hay en el mercado para poder abarcar todo este tema intercultural”* (Caso 2: A: 25:49) la misma opinión es manifestada por su colega en la escuela básica: *“Puede haber barreras si no existiesen las personas adecuadas para implementar el ramo: profesores interculturales, hablantes y colaboradores.”* (Caso 1: A: 4:22) Sin embargo, sin antecedentes ni estadísticas que respalden estas opiniones, este tema queda a merced de la subjetividad, ya que en opinión del profesor de enseñanza media, si existen profesores disponibles, pero son los establecimientos quienes al no implementar las políticas interculturales mantienen una suerte de sobre oferta de docentes interculturales.

Sin embargo se debe atender a un hecho. La única universidad en la zona que posee un programa de interculturalidad es la Universidad Arturo Prat, y en este caso, tal como se describe, este es un programa que tiene un sistema de admisión cada cuatro años, por lo tanto son ciclos de cuatro años en los que egresan profesores interculturales de este programa de Educación Intercultural Bilingüe. Por tanto no ésta no es una carrera propiamente tal, de la que egresen año a año profesores calificados. Con la disminución del porcentaje mínimo de matrícula indígena necesario para implementar el SLI y el aumento de la cobertura aparejado quedará pendiente el debate sobre si la oferta de profesores interculturales es el suficiente para la zona de Tarapacá, radio de alcance que tiene esta la UNAP.

En referencia a la modalidad docente descrita al principio de este análisis, esto es: profesor tradicional más profesor mentor (pedagogo), existe una crítica que realiza el director del liceo de enseñanza media: *“una cosa es trabajar con un educador tradicional, pero la pedagogía es una ciencia, uno puede tener una gran cantidad de conocimientos, pero cómo se traspasa esos conocimientos a la persona que le está enseñando, eso es una profesión científica igual que un abogado, un doctor, no cualquiera puede pararse frente a un curso y hacer clases. Hoy hay todo un tema que tiene que ver con cómo desarrollar en los alumnos habilidades competencias y destrezas, entonces el profesor tiene que manejar ciertos aspectos metodológicos y didácticos, ya que sin eso no se desarrollan las habilidades que están insertos en los programas, muchas veces estas personas de origen aymara tienen los conocimientos pero la forma como ellos traspasan estos conocimientos no es la más adecuada para trabajar con jóvenes”*. En este punto también coincide el profesor del establecimiento, quien ve la necesidad de que los profesores tradicionales se capaciten, *“el ministerio de educación tiene que darle el espacio, ayudarles económicamente para que ellos*

puedan llegar a niveles de estudios universitarios, la pregunta es el cómo los capacitamos, tenemos que darle las condiciones” (Caso 1, B: 24:10). En este sentido las palabras del entrevistado del PEIB, respecto de lo que se busca trabajar a través del “diálogo de saberes” entre ambos profesores, responde de cierta forma a la necesidad expresada: “La energía del programa está puesta en que existe una parte pedagógica que la da el profesor que tiene la formación pedagógica y el educador tradicional que tiene el conocimiento, a pesar de que éstos en su mayoría no han terminado la enseñanza media. Hemos tratado de intencionar con los elementos más técnicos pedagógicos esta horizontalidad y también el tema más burocrático de pagos, etc. intentando darle el mismo status del profesor.”

Quizás una respuesta a estas necesidades se generaría precisamente desde el programa de educación intercultural bilingüe que realiza la UNAP. Según uno de los académicos entrevistados en esta universidad, y según un estudio realizado por la universidad, en la práctica no se siguen siempre los lineamientos respecto de los dos profesores que integran la dupla pedagógica por lo que el impacto pedagógico es bajo (UNAP, A: 51:17). En este sentido el profesor intercultural significa liberación de recursos. Ya que, siendo validado por la comunidad (en su mayoría los profesores interculturales son jóvenes pertenecientes a las comunidades indígenas) éste profesor puede cumplir con el aspecto tradicional y pedagógico: *“Cuando la escuela tiene un profesor intercultural soluciona muchos problemas, ya deja de contratar al educador tradicional, deja de perder un profesor que trabaja con el educador tradicional, entra el profesor intercultural que sabe la lengua, sabe la cultura y él se hace cargo. Además éste también puede trabajar en cualquier asignatura, entonces puede ser un profesor “tradicional” (como cualquier otro formado en pedagogía) desarrollando otras asignaturas con una mirada intercultural y también desarrollar el SLI, resuelve un tema económico bien interesante” (UNAP, A: 49:17).*

3. Propuestas de política pública

3.1 Nociones estructurantes de la educación intercultural.

Al momento de responder a la pregunta sobre qué debería caracterizar a la educación intercultural, en opinión de cada entrevistado hubo una confluencia hacia el concepto de transversalidad, entendida en un doble sentido, por un lado interculturalidad durante todo el circuito educativo, desde la educación temprana hasta la superior, y por otro lado, en un sentido más programático, interculturalidad permeando todo el curriculum educativo, en otras palabras, que la interculturalidad se trabaje no sólo en un ramo.

Respecto de la transversalidad entendida como educación intercultural a lo largo de todos los niveles educativos en opinión de uno de los académicos UNAP propone: *“la educación intercultural es un tema transversal, que atraviese a toda la formación profesional, todos los profesionales que sean egresados de las universidades debieran tener una mirada intercultural, para que quienes se integren en la sociedad lo hagan con una nueva mirada”* (UNAP, A: 20:35), Similares opiniones se encontraron en su colega universitario y el profesor de enseñanza media entrevistado, quien además de recalcar que se deben rescatar todos los aspectos de la cultura en la enseñanza intercultural, y por lo tanto no se puede ver sólo en una disciplina todo lo que implica la enseñanza y rescate de la cultura, ésta debe comenzar desde los jardines (Caso 2, B: 12:49).

Respecto de la transversalidad en cuanto a las disciplinas que debiera comprender la enseñanza intercultural encontramos en distintos actores opiniones convergentes, según uno de los académicos consultados existe *“un problema comprensión de la educación como fenómeno, sin duda que la interculturalidad debería ser transversal, y no ser un ramo, debería estar en el ramo de música, de artes, de historia, de lengua”* (UNAP, B: 35:50), en la misma línea y en opinión del director del liceo de enseñanza media la *“Interculturalidad va más allá de un proyecto, un taller o tener un grupo folclórico, eso no es interculturalidad. Abarca distintas áreas, en el tema curricular es importante como a través de la enseñanza de las distintas asignaturas se puede insertar este objetivo que es transversal al curriculum y eso se hace por ejemplo mucho en lenguaje, cuando se tratan textos, textos que tengan que ver con nuestra realidad, adaptaciones a nuestras costumbres nuestras raíces, tradiciones, leyendas.”* (Caso 2, A: 4:05) Al mismo tiempo, el entrevistado opinó que también la educación cívica, o educación para la ciudadanía debería ser desarrollada como una habilidad transversal y no como un ramo ya que no se condice con las condiciones educativas que manejan las escuelas en el presente, explica que a partir del próximo año esto se implementará en su establecimiento educacional.

La profesora básica, quien desarrolla el programa SLI explica que su asignatura se vale de otras (como historia, ciencias, matemática, etc.) para fortalecer habilidades que los estudiantes no han desarrollado completamente, de esta forma tenemos que en la práctica si se genera una suerte de transversalidad, al menos respecto de la implementación del SLI. Esto puede sustentarse bajo la idea expuesta anteriormente a través de lo declarado por el entrevistado del PEIB, quien declaró que una de las modalidades de implementación de la interculturalidad apuntaba a *“hacer algo más transversal así como que exista un educador tradicional que vaya itinerando por las distintas salas o con los distintos sectores del aprendizaje para desarrollar ciertas unidades pertinentes a la cultura de los pueblos originarios”* (PEIB, 9:34)

También se hizo hincapié en el hecho de que la educación intercultural debe enfocarse en la entrega de valores y la formación de personas íntegras. En este punto la profesora básica hizo alusión a que el sistema educativo al presente se ha centrado excesivamente en la entrega de conocimiento por sobre la formación en valores. (Caso 1, B: 5:37). En esta línea también se opinó sobre como la educación intercultural debería trabajar el respeto a la diversidad y la tolerancia: *“en términos más específicos se tiene que trabajar la tolerancia, el respeto por la diversidad, todo lo que tiene que ver con la sexualidad, etc., educar a los alumnos desde la enseñanza básica en el tema de la tolerancia entendiendo que este país es muy heterogéneo”* (Caso 2, A: 1.00). El respeto a lo distinto es una idea que también expone uno de los entrevistados en la seremi de educación quien concibe a la educación intercultural como un espacio de respeto por las costumbres, cultura y puntos de vista del otro (SEREMI, A: 10:05).

De esta forma se observa que la educación intercultural se concibe y se propone como una enseñanza de largo plazo que aborda todo el circuito educativo, desde la educación temprana hasta la educación superior. Esta transversalidad también se traduce en un trabajo multidisciplinario atendiendo al hecho de que una cultura tiene variadas formas de expresión, como lo son el baile, la música, historia, gastronomía, cultura y lengua, entre otros, por lo tanto su enseñanza debería comprender más de una sola asignatura, como en la práctica la profesora que implementa SLI lo hace y como lo contempla el PEIB.

Respecto de otros lineamientos más cercanos a la interculturalidad en sí como concepto, y acercándonos más a los elementos que la definen como lo vimos al principio de este trabajo en el marco conceptual, se tiene que los entrevistados proponen como elementos presentes en ésta el fomento de la tolerancia, el respeto y reconocimiento de la diversidad, y las costumbres distintas. Hay que recordar que según lo dicho por los entrevistados en la zona, ésta no posee problemas de convivencia intercultural, ya que el contacto cotidiano no genera episodios de este tipo, por lo que en este sentido podría entenderse la ausencia de argumentos que insten al

contacto y al dialogo entre distintas culturas en un contexto donde esto ya es parte del diario vivir.

3.2 Otras propuestas

Durante las entrevistas los actores involucrados formularon sugerencias y propuestas a los generadores de política pública, de este ejercicio se extrajeron las opiniones que más se acercaron al tema de estudio, esto es, en propuestas que apuntaran hacia el fomento de la interculturalidad. Algunas de las propuestas fueron realizadas a la par del ejercicio de identificación de dificultades, como lo fueron la descentralización y la implementación regional de las iniciativas interculturales, la necesidad de quienes crean este tipo de políticas y quienes las aprueben tengan conocimientos sobre interculturalidad, los incentivos para sostenedores y comunidades respecto de la implementación de este tipo de políticas, entre otras. A continuación se incluyen otras propuestas pertinentes al tema de estudio que no fueron incluidas anteriormente.

Curriculum, derechos humanos y cobertura intercultural

La cobertura fue una propuesta importante sugerida por uno de los académicos universitarios entrevistados, según él ahondando en su crítica a la focalización y el destinatario exclusivo, la interculturalidad: *“Ése es un desafío enorme, todavía la gente que está pensando sólo en los pueblos indígenas, están invisibilizando a los migrantes, que son pobres en muchos casos también”* (UNAP, B: 46:56) como vimos anteriormente en el marco conceptual la teoría intercultural en el mundo no nació precisamente a partir de realidades indígenas, sino que se nutrió de las diferencias sociales existentes en países que han recibido grandes contingentes de inmigrantes. Hoy en Chile la interculturalidad se entiende sólo desde un punto de vista étnico y se pasa por alto el hecho de que cada individuo que compone la sociedad chilena está imbuido en su propia cultura, ya sea chilena, extranjera o indígena. Es por esto que a continuación de lo sugerido en primer lugar, este académico propone incorporar de manera efectiva en el curriculum el enfoque de derechos humanos, para intentar resolver problemas como la desigualdad social y la discriminación cultural en su perspectiva más de fondo: *“siguiendo la línea de Abraham Magendzo creo que deberá incluirse en el curriculum el respeto a los derechos humanos que me parece que es la base de la discusión que tenemos en torno al tema de la interculturalidad.”* (UNAP, B: 33:11).

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente informe se exploró la presencia de la interculturalidad en el marco de la implementación de políticas de educación intercultural bilingüe pertenecientes al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, basándose éste en dos casos en la comuna de Pozo Almonte, región de Tarapacá.

Al igual que en el resto de Latinoamérica, la interculturalidad en Chile, como política pública, se ha expresado prácticamente de forma exclusiva a través de la educación intercultural bilingüe (EIB). En este sentido, se ha abordado desde una perspectiva en la que prima el rescate de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, quienes a lo largo de la historia desaparecieron o perdieron parte importante de aquellos elementos fundamentales que los definían como cultura, proceso que se dio en el contexto de las necesidades de un Estado homogeneizante y asimilacionista. El énfasis en los pueblos indígenas que se hace en programas y/o políticas implementadas vuelve a la interculturalidad en sí misma en un ejercicio difuso, y esto se puede explicar de distintas formas.

En primer lugar, a modo más general y en opinión de los informantes clave entrevistados, las políticas educativas implementadas desde el Estado evidencian la presencia de un enfoque más multicultural que intercultural. Por un lado está la focalización que caracteriza a esta política educativa, la que puede ser positiva cuando promueve la igualdad social entre distintas culturas, sin embargo esta focalización en Chile, que es influida por la impronta que poseen las políticas de interculturalidad (bilingüismo y rescate cultural), hacen perder el foco respecto de los elementos netamente interculturales que podrían tener estas políticas, como el fomento del contacto, el diálogo y el reconocimiento entre culturas distintas, combatiendo de esta forma a la discriminación, la intolerancia, los estereotipos, etc. El argumento anterior se basa en el hecho de que con motivo del énfasis realizado por el PEIB (tres de las cuatro líneas estratégicas tienen relación con la lengua y la cultura indígenas), y su forma de implementación (que obliga exclusivamente a sectores con considerable presencia indígena) la enseñanza intercultural tiene un bajo impacto. Al contrario de este fenómeno, los argumentos teóricos que sustentan a la interculturalidad apuntan a la educación tanto de discriminados como de discriminadores: “Si bien en un comienzo la educación intercultural se formuló exclusivamente para los pueblos indígenas, hoy sabemos que no debe ser sólo para ellos. Si lo que queremos combatir es la discriminación tenemos que hacer educación intercultural no sólo con los sectores discriminados sino también con los sectores discriminadores, porque la discriminación es una relación de a dos.” (Tubino, 2005, 94).

De esta forma tenemos que la focalización de estas políticas bajo el prisma del resguardo de la cultura y la lengua, impide fomentar adecuadamente la interculturalidad a toda la sociedad, e incluso se invisibiliza a otras expresiones culturales sometidas, con los efectos negativos que esto conlleva. Este es un desafío pendiente para el Estado en un contexto dinámico y cambiante. Hoy no sólo son las comunidades indígenas las que representan a grupos culturales distintos, sino que también existen (y han existido una buena proporción desde el siglo XIX) grupos culturales de migrantes en distintas regiones de nuestro país, un flujo migratorio que al día de hoy sigue y seguirá creciendo en un país preocupado por el crecimiento económico.

Por lo anterior, una de las propuestas de este estudio es la de ampliar el espectro de la educación intercultural para que también se considere la existencia de una multiplicidad de culturas y sub culturas que comparten en un contexto ciudadano como lo es el capitalino y el de otras urbes regionales. Por lo tanto, entendiendo que la etnia es sólo una expresión cultural más en un mar de culturas diferentes, para Chile se sugiere generar tolerancia y diálogo entre la cultura hegemónica chilena, la cultura de los pueblos indígenas, la cultura migrante, y otros grupos menores como homosexuales, religiosos, etc., “mediante la renegociación continua de los roles, espacios y el discernimiento de valores que entretengan y orientan los procesos de síntesis, enmarcado en la dinámica de la propia sociedad algo que constituye una necesidad que imponen las relaciones interculturales.” (Vallescar, 2006: 5)

Otra característica que mediante la cual fue calificada como multicultural la política educativa intercultural, fue la del rol hegemónico del Estado bajo el que se construye (en palabras de uno de los entrevistados) una “ficción de homogeneidad cultural”. En este punto recogiendo algunas de las opiniones vertidas en el análisis de este trabajo- se debe hacer referencia a lo que sucede a nivel de tomadores de decisiones. En Chile la interculturalidad no tiene prioridad en la agenda y esto se debe en parte al imaginario presente en los tomadores de decisiones quienes han sido fuertemente influenciados por un enfoque educativo asimilacionista, al educarse en un sistema educativo como el normalista o por su continuación en el período de dictadura, a partir de 1974, luego del fin de las escuelas normales. Bajo esta mirada, la interculturalidad, por su forma de implementación característica a la región, ha tendido en algunos casos a entenderse por estos agentes, desde un punto de vista meramente folclórico sin la relevancia social que implica. De ahí que muchas de las recomendaciones hechas por los entrevistados pasen por promover que tanto la elaboración como aprobación de iniciativas interculturales pasen por manos de personas entendidas en el tema.

Ya en este punto podemos referirnos al rol del Estado en el caso de estudio. Si analizamos la trayectoria histórica de su relación con los pueblos indígenas, vemos que, contrario al caso mapuche, la cultura autóctona se adecuó fluidamente al contacto con

la cultura dominante. Sin embargo, a pesar de esta adaptación que tiene como pruebas las demandas por escuelas (con el objetivo de educarse en la cultura dominante y poder desenvolverse en el contexto del Estado) y la inscripción de sus tierras en el Conservador de Bienes Raíces de la época (aceptando la dominación fáctica), el pueblo aymara en términos netamente culturales no sobrevivió a este contacto con el Estado (la cultura dominante), sufriendo los mismos efectos que tuvieron las demás culturas indígenas en Chile: pérdida de la lengua, costumbres y tradiciones, etc. De este hecho se puede concluir que efectivamente la mayor parte de la responsabilidad en el resguardo de las culturas indígenas en este proceso de contacto cultural, recae en el Estado. Además de éste poseer los medios y la posición hegemónica para hacerlo, esto habla de que no sólo basta con la buena disposición de una cultura dominada para su sobrevivencia, sino que también se necesita que desde la cultura dominante (personificada en el Estado), se materialicen las medidas adecuadas, y esto requiere de tomadores de decisión entendidos en el tema y esto requiere entonces que la interculturalidad se fomente en todas las esferas.

Centrando nuestra atención en el PEIB se observó que este programa no cuenta con una definición precisa de interculturalidad o educación intercultural, aunque si se declaró entender éste concepto en el contexto escolar como un diálogo de saberes entre los profesores que forman la dupla pedagógica. Se entiende la dificultad en la conceptualización a partir de que se “encuentra la carencia de un marco teórico que permita un progreso acumulativo de la teoría intercultural más allá del eclecticismo que la sigue definiendo.” (Antolínez 2011, 32), más aun desde algunos autores incluso se sugiere que la interculturalidad, por su naturaleza dialógica, no es susceptible de ser conceptualizada. Con todo, parece necesario elaborar alguna clase de lineamiento, quizás no tan específico ni acabado, sobre qué se entenderá por interculturalidad tanto a nivel ministerial como de programa (PEIB). Una de las principales tareas pendiente sobre el ejercicio de la interculturalidad en el sistema educativo sería entonces la de definir claramente, por parte de educadores y autoridades, dialógicamente, en los mismos términos que propone el enfoque intercultural, las nociones que el país pretende desarrollar como proyecto común y de esta manera complementar los discursos con acciones concretas, que no sólo ataquen las consecuencias de las relaciones asimétricas entre culturas en el corto plazo sino sobre todo sus causas en el largo plazo (Tubino, 2011, 13).

Uno de los objetivos de este informe era el conocer las nociones de educación intercultural que se manejan por parte de los actores que implementan las políticas interculturales, ya sean éstas talleres o SLI. Al respecto, las ideas confluyeron hacia el concepto de transversalidad, entendida en un doble sentido, en cuanto a niveles educativos y su presencia en distintas asignaturas. Respecto de la presencia de la interculturalidad en distintas asignaturas, esto se entiende y se justifica toda vez que

una cultura se expresa de múltiples maneras, no sólo lengua, o matemática, historia o ciencias, sino también en baile, música, pintura, orfebrería, escultura, etc. En este punto, se hizo referencia específicamente por parte de uno de los entrevistados a los objetivos fundamentales transversales (OFT) de forma tal que la interculturalidad fuese desarrollada desde este punto de vista. Esto nos lleva a la discusión sobre la presencia de la interculturalidad en el currículum nacional. Hasta el momento este concepto tal cual no aparece en estos documentos, sin embargo parecería una buena iniciativa integrarlos al espacio que ocupan hoy las dimensiones socio-culturales y ciudadana que buscan entre otras cosas que el estudiante valore su entorno social. Ya que es el *currículum* el que guía el desarrollo de los contenidos de la educación en Chile²⁷, este puede ser otro paso importante a darse a este respecto, siempre (como lo sugiere la interculturalidad) haciéndonos preguntas sobre el qué y el cómo, haciendo participar a autoridades, a la comunidad y a todos los agentes involucrados en Educación.

Sin embargo, ya analizando en más profundidad el presente de las políticas interculturales en el caso de estudio, se tiene que las políticas más trabajadas son el sector de lengua indígena (SLI) y talleres en el marco de la jornada escolar completa (JEC). Cada una tiene su inconveniente.

Por un lado, como fue descrito por parte de los entrevistados, los talleres JEC tienen la desventaja de ser realizados en un horario en el que los estudiantes ya están más cansados y por lo tanto existe una gran posibilidad de que los frutos de estas actividades se vean mermados. Por otro lado, los talleres nombrados por los entrevistados cambian año a año y sus temas son misceláneos, yendo desde temas como gastronomía, medicina, hasta otros más tradicionales como lengua y cultura. Cabe preguntarse cuál es el verdadero impacto en la promoción de la interculturalidad de estas actividades, ya que el enfoque utilizado es muy importante, una de las preocupaciones de los expertos y los pueblos indígenas es que lejos de ser programas que propicien los valores interculturales, éstos sean talleres de tipo folclórico solamente.

Por otro lado, respecto del SLI, y pensando en el fomento de la interculturalidad en estos contextos, según lo expresado por los informantes clave, la lengua sería un buen vehículo, una puerta de entrada para la interculturalidad ya que sirve como herramienta importante para dar a conocer la cultura a quienes no pertenecen a ella, el lenguaje en tiene el potencial cognitivo -e incluso biológico de generar cambios

²⁷MINEDUC se encuentra en plena modificación de sus bases curriculares. Según lo declarado por el funcionario PEIB entrevistado, desde el programa también se ha comenzado a trabajar en este sentido; para lograr una mayor presencia de la interculturalidad, la diversidad cultural y los pueblos indígenas en las bases curriculares que guiarán a la Educación en Chile de aquí en adelante.

significativos en quien aprende un nuevo idioma y conoce a partir de ahí una nueva cultura.

Finalmente debe quedar manifiesta la importancia de dirigir nuestra atención a este tipo de políticas, ya que asociado a la invisibilidad de estos problemas existen riesgos no menores:

“Las diferencias culturales se traducen normalmente en injusticias para las minorías, las cuales no pocas veces provocan violencia, entonces se estigmatizan ciertas diferencias como fundamentalismos y sus manifestaciones violentas como terrorismo. Los conflictos tienden a agudizarse, la tolerancia se agota, se radicaliza la violencia. Cada vez parece menos posible una solución política basada en la comprensión y análisis de los problemas de la desigualdad, la injusticia y la pobreza. Se opta por medidas autoritarias y represivas. Sin pluralismo no hay democracia posible: se la confunde con la hegemonía de las mayorías y el sometimiento de las minorías.”(Hoyos, 2011, 29).

A pesar de que no existen estudios sobre la calidad de la convivencia ciudadana en términos de convivencia intercultural, bien se puede decir que la evidencia muestra que para algunos casos la convivencia si se ha deteriorado y bastante, como lo es el caso de la Araucanía, sin embargo este deterioro también puede ser silencioso y de menor impacto mediático. Tal vez, como sugerencia, sirva de apoyo al enfoque de relaciones culturales, precisamente el generar estudios que relacionen niveles de capital social con políticas interculturales, y cuantificar de esta forma el efecto positivo de las políticas de enfoque intercultural en sociedades pluriculturales, sin duda esta nueva realidad social que llegó para quedarse, se levanta como un nuevo desafío a la convivencia ciudadana hacia el siglo XXI.

Bibliografía

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Aguado Odina, M. (1991) La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones. En *Lecturas de pedagogía diferencial*, editado por Jiménez Fernández, María del Carmen, Editorial Dykinson, Madrid, España
- Agurto, A.(2004) *Políticas públicas para los pueblos indígenas en Chile: los desafíos del desarrollo con identidad*. Tesis para optar al título profesional de antropólogo social, Universidad de Chile.
- Antolínez I. (2011) Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC N° 73*, Septiembre 2011.
- Aranguren, C. (2006) *Ciudadanía Intercultural, Enseñanza de la historia y Exclusión social*, Mérida-Venezuela: Universidad de los Andes.
- Barrientos, C. Figueroa, C. (2008) Los límites de la inclusión. En, *Chile 2008: Percepciones y actitudes sociales, 4 informe de encuesta nacional ICSO-UDP*. Instituto de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Bascuñán, E. Riquelme, S., (2008) *Educación Intercultural como política pública para la ciudadanía diversa*, Seminario para optar al título profesional de administrador público con mención en ciencia política y al Grado de Licenciado en Ciencias Políticas y administrativas, Universidad de Concepción.
- Bello, A (2000). *Hegemonía, historia y pueblos indígenas en la formación del Estado-nación chileno*. Arica: Universidad de Tarapacá. (Recuperado el 24 de enero de 2014 de: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000738/recursos/r-5.pdf>)
- Bengoa, J (2002). Erosión y transformación de las identidades en Chile. *Indiana, Sin mes*, 37-57.
- Bengoa, J. (1996). Población, familia y migración Mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad Mapuche 1982-1995. *Revista Pentukun*, N° 6: 9-28.
- P. Berger y T. Luckmann, (2001) *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores.

- Boccara G y Boccara I (1999). Políticas Indígenas en Chile (Siglos XIX y XX) de la asimilación al pluralismo (el caso mapuche). *Revista de Indias*, N° 59.
- Consorcio Intercultural (2004) *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad*. México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe: autor.
- OIT (1989). Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, OIT 1989, (Recuperado el 23 enero 2014 de:
http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169#A28).
- Cortina A. (2009) *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía*, España: Alianza editorial.
- Corzo, E. (2013), *Reconstruyendo el Perú: reconocimiento, igualdad y participación en la ciudadanía intercultural*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 10 de febrero de 2014 de:
<http://textos.pucp.edu.pe/texto/Reconstruyendo-el-Peru-Reconocimiento-igualdad-y-participacion-en-la-ciudadania-intercultural>.
- Cox, C. (1986) *Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985*, Santiago: CIDE.
- Cruz, E. (2013) Multiculturalismo e Interculturalismo, una mirada comparada *Cuadernos Interculturales*. Año 11, N° 20. Primer Semestre 2013, pp. 45-76
- De León, M. (2010), "La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la Educación Primaria en Chile, 1840-1907", *Revista Historia* N°42, 449-486.
- Del Cairo, C., Rozo, E, (2006) Políticas de identidad, ciudadanía intercultural y reivindicaciones territoriales indígenas en dos localidades amazónicas. En *Universitas Humanística*, N°61 Enero-Junio 2006, pp.107-134, Bogotá, Colombia.
- Dietz G. 2003 (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: eug-ciesas.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2001) *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, México.
- DIPRES (2013) *Informe Final, Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: autor.

- Egaña, R (2011). La construcción de políticas públicas en tiempos de crisis. *Revista CLAD Reforma y Democracia*, N° 49, 1-20.
- Larno de Espinoza, E (1995). *Culturas, Estados Ciudadanos*, Madrid: Alianza Editorial.
- Etxeberria, X. (2004) *Sociedades Multiculturales*. Bilbao: Alboan/Mensajero
- Figueroa V. (2008) El multiculturalismo en Chile: algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche, *Agenda pública, AÑO VI, N° 11 Diciembre 2007 - Enero 2008*, INAP, Universidad de Chile
- Figueroa, V. (2009) Desarrollo indígena y políticas públicas: una difícil relación para una convivencia multicultural, *Revista Docencia*, 37, 11-18.
- Garcia-Huidobro, J. (2010) Para hacer Pública, la Educación Pública en Martinic y Elacqua (Ed.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, (81-100) Santiago, Chile: Andros.
- González S. (2002) *Chilenizando a Tunupa, la escuela pública en el Tarapacá andino*, Santiago: DIBAM.
- Green, A y J. Preston (2001), Education and social cohesion: recentering the debate, *Peabody Journal of Education*, vol 76, N°3 247-294.
- Hidalgo, V., (2005) Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Revista de ciències de l'educació*, N°1 75-85.
- Hevia, R., Hirmas, C., (2005) *Política de educación intercultural bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. Ponencia realizada en el Seminario Internacional, Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. Cepal, Abril 2005, Santiago, Chile
- Hoyos, G. (2011) Ética, Interculturalidad y Pluralismo, En Toro y Tallone (Ed.), *Educación, Valores y Ciudadanía: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid: OEI-SM.
- Molina, S. et al (2008) *Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Colorama

- Jensen, M. (2008, septiembre). *Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena*. En III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Córdoba, Argentina.
- Larraín, J. (2001) *Identidad Chilena*, LOM ediciones, Santiago, Chile.
- Ley N° 19.253 (1993) Diario Oficial de la República, de Chile, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993.
- Let N° 20.370 (2009) Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.
- Mancusi, M., Faccio C. (2003) *Antropología social, aportes y reflexiones desde América Latina*, Argentina, Docencia.
- Manzini, U. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Boloña.
- Marshall, T.H. (1998) *Ciudadanía y Clase Social*, Madrid: Alianza.
- Miquel, R. (2004), *La comunicación intercultural*, Estudios Interculturales.
- MINEDUC (2012) *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad, propuesta pedagógica*, Perú.
- MINEDUC (2012). *Política de Convivencia Escolar, hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, Chile: Punto Impreso.
- MINEDUC, Unicef. (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI*. Silva, C. y Lafferte, M. (Ed.) Santiago, Chile.
- Mujica, Pedro (2010) *La igualdad política. El significado actual de la participación ciudadana*, Santiago de Chile: RIL Editores
- Neufeld, M. (2006) Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la Antropología”, en Basail y Álvarez. (Ed.) *Sociología de la cultura*, La Habana: Felix Varela.
- Núñez, I. (2010) Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1872-1973) *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* N° 46 133-150.
- Núñez, I (2010). Las Escuelas Normales: una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973. *Revista Docencia*, N° 40, 32-39.

- Palacios, Raúl (1974): *La chilenización de Tacna y Arica, 1883-1929*. Lima: Editorial Arica.
- PEIB, MINEDUC, Unicef (2012) *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago, Chile: autor.
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago Chile.
- Picazo, I (2010). La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un Estado post-neoliberal. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* N° 46, 63-91.
- Pinto, J (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche, de la inclusión a la exclusión*. DIBAM, Santiago.
- PNUD (2004) *Desarrollo Humano en Chile*, Santiago: LOM ediciones.
- PNUD (2013) *Ciudadanía Intercultural, Aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: autor.
- Poblete, R. (2009) Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol.3 Num2*.181-200.
- Popper, K. (1981) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- PREAL (2008) *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Chile: autor.
- Re-Conocer: Pacto Social por la Multiculturalidad (s.f.) Recuperado el 23 de enero 2014 de:
<http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/Pacto%20social.pdf>
- Schwartzman, S. (2011). Educación y Cohesión Social en América Latina. En CEPAL, CIDOB (Ed.) *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina, propuestas para el debate*. Santiago, Chile: Narcís Serra editores.
- Stocking, G. (1968) "Matthew Arnold, E. B.Tylor, and the uses of invention", en *Race, culture and evolution*, The Free Press.

- Tubino, F., (2005) La Praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos, *Cuadernos Interculturales Año 3 N°5 Julio-Diciembre de 2005*.83-96.
- UNESCO (2002) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1, Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo: autor.
- UNESCO (2010), Informe mundial: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural, Francia: autor.
- UNICEF (2004) *Convivencia en el ámbito escolar*, Chile.
- Valentine, C., (1968) *La Cultura de la Pobreza: crítica y contrapuestas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Vallescar, D. (2006), Consideraciones sobre la interculturalidad y la Educación. En Heise, M. (comp.), *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Vallescar D. (2000) *“Hacia una racionalidad intercultural, Cultura Multiculturalismo e Interculturalidad”* Tesis para optar al grado de doctor en filosofía, Madrid Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía.
- Walsh, C. (2008): Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, N°9, pp.131-152. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Walsh, C. (2009): *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.
- YAÑEZ N. (2008) ESTUDIO UMBRALES, Fundación para la superación de la pobreza, artículo recuperado el 25 de marzo de 2014 de: http://www.superacionpobreza.cl/info-pobreza-archivo/estudio_umbrales_politica_indigena.pdf

ANEXOS

Anexo A: Entrevistas

GUIÓN DE ENTREVISTA

Presentación del estudio de caso

Mi nombre es Gonzalo Pérez, estudiante del Magister en Gestión y Políticas Públicas. En el marco de mi investigación para obtener el grado de Magister y patrocinado por el Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas, me he propuesto analizar la convivencia escolar en los contextos de interculturalidad indígena e inmigrante para identificar ventajas y desventajas respecto de las necesidades de convivencia social que tiene el país, ya que en Chile aun persiste mucho la discriminación, intolerancia y la falta de diálogo intercultural.

Parte importante de esta investigación es conocer la impresión de los actores claves que se desempeñan tanto en etapas de diseño como de implementación de políticas afines al tema de investigación

Me interesa conocer su visión y opinión acerca de este tema, qué aspectos son positivos, cuáles son negativos, y qué es lo que falta para que la convivencia ciudadana intercultural sea más fluida en el país.

La entrevista están ordenadas de forma que en primer lugar entremos lentamente en el tema de una forma más general, luego habrá una ronda de preguntas un poco más específicas con su quehacer o su profesión, y finalmente si así lo desea usted puede sugerir que cambios, elementos, o que rumbo deberían o podrían integrarse (o eliminarse) a las políticas existentes. Si en cualquier momento de la entrevista usted se siente incómodo siéntase con toda la confianza de evitar responder o detener la entrevista.

Muchas gracias

Preguntas iniciales y generales (para todos los entrevistados)

1. Una de las principales dificultades para la convivencia social o ciudadana, son las barreras culturales. ¿Cómo cree usted que una propuesta desde la educación puede aportar a mejorar la calidad de esta convivencia en Chile?
2. ¿Cómo definiría usted “*Educación Intercultural*”, qué la caracteriza, cuáles son sus elementos más importantes?
3. Desde su perspectiva ¿Cuáles son las mayores dificultades que, observa en torno a la implementación de planes e iniciativas de este tipo?
4. ¿En su opinión estas iniciativas buscan neutralizar los efectos de la discriminación o contribuyen a la convivencia?

Preguntas específicas para cada entrevistado:

Directores

1. ¿Qué funciones comprende el rol de los directores en la implementación de políticas educativas interculturales en los colegios?
2. ¿Desde su posición como educador, usted está de acuerdo con desarrollar de distintas maneras los contenidos relativos a la EIB? (Ejemplo: participación, organización y diálogo desde el estudiantado, actividades extracurriculares, etc.) ¿Qué implicarían estas actividades como organización en la escuela? (aspectos organizacionales, económicos, docentes, participación en la elaboración de programas por distintos agentes, etc.)
3. ¿Existen puntos divergentes entre lograr una gestión educativa tendiente a mejorar la calidad académica de la escuela e implementar asignaturas de este tipo? ¿Cómo se conjuga logro académico y aprendizaje en otro tipo de asignaturas como éstas?
4. ¿Cuáles son las barreras técnicas para implementar programas de este tipo? (Oferta de profesores, insumos pedagógicos, etc.)

5. ¿Qué opina usted del rol de la comunidad y las familias en el éxito de programas como éstos?

Profesores de aula-dupla pedagógica (profesor tradicional y docente de apoyo)

1. ¿De qué formas, cree usted, se expresa el rol del docente en la implementación de políticas de convivencia intercultural en los colegios?
2. ¿Cree usted que las horas de clase semanales son suficientes para desarrollar la asignatura de Educación Intercultural Bilingüe?
3. ¿En este colegio los contenidos referentes a educación intercultural comprenden más de una asignatura? ¿usted considera una asignatura como suficiente?
4. Si usted considera la posibilidad de ampliar el espectro que comprende la educación intercultural ¿Qué aspectos usted potenciaría en torno a la educación intercultural: unirla a otros ramos convertirla en un ramo nuevo, incluir actividades extracurriculares o alguna otra fórmula? ¿Qué otras asignaturas, considera usted, pueden usarse para la enseñanza de los contenidos interculturales?
5. ¿Posee usted una formación universitaria en este ámbito? ¿Cómo calificaría esa formación versus el trabajo en aula?

Académicos Universidad Arturo Prat

1. ¿En su opinión, en términos sociales, cuáles son los riesgos para el país de no generar políticas de educación y/o convivencia intercultural?
2. En este sentido ¿Qué papel juega la educación intercultural como mecanismo para la convivencia pacífica en entre chilenos?
3. ¿Qué aspectos usted potenciaría en torno al programa de educación intercultural bilingüe vigente en Chile: unirla a otros ramos convertirla en un ramo nuevo o alguna otra fórmula?
4. El Convenio 169 de la OIT hace hincapié en respetar los derechos de trabajo de los pueblos indígenas y tribales y su derecho a la tierra y al territorio, a la salud y a la educación. Respecto este último tema que es el que nos convoca: ¿Cree que el

Estado de Chile lo ha adherido o cumplido satisfactoriamente con lo predispuesto en este convenio?

5. ¿Tomando en cuenta el contexto social de su comunidad, cuáles son las mayores dificultades que usted cree, estos niños tendrán al salir del colegio? (búsqueda de trabajo, realización personal, conflictos con sus pares, etc.). Y de la misma manera ¿Cuáles son las mayores dificultades para un estudiante que quiera salir de su comunidad? (estudiar en la capital regional o nacional por ejemplo) ¿Usted cree que los programas de educación intercultural existentes aportan eficazmente a la convivencia tanto dentro de su comunidad educativa como fuera de ella?
6. En la última campaña presidencia el candidato por la DC Claudio Orrego señaló la necesidad de Chile se reconociera como un Estado Plurinacional. ¿Qué implica un reconocimiento de este tipo para el país? ¿Está de acuerdo con esta iniciativa?

Funcionarios Seremi de Educación, Tarapacá y PEIB, Santiago.

1. ¿Cuál es el rol que le compete a su unidad en el diseño o implementación de las políticas de interculturalidad?
2. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han encontrado al momento de la implementación de políticas interculturales?
3. ¿Cree que la legislación vigente es capaz de enfrentar las necesidades educativas de una ciudadanía multicultural?
4. ¿Cuáles son los logros o avances que se ha generado a partir de los programas de interculturalidad en la zona?
5. ¿En una escala de prioridades, donde cree usted que el mundo político sitúa a la educación intercultural y a la educación ciudadana?

Pregunta de cierre, general (para todos):

1. ¿Qué propondría usted a los generadores de políticas públicas para mejorar o incluir en futuros planes y programas relacionados al tema?

APORTACIONES Y PROPUESTAS ADICIONALES RESPECTO A LA ENTREVISTA

Identificación del entrevistado:

Nombre: _____

Cargo: _____ Institución: _____

(antigüedad): _____ Procedencia étnica (si o no)

Otra información relevante

Anexo B: Consentimiento informado

**Educación e Interculturalidad: propuestas al desafío de la
convivencia ciudadana del siglo XXI**

Formulario de consentimiento informado

Por favor ponga un ticket si consiente:

¿Ha leído la Hoja de Información del Participante?

¿Tuvo usted la oportunidad de hacer preguntas acerca del estudio?

¿Ha recibido información suficiente acerca del estudio?

¿Comprende usted que es libre de retirarse como participante del estudio
en cualquier momento sin dar explicación alguna?

¿Está de acuerdo en participar como entrevistado en este estudio?

¿Está de acuerdo en anonimizar / no anonimizar las citas de su entrevista a ser usadas en
el reporte de esta investigación? (POR FAVOR PONGA UN CIRCULO EN SU PREFERENCIA)

Nombre del participante

Fecha

Firma

Nombre de la persona que toma consentimiento

Fecha

Firma