



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN
MULTICULTURAL DESDE LA CORRIENTE MULTICULTURAL CRÍTICA Y LA
VISIÓN DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN CHILE**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Informática
Educativa**

Katherine Lorena del Carmen Keim Riveros

Profesor guía:
Mg. Marcelo Pérez Pérez

Santiago, Chile
2014



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN
MULTICULTURAL DESDE LA CORRIENTE MULTICULTURAL CRÍTICA Y LA
VISIÓN DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN CHILE**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Informática
Educativa**

Katherine Lorena del Carmen Keim Riveros

Profesor guía:
Mg. Marcelo Pérez Pérez

Santiago, Chile
2014

Dedicada a

Mi madre, los pueblos originarios, y los profesores de Chile.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi madre Anita por su apoyo incondicional y su amor infinito a lo largo de toda mi vida, porque gracias a ella he logrado hacer realidad todos mis sueños. Mamá, Te Amo con toda mi alma. Gracias a ti por haberme acompañado y haber sido parte de este sueño. Gracias amigo Wilson por ser mi compañero militante en todos los momentos importantes de mi vida y gracias Paulina y Marian por su maravillosa amistad, ustedes me regalan mucha luz. Gracias también a mi amado amigo Jesús, tu amistad es una bendición en mi vida, y gracias a mis amigas y amigos incondicionales que siempre han estado a mi lado entregándome todo su amor. Finalmente, quiero agradecer al profesor Marcelo Pérez por su apoyo académico, y por haber confiado en mí.

Me siento infinitamente agradecida de la vida, gracias Dios por regalarme tanto amor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
ÍNDICE	2
RESUMEN.....	4
CAPÍTULO I	
INTRODUCCIÓN.....	5
1. Antecedentes	5
2. Problema de Investigación	19
3. Objetivos	21
CAPÍTULO II	
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	22
1. Derechos Humanos: Perspectivas sobre Igualdad y No Discriminación	22
2. Reflexión en torno a la Educación Multicultural y la Educación Intercultural	27
3. Delimitación Conceptual.....	32
4. Desarrollo Histórico de la Educación Multicultural y la EIB	38
5. Multiculturalismo Crítico y Pedagogía Crítica	41
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	47
1. Diseño: Análisis de Contenido.....	47
2. Fases de la Investigación	50
3. Sujetos de la Investigación.....	51
3.1. Criterios de selección.....	51
4. Técnicas de Investigación	53
4.1. Entrevista en profundidad semi estructurada	53
4.2. Análisis de contenido	53
4.3. Credibilidad.....	56
4.4. Trabajo de campo.....	59

CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS.....	60
1. Representación de la conceptualización de educación multicultural que tienen los académicos nacionales.	61
2. Representación de la conceptualización de educación multicultural que tienen los académicos extranjeros.	68
SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: ANÁLISIS ESTRUCTURAL.....	76
CAPÍTULO V	
SÍNTESIS DE INFERENCIAS SOBRE EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN REUNIDA	83
CAPÍTULO VI	
PROPUESTA CURRICULAR.....	88
1. Fundamentación	88
2. El desafío de la diversidad cultural y la educación cívica y su impacto en la educación multicultural.....	89
3. Dimensiones y características de la educación multicultural	94
4. Aproximaciones a una reforma curricular en Chile desde la perspectiva de la educación multicultural.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	105
ANEXOS	113

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo develar cómo los significados que le otorgan algunos los académicos nacionales y extranjeros a la Educación Multicultural, median la construcción de una propuesta pedagógica de Educación Multicultural que propicie una pedagogía crítica y transformadora en Chile.

Para llevar a cabo la investigación se trabajó con una selección de libros, papers, y documentos de autores nacionales y extranjeros, además se realizaron entrevistas en profundidad semi estructuradas a académicos nacionales, expertos en educación intercultural y multicultural.

El análisis del corpus se llevó a cabo mediante el método de análisis de contenido, donde se trabajó con dos niveles distintos desde donde emergieron unidades temáticas, unidades de análisis, y la construcción y cruce de ejes de calificación.

Finalmente, la investigación revela que los significados que le otorgan los académicos nacionales a la educación multicultural, efectivamente median la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural a futuro que propicie una pedagogía crítica y transformadora, según los aspectos y actitudes que asocian con la educación multicultural.

Sobre esta base teórica se esbozó una *Propuesta Educativa Curricular para la Construcción de una Propuesta Pedagógica de Educación Multicultural en Chile*, que esté orientada a todos los educandos y que promueva una educación que considere la diversidad cultural del país, y tenga como principio la igualdad y la no discriminación. Por lo tanto, fomentará la equidad, una educación cívica sólida, y el respeto de la diversidad cultural.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes

La modernidad se caracterizó principalmente por la construcción de una imagen racionalista del mundo. Esta concepción de la razón condujo hacia la búsqueda de un modelo único de la Verdad, del Bien y de la Belleza, al establecimiento de un procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico, al mismo tiempo que a una derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas en el ámbito de la naturaleza, en las relaciones económicas y en el gobierno político de las personas y los grupos sociales. (Pérez, 1998, p.21)

En la modernidad, el modelo de desarrollo y comportamiento humano que aparece como ideal es el occidental, ya que este permite generar un modelo de organización política en el cual por medio de la jerarquización de las culturas se impone una forma particular de civilización.

Sin embargo, desde hace un par de décadas, se ha hecho visible el hecho de que la modernidad, la idea de este progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista, la tendencia etnocéntrica y colonial a imponer el modelo de verdad, bondad y belleza propio de occidente como el modelo superior, y la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina y desprecia las diferencias de raza, de sexo y de cultura..., se desmorona ante las evidencias de la historia de la humanidad en el siglo XX. (Pérez, 1998, p.20). La modernidad comienza a desmoronarse, ya que diversos acontecimientos históricos totalmente carentes de razón, como las guerras mundiales, la emigración, el racismo y la xenofobia, las políticas totalitarias, etc., frustran la consolidación de la racionalidad y la fe en el poder de la razón moderna, occidental y europea, empieza a ser cuestionada.

Con el desvanecimiento de la racionalidad moderna, se manifiesta la crisis de la cultura intelectual, a través de la transformación de los criterios previamente establecidos en la modernidad para definir lo verdadero, lo justo, lo bello y lo útil. De esta crisis, emerge el concepto de postmodernidad, el cual según Pérez (1998), se caracteriza por el desvanecimiento y la carencia de fundamento de los grandes relatos que han jalonado la historia de occidente en los últimos siglos.

Spiegel (citado en Pérez, 1998) sostiene que:

El postmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase. Es un mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística. Llevada al límite, la deconstrucción expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad cuya condición incierta queda representada por el uso persistente de comillas". (p.24)

De esta fragmentación de la realidad, emergen las características que componen el pensamiento postmoderno, y entre estas destacan cuatro que son fundamentales en esta investigación.

En primer lugar, la exigencia de la autonomía, el respeto a la diversidad y la conveniencia de la descentralización, ya que afectan todos los dominios de la vida; en segundo lugar, la crítica al etnocentrismo y a la universalidad, ya que se establece que ni la historia conduce necesariamente a una única y privilegiada forma de cultura, la occidental, y que no pueden afirmarse con ligereza rasgos universales de la especie humana que se imponen como naturales a todas las formas particulares y heterogéneas de desarrollo cultural diferenciado; en tercer lugar, el multiculturalismo y la aldea global, ya que el respeto a las diferencias personales, grupales o culturales que postula el pensamiento posmoderno, conlleva la afirmación de la tolerancia, la aceptación teórica del "otro", la yuxtaposición cultural e incluso al mestizaje e interculturalismo; y finalmente, el resurgimiento del fundamentalismo, localismo y

nacionalismo, ya que la legitimidad de las diferencias y la búsqueda de la identidad supone el resurgir de los nacionalismos, localismos, fundamentalismos e incluso racismos. (Pérez, 1998, p.25-26).

En esta investigación, es de suma importancia comprender como el etnocentrismo, el relativismo y la universalidad de occidente, han contribuido a la construcción de una cultura homogénea en Chile. En cuanto al etnocentrismo, este supone la desvalorización, desprecio y exclusión de los grupos culturales y clases sociales diferentes a lo hegemónico, ya que estima la valoración de lo propio como categoría universal, y lo ajeno a esta debe marginarse. Ciertamente, lo que busca el etnocentrismo es imponer una cultura sobre las otras, para así establecer una forma de dominación. No obstante, hoy en día se observa como en Chile, cualquier tendencia etnocéntrica genera el rechazo inmediato de las minorías y algunos grupos de la sociedad que luchan por afirmar su identidad y que se oponen a la imposición de la ideología dominante de occidente y del libre mercado.

En lo que respecta al relativismo, el pensamiento postmoderno abraza esta orientación, ya que supone la afirmación de la inconmensurabilidad de las culturas, la imposibilidad no solo de establecer comparaciones entre ellas, sino incluso de contrastar sus significados y comportamientos y de comprender realmente su sentido desde su interior. Esta orientación relativista posmoderna, como afirma Lévi-Strauss (citado en Pérez 1998) invita a *'terminar de una vez por todas, con la idea a la vez egocéntrica e ingenua según la cual el hombre está enteramente refugiado en uno sólo de los modos históricos o geográficos de su ser'*. (p.34). Así, la afirmación del respeto a las diferencias individuales y culturales, implica comprender que de ninguna formación cultural concreta pueden extraerse criterios generales válidos y útiles para juzgar otra formación cultural distinta. Es esta orientación la que debe incorporar la sociedad chilena.

Finalmente, la tendencia a universalidad y el respeto a la diferencia, deben ser analizadas de forma conjunta, ya que el respeto a la diferencia constituye la universalidad. En las palabras de Savater (citado en Pérez 1998) *'la tendencia a la*

universalidad debe ser comprendida mejor como un diálogo entre culturas en favor de una civilización tolerante que facilite la supervivencia' (p.39). Por consiguiente, se llevará a cabo un proceso de construcción compartido de significados y entendimientos teniendo como base el respeto a la diferencia. Como resultado de este proceso cooperativo, la apertura al otro se facilita y es más fácil comprender las diferencias.

Puesto que en Chile está instalado el modelo occidental, el cual promueve un pensamiento único, uniforme, en donde se niegan las identidades culturales y la diversidad solo tiene un valor mercantil, es necesario construir un modelo que estimule la diversidad, promueva el entendimiento mutuo y el respeto a las diferencias. Para llevar a cabo esta construcción es fundamental reformar la escuela, ya que en las palabras de Pérez (1998), esta ha ejercido, y sigue ejerciendo un poderoso influjo etnocéntrico.

Cabe señalar, que la educación es un derecho, y aparte de ser crucial para el desarrollo de la humanidad, está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de la vida cultural. Es por esta razón que el derecho a la educación ha sido reconocido en diversos instrumentos, tales como el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) reconoce la importancia del derecho a la educación. En el párrafo primero de la Observación General N°13 destaca su relevancia en el desarrollo de las sociedades, y que constituye un medio indispensable para salir de la pobreza, especialmente cuando se trata de colectivos vulnerables, dentro de los cuales se incluyen los pueblos indígenas. El Comité señala:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores

marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone[r] de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.
(p.129)

Asimismo, el Art. 3º de la Ley General de Educación (LGE), afirma que el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. La ley se inspira en los siguientes principios:

a) Universalidad y educación permanente: La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.

b) Calidad de la educación: La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

c) Equidad del sistema educativo: El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

d) Autonomía: El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos

educativos, en el marco de las leyes que los rijan.

e) Diversidad: El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

f) Responsabilidad: Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

g) Participación: Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.

h) Flexibilidad: El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

i) Transparencia: La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos, debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

j) Integración: El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

k) Sustentabilidad: El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.

l) Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Puesto que la educación es un derecho de todas las personas, este se estructura sobre la base del principio de igualdad y no discriminación de los derechos

humanos. Debido a que en Chile el derecho a la educación está resguardado en la Constitución Política de la República, el estado de Chile debe garantizar a todas las personas el igual disfrute y goce de los derechos de que son titulares. Sin embargo, en la actualidad el sistema educacional chileno no ha sido capaz de garantizar una educación de calidad para todos los educandos bajo el principio de equidad que establece la Ley General de Educación (LGE), ni ha sabido promover el respeto por la diversidad cultural, religiosa y social de los diversos grupos sociales que forman parte de la sociedad. Al mismo tiempo, la integración se ha llevado a cabo mediante la asimilación de los educandos, y la interculturalidad ha sido entendida únicamente en función de los pueblos indígenas.

A pesar de que la constitución establece el derecho a la educación, el estado no ha sabido garantizar el cumplimiento de los principios que establece la Ley General de Educación. Por lo tanto, el principio de igualdad y no discriminación de los derechos humanos, no se constituye como base del sistema educacional chileno, ya que la desigualdad y la discriminación están instaladas en la escuela. Es por esta razón que la etnia o pertenencia a una comunidad indígena, la clase social, el género y las discapacidades físicas, son motivo para que no todos los estudiantes en Chile disfruten de la misma esfera de protección de un derecho, en contraposición al resto de la sociedad.

En lo que concierne a la educación de los indígenas, ésta siempre ha tenido un carácter homogeneizante y asimilacionista, que ha promovido la chilenización y castellanización de los pueblos indígenas. A lo largo del país, la escuela ha sido utilizada como un instrumento de construcción de una ciudadanía homogénea en términos culturales. (PNUD, 2002, p.125)

La escuela en la actualidad impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento, relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se producen en el entorno. (Pérez, 1998, p.11). Debido a que en Chile la escuela reproduce las desigualdades sociales y promueve el ejercicio de prácticas escolares dominantes, es

fundamental dejar de pensar la escuela como una institución que funciona de acuerdo a los requerimientos de la sociedad neoliberal. Según Pérez (1998), la escuela debe ser entendida como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. De este modo, será capaz de recuperar su función educativa, al fomentar la formación de ciudadanos con un pensamiento crítico, que sean capaces de analizar y comprender los procesos sociales.

Por esta razón, la presente investigación asume que en Chile se debe llevar a cabo una reforma que abarque el sistema educacional completo mediante el diseño de una propuesta pedagógica de educación multicultural, puesto que mediante esta, la escuela tiene una oportunidad para recuperar su rol integrador, cohesivo y cohesionador, sin embargo, para que sea posible diseñar esta propuesta pedagógica, se debe considerar la escuela como un sistema social, y al hacer esto, todo lo preestablecido, ya sea su cultura, sus relaciones/vínculos, currículo, creencias y actitudes de los profesores debe cambiar para que la escuela pueda ofrecer equidad en la educación a los diversos grupos existentes.

En Chile el Ministerio de Educación¹ creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe² el año 1996, el cual contribuiría a conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas, además de ayudar a cumplir con los derechos de los pueblos originarios. Debido a que el PEIB se ha entendido como una educación dirigida solo a la población indígena, los resultados de este programa dan cuenta de que no ha logrado eliminar las desigualdades presentes en la sociedad chilena, especialmente en lo que concierne a las diferencias presentes en la Educación chilena. En la práctica, el PEIB no se presenta como un programa que esté realizando cambios, ya que al ser un modelo educativo solo para los indígenas, este no incluye a todos los estudiantes, como propone la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural construido desde la visión de la Pedagogía Crítica Norteamericana.

¹ Desde ahora MINEDUC.

² Desde ahora PEIB.

Si bien en la actualidad existen diversos estudios respecto a la Educación Intercultural Bilingüe³, debido a que el MINEDUC creó el PEIB, se han realizado muy pocos estudios respecto a la Educación Multicultural a nivel nacional, ya que al ser este un modelo que tiene su origen en Norteamérica, es considerado un programa asimilacionista y que promueve la homogeneización. Claro está, esta visión es completamente errada, ya que actualmente muchos desconocen la visión del multiculturalismo crítico y de la pedagogía crítica que subyace al modelo de educación multicultural que presenta esta investigación. Se propone construir una propuesta pedagógica de educación multicultural que esté orientada a todos los educandos a nivel nacional, que promueva la diversidad cultural y la autenticidad y que contribuya a profundizar la vida democrática en libertad, no en asimilación ni en alienación.

En Chile tenemos mucho que aprender sobre la dimensión multicultural de la educación, ya que el sistema educacional chileno se caracteriza por ser unidimensional y uniforme en toda su expresión. Es por esta razón que la expresión “Multiculturalismo”, aparece como un fenómeno más aplicable en otros países, ya que Chile se considera y muestra como un país integrado culturalmente, en el cual la asimilación de las diversas culturas y minorías se ha llevado a cabo desde la época de la colonia.

Como señala Donoso (2011), desde el siglo XVII, las bases culturales de este naciente país, están fundadas en la generación de una cultura uniforme, que reemplazó las visiones de mundo de las culturas locales. Es importante observar que si bien el sistema impuesto supone un mundo de igualdad, en la práctica promueve la desigualdad. En consecuencia, se desarrolló una visión de la cultura homogénea, donde no hay lugar para las diferencias y no se consideran otras opciones porque el modelo propuesto funciona.

Por otra parte, si bien la multiculturalidad parece no tener cabida en Chile, como resultado de esta propuesta educativa igualadora de oportunidades que apunta a homogeneizar la sociedad, el concepto de multiculturalidad se ha ido instalando poco a poco en la sociedad chilena.

³ Desde ahora EIB.

En Chile ha habido algunos intentos de desarrollar programas de mejoramiento de la calidad de la educación, como es el caso del PEIB, el cual fue creado para responder a las demandas de los pueblos indígenas del país con el fin de promover el desarrollo de sus culturas y lenguas. Es a raíz de las demandas indígenas que comienzan a construirse políticas públicas indigenistas que luego conducen a la promulgación de la Ley Indígena n° 19.253 en el año 1993. Después de la promulgación de esta ley de la creación de la Corporación Nacional Indígena⁴ (CONADI), se creó el PEIB del MINEDUC. En específico, la ley señala en su artículo 28 que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena en coordinación con el MINEDUC, “promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas y el art° 32 indica 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”. (P.5-6 Estudio PEIB-Orígenes).

En el contexto de reforma educacional que se estaba llevando a cabo en el país, a partir de 1995, empiezan a desarrollarse actividades en tres ámbitos de acción: (a) Formación de habilidades docentes en interculturalidad, esto a través de cursos de perfeccionamiento para profesores en postítulos y postgrados y mediante la formación de monitores interculturales, que se traducen en la capacitación de líderes y dirigentes indígenas para que complementen la labor de los profesores en las aulas. (b) Generación y difusión de material pedagógico intercultural, materializándose en la creación de unidades didácticas y la difusión de material pedagógico que, aunque elaborado para contextos rurales, también fue distribuido en los establecimientos educacionales urbanos que cuentan con profesores y/o monitores interculturales. (c) La realización de talleres y/o actividades extracurriculares interculturales, traducidas en congresos, seminarios, muestras culturales y la realización de talleres interculturales en las mismas escuelas. (Donoso et al. 2006)

⁴ Desde ahora, CONADI

En el año 1996 se inició el PEIB como una experiencia piloto. El Decreto Supremo de Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios n°40 hace referencia a la Ley Indígena y reconoce explícitamente la posibilidad de impartir la lengua vernácula. Se señala que es “deber de la escuela” enseñar en lengua vernácula cuando ésta sea la lengua materna del niño. Además, este mismo decreto permite que si cada escuela puede construir su propio proyecto educativo, las comunidades escolares e indígenas, puedan diseñar –al menos teóricamente- sus propios y originales proyectos de desarrollo educativo. (Williamson, 2011, p.93)

El año 2007 el concepto de multiculturalidad se instala en el estado de Chile, por lo que empieza a ser considerado como un país multicultural y plurilingüe, en el cual confluyen diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, aunque con un carácter fundamentalmente indígena. El gobierno de la presidenta Bachelet anunció los “Ejes de la Política Indígena”, los cuales se concentraron 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. Es entonces a partir del 2007, que Chile comienza a ser considerado como país multicultural, y es en función de esta multiculturalidad que el gobierno crea un esquema de gobernabilidad que facilitaría la construcción de un “Pacto Social por la Multiculturalidad”. El 1° de abril del 2008, el pacto “Re-conocer – Pacto social por la multiculturalidad” instaló la cuestión de la multiculturalidad en la discusión pública, ya que se estableció un acuerdo social y político con los pueblos indígenas.

El área de “Multiculturalidad y Diversidad”, fue parte fundamental de la nueva agenda de gobierno, destacando que esta no sólo incluía al estado y al gobierno, sino a la sociedad en su conjunto. Se señala que este ámbito “Busca la integración plena de los pueblos indígenas respetando sus diferencia y particularidades, generando cambios culturales en todos los ciudadanos que habitan nuestro territorio” (Re-conocer. Pacto social por la multiculturalidad, p.18).

En el eje de “Multiculturalidad en la sociedad” del pacto, el gobierno determinó las acciones que se llevarían a cabo para generar un cambio cultural que permitiera a todos los ciudadanos comprender y asimilar el carácter multicultural de nuestra sociedad.

Entre estas acciones se encontraban la construcción de una política de multiculturalidad que tenía como objetivo señalar como se debía avanzar en este tema, además de reconocer los valores de las diversas culturas que habitan nuestro país para así generar vínculos entre ellas y construir relaciones nuevas, y la construcción de una política de inclusión de las diversas culturas y los ministerios serían los encargados de identificar qué acciones y medida contribuirían a la multiculturalidad.

En este contexto, se puede observar que desde el retorno a la democracia, los gobiernos han puesto énfasis en el diseño de programas que fomenten y promuevan la multiculturalidad, reconociendo las diferencias y promoviendo la inclusión. Ahora bien, el problema radica en que si bien la multiculturalidad ya está instalada en la discusión pública, esta solo es entendida en función de los pueblos indígenas, y aún no queda claro si este concepto viene a reemplazar al de interculturalidad o el de educación intercultural bilingüe, ni cuál es su rol en la educación chilena. Cabe destacar que quienes en la actualidad promueven la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural crítica, postulan que esta no está dirigida a un grupo determinado, sino que a todos los educandos de diversos grupos sociales.

A nivel país hay muy poca reflexión, análisis, construcción y reconstrucción conceptual y teórica en torno a la educación multicultural (p.13). Si bien las políticas educacionales en Chile han hecho referencia al carácter multicultural de nuestro país, no se ha construido un concepto de educación multicultural con proyecciones a la sociedad en su conjunto, y la institución educacional ha sido el gran agente uniformador, el gran operador activo de la anti-multiculturalidad, principalmente por la legitimación de una estructura autoritaria de organización social y por su papel modelador de las prácticas de las personas hacia una modalidad de cohesión social, y sancionando de hecho, modelos diferentes al respecto (Donoso, 2011).

De acuerdo a la encuesta Casen 2009, la población que se autoidentifica como perteneciente a pueblos indígenas alcanza 1.188.340 personas, lo que equivale al 7% de la población del país. Por esta razón, es legítimo esperar que las demandas indigenistas se incrementen, y que los pueblos indígenas continúen exigiendo que se

reformar el currículum nacional y que se respeten sus derechos como pueblo en lo que concierne el sistema educacional, además de los derechos lingüísticos de los pueblos. De manera similar, de acuerdo a la estimación realizada por el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior (2010), el total de población extranjera residente en Chile es de 352.344 personas. Estas cifras indican que alrededor del 2,08% del total de la población residente en el país es extranjera. Por consiguiente, el aumento de la población indígena y la creciente inmigración en Chile, conlleva una reforma a la escuela chilena, para que esta deje el autoritarismo a un lado, y asuma el principio de la multiculturalidad.

El autoritarismo del sistema escolar chileno está en la visión hegemónica de la escuela. En las palabras de López Zarzosa (citado en Williamson 2011):

el sistema escolar chileno no permite la diversidad, obligando de inmediato a la adaptación para exigir una ulterior asimilación que, en muchos casos, se realiza en forma autoritaria o indiferente. No se puede esperar que el alumno inmigrante forzado que ha sido socializado en otra cultura social y pedagógica se adapte sometiéndose, es necesario que se le reconozcan sus experiencias pedagógicas y culturales pasadas. (p.97)

De modo que se concluye que la escuela no debe someter a las minorías para así integrarlas a la mayoría, no debe educar en la discriminación. Por el contrario, tiene que ser capaz de acoger a las minorías, en lo personal y lo cultural, para que sea posible un encuentro de diálogo.

Para fortalecer la dinámica democrática a nivel nacional, el estado debe tener un rol activo en materia de educación y promoción de los derechos humanos, ya que de no ser así, los derechos humanos como práctica discursiva democrática se reducen a los sectores más instruidos y no se hacen parte del discurso cotidiano de la ciudadanía, lo cual afecta la posibilidad de construir una sociedad multicultural y de vivir en una comunidad democrática. Por consiguiente, para construir una sociedad democrática y entregar una formación democrática a todos los estudiantes a nivel

nacional, se requiere llevar a cabo una reforma total del PEIB para transitar hacia la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural.

Si bien el programa del MINEDUC ha tenido un impacto en la educación de los pueblos indígenas, esta modalidad educativa no ha tenido un impacto en el conjunto de la sociedad. Es por esta razón que se debe reflexionar acerca de la noción de multiculturalidad, ya que abre posibilidades más allá de la noción académica y social común de la educación indígena (interculturalidad). La noción de educación multicultural, sin excluir las relaciones entre sociedad global y pueblos indígenas, entre sociedad y cada pueblo, enfatiza una noción de “redes de encuentros y colaboraciones culturales”, donde se pueden establecer múltiples interacciones, diálogos, encuentros, entre la sociedad global y los pueblos indígenas, todos y cada uno, y entre éstos, de modo independiente; entre sub-grupos de la sociedad, entre sí y con los pueblos indígenas. (Williamson, 2011, p. 103)

Es por esta razón, que para orientar una concepción educativa global que reconozca las diversas culturas que conviven en Chile, además de las diversas sub-culturas y de grupos que forman parte de la sociedad global, es fundamental que se lleve a cabo una discusión sobre el concepto de educación multicultural. La sociedad chilena debe aprender a valorar el pluralismo cultural del país, para poder transformarse en una sociedad democrática, ya que no basta con promover una concepción de la tolerancia, en la cual se respeta al otro como diferente, pero no existe solidaridad ni entendimiento. La educación multicultural fomenta el respeto al otro en toda su dignidad de diferente, asumiendo una responsabilidad frente a su situación histórica de modo solidario.

Asumir una concepción de educación multicultural y de valoración del pluralismo cultural, significa luchar por el derecho a la libertad, a la expresión sin censura, al ejercicio igualitario de los derechos comunitarios, apoyar la producción cultural que amplía los límites del ser y conocimiento humano. También significa desarrollar la capacidad de cada uno de modificarse para enriquecerse en el saber, el quehacer, el corazón, a partir del encuentro del otro u otra. (Williamson, 2011, p.105)

2. Problema de Investigación

En Chile existe un vacío de conocimiento respecto al concepto de educación multicultural, debido a que no se han realizado investigaciones que estudien esta concepción desde la visión de la corriente del Multiculturalismo Crítico y la Pedagogía Crítica, razón por la cual, no se ha estudiado, ni menos comprendido la necesidad de construir una propuesta pedagógica de educación multicultural. La literatura disponible en Chile respecto a la educación multicultural es escasa, y debido a que en nuestro país solo se reconoce el concepto de educación intercultural, al igual que en toda Latinoamérica, la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural no es parte de la discusión pública sobre educación, y todas las discusiones se realizan en torno al programa de educación intercultural bilingüe creado por el MINEDUC.

Por ello, la importancia de esta investigación radica en que contribuirá a conocer el significado que le otorgan los académicos nacionales a la educación multicultural, en comparación al de los académicos extranjeros citados en esta investigación y cómo la articulación de un nuevo significado, posibilitará la futura construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica en Chile. Además, esta investigación presenta relevancia social, principalmente por ser inclusiva, debido a que todos los educandos a nivel nacional se verán beneficiados con los resultados de esta. Una propuesta educativa que gire en torno al concepto de educación multicultural desde la visión de la corriente del multiculturalismo crítico y la pedagogía crítica, promoverá la equidad, puesto que al tener como base la ideología del pluralismo cultural, reconoce la importancia de enseñar aquellos aspectos de la macrocultura que son compartidos por todos. (Montecinos, 2011, p.32). En consecuencia, contribuye a construir tolerancia y respeto por el pluralismo en todas sus expresiones.

La futura construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural en Chile, contribuirá a disminuir la brecha social y cultural entre las diferentes etnias y

minorías que habitan en el país, debido a que propone construir una sociedad democrática en la cual ni la opresión ni la discriminación tienen cabida.

Ante este panorama, surgen las siguientes interrogantes:

¿Qué significados otorgan los académicos nacionales y extranjeros a la Educación Multicultural?

¿Cómo los significados que otorgan los académicos nacionales y extranjeros a la Educación Multicultural median la construcción de una propuesta pedagógica de Educación Multicultural que propicie una pedagogía crítica y transformadora en Chile?

3. Objetivos

Objetivo General:

Develar cómo los significados que le otorgan académicos nacionales y extranjeros a la Educación Multicultural, median la construcción de una propuesta pedagógica de Educación Multicultural que propicie una pedagogía crítica y transformadora en Chile.

Objetivos Específicos:

1. Conocer los significados que le otorgan los académicos nacionales a la Educación Multicultural.
2. Conocer los significados que le otorgan los académicos extranjeros a la Educación Multicultural.
3. Comparar los significados que le otorgan los académicos nacionales y extranjeros a la Educación Multicultural.
4. Establecer los lineamientos generales de una propuesta curricular para la futura construcción de una propuesta pedagógica de Educación Multicultural en Chile, a partir del modelo propuesto por los académicos nacionales y extranjeros citados en esta investigación.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

“Todos los mundos son uno solo –dice el poema mapuche– todo está hecho de lo mismo: los dioses, los espíritus, las estrellas, las plantas, las piedras, las gentes. Todo cambia y se mueve pero no muere; nuestro espíritu es como un árbol: nace, crece, florece y da semillas, nunca terminaremos de vivir porque solo cambia la cáscara de la semilla”.

(Poema Mapuche Anónimo de tradición oral)

1. Derechos Humanos: Perspectivas sobre Igualdad y No Discriminación

Los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos en Chile que se aplicó entre enero y marzo del año 2011 a lo largo del país, muestran que la sociedad chilena aún mantiene una matriz autoritaria y percepciones que dan lugar a prácticas discriminatorias. Esto se debe a que el autoritarismo como matriz en la sociedad chilena mantiene una resistencia activa, y en algunos casos mayoritaria. Canales (2012) señala que el clasismo se mezcla con prejuicios étnicos negadores y agrega que:

De acuerdo a Canales (2012), la permanencia del autoritarismo y la permanencia del alma racista-clasista de la colonia, constituyen dos de las cuestiones centrales. Chile nunca ha enfrentado que el problema no es la desigualdad sino que sean siempre los mismos los que están arriba y los que están abajo. No es que no haya habido superación de la pobreza, sino que han permanecido las castas. Y eso viene desde la colonia.

La permanencia del alma racista-clasista de la sociedad chilena se manifiesta como plantea Canales (2012) en que es en el ojo del que mira, en el ojo del amo, donde se observa una actitud discriminatoria, la cual se reproduce a través del tiempo. De esta forma, entendemos que al ojo del amo le inquieta no poder separar a quien es

diferente, a ese “otro” que no es como él. En las actitudes discriminatorias, ya sea hacia homosexuales, mujeres, inmigrantes, pueblos originarios, discapacitados o ancianos, se observa una actitud de negación de otros para mantener el poder de dominación sobre las minorías.

En muchos chilenos se ha interiorizado el ojo del amo, y esto se observa claramente en una encuesta en la cual se les preguntó a los chilenos de qué color se percibían, y los resultados indicaron que se veían de un color mucho más claro que el que puede percibir el ojo a simple vista en la calle. No tiene que ver con lo que cada uno sea sino en cómo se ven: no es que sean rubios, pero se ven rubios. A esto lo entendíamos como el fenómeno de ‘los ojos rubios’, tener el rubio en la mirada, deseando ser como otro. Entonces están los que se alegran porque su guagua nació clarita, ‘europea’, aunque no por eso es menos mestiza que su hermano, que nació oscuroito (Canales, 2012).

Sin embargo, los resultados evidencian también que se transita hacia una sociedad cada vez más reconocedora de la diferencia como elemento constitutivo de la igualdad. No todas las diferencias tienen el mismo grado de aceptación. Por su parte, el discurso y la práctica discriminatoria si bien tienden a aislarse, se asienta más duramente respecto del conjunto clasismo/racismo/xenofobia que del conjunto machismo/gerontofobia/discriminación a personas con discapacidad. (Primera Encuesta Nacional de derechos Humanos, 2011, p. 53).

Chile está transitando hacia una matriz social menos autoritaria y a su vez, las prácticas discriminatorias están disminuyendo. Los cambios que se están viendo en asuntos de derechos humanos, tales como la discriminación y el autoritarismo han sido posibles debido a que ha habido un debate público y democrático en torno a ellos, que incluye la participación y acción ciudadana, la comunicación en los medios, la discusión en los poderes del estado que conlleva la creación de proyectos y promulgación de leyes, además de la construcción de políticas públicas.

Las respuestas de la encuesta evidencian que en Chile existe una demanda por mayores niveles de igualdad entre las personas y que las situaciones de desigualdad son calificadas como injustas. En esta encuesta se establece que:

“Los derechos humanos constituyen una base privilegiada para fortalecer la dinámica democrática y viceversa, sin embargo, los resultados de la encuesta demuestran que los derechos humanos no hacen parte del discurso cotidiano de la ciudadanía afectándose con ello la posibilidad de construir más y mejor comunidad” (Encuesta DD.HH, 2011, p.51).

Ahora bien, para que la desigualdad, la discriminación y el autoritarismo dejen de estar presentes en la sociedad chilena y los derechos humanos fortalezcan la vida democrática, es fundamental que el estado tenga un rol activo en materia de educación, debido a que solo los sectores de la población más ilustrados reconocen los derechos humanos.

El nivel de educación (escolaridad o años de estudios) de las personas que respondieron la encuesta es la variable que se relaciona con la cultura de los derechos humanos e incide en todas las dimensiones que fueron observadas, además de mostrar una correlación lineal y clara. Por lo tanto, es evidente que si buscamos que se respeten y ejerzan los derechos humanos en nuestro país, el estado debe asumir un rol más activo en la sociedad chilena y asegurar la constitución de un sistema educacional pluralista y de calidad para que Chile sea un país en el cual se respete y valore la diversidad, y que no discrimine por género, etnia, condición socio-económica, discapacidades o nacionalidad.

La diversidad como plantea Subercaseux (2005) es una idea de época a la que hay que prestar mucha atención, debido a que a pesar de que la globalización le ha restado vigor a la nación, en términos de constitución de un nosotros esta sigue siendo un espacio significativo y es por lo tanto en su ámbito que conviene pensar la diferencia. La diversidad cultural por lo tanto, debe ser pensada desde el otro y el nosotros.

Subercaseux (2005) señala que en la falta de articulación de las dos lógicas –la política y la cultural– reside a nuestro juicio uno de los problemas de la idea de la diversidad en la época de la globalización. A su vez, ejemplifica la necesidad de articulación entre estas dos lógicas utilizando la metáfora de la mano y el guante, una mano que sea capaz de movilizar sus distintos dedos culturales es una posibilidad muy

distinta a la del mitón, guante con un solo dedo que en el pasado, desde el atrincheramiento en lo político –como fue en nuestros países la nación de ciudadanos– inmovilizó o rigidizó a los otros.

La concepción de nación tiene diversas acepciones, entre ellas se encuentra la nación como territorialización de poder, que sucede al principio de legitimidad de la herencia dinástica, o como la combinación de la voluntad de las poblaciones expresada políticamente, una historia compartida y elementos culturales comunes. Esta concepción de Renan no es ni exclusivamente política, ni exclusivamente étnico-lingüística, sino que combina elementos del pasado, presente y futuro de las comunidades, e intenta articular y armonizar la lógica política y la cultural. Renan articula ambas lógicas en su definición de nación. ‘La nación –dice Renan– no es la raza, no es algo objetivo: es un alma, un principio espiritual, una memoria compartida. La raza, que es todo entre felinos y leones, no lo es en el mundo humano’. Más allá de los elementos naturales (como la geografía o la raza) la nación se constituye según Renan: 1) por una memoria (o amnesia) compartida de un pasado común (la dimensión cultural) y 2) por la reafirmación de la voluntad de vivir juntos expresada histórica y políticamente (la nación, afirmaba Renan, es un plebiscito de todos los días) (Subercaseux, 2005, p.48). Ahora bien, puede no quedar claro quien articula a quien, si lo político a lo cultural, o viceversa, pero de esta concepción de nación de Renan, se desprende que la voluntad de vivir juntos, el plebiscito diario, es lo que articula y sirve de eje a la constitución de la nación, que claro está, debe considerar a su vez, la dimensión cultural. En la metáfora del guante, observamos que la matriz ilustrada es quien articula los dedos culturales, una es continente y la otra es contenido. Una tiene preminencia sobre la otra, pero ambas se necesitan. En esta interacción se unen lo universal y lo particular; esta es la idea que contribuye a la organización política de la diversidad, ya que se trata de fomentar una política igualitaria de ciudadanía, y, paralelamente, una política de reconocimiento de los particularismos culturales, sin reducir ninguna de las dos a la otra (Subercaseux, 2005, p.49).

La relación entre ambos polos, lo particular y lo universal no es estática, sino que entre ellos se da una relación dialéctica, esto es, lo particular puede convertirse en

universal y viceversa. Un factor que juega un rol fundamental en esta dialéctica es la cuestión del poder y de la hegemonía que opera sobre las culturas subordinadas. El pensamiento de la sociedad moderna que vive el proceso de globalización acepta lo planteado en la metáfora de la mano y el guante, en la cual la mano domina los dedos.

Subercaseux (2005) plantea que para no perpetuar este pensamiento basado en la exclusión, se debe considerar la diversidad cultural como una oportunidad para reformular y revitalizar el imaginario de la nación, articulando lo político y lo cultural. Se trata de construir una nación que no sea excluyente, que no margine, una nación con nuevos aires, en que el nosotros conviva y respete al otro, tanto al interior de la nación como a nivel de países y Continentes.

Como señala Aguinis (2005) la aceptación de la diversidad cultural es una maravillosa conquista del hombre contemporáneo. La legitimación de esta aceptación es un desafío en tiempos de globalización. Reconocer la diversidad conlleva madurez, ya que para que las culturas evolucionen, estas deben eliminar el miedo a la diferencia. La constitución de naciones homogéneas y centralizadas que apuntan a eliminar la diversidad cultural atenta contra los ideales de libertad, igualdad y fraternidad propios de una nación que ofrece espacios para diversidad cultural, y que respeta las diferencias religiosas, raciales, culturales y económicas.

Durante el siglo XX se intentó llevar a cabo un proceso de homogeneización, y establecer un orden "internacional" en el cual las diferencias de cualquier orden no tenían cabida. El estado de Chile luego de la independencia ha sido uno de los más eficientes en este proceso de unificación a nivel país. Administrado por una sociedad jerárquica y centralizada, endogámica incluso, fue capaz de imponer un modelo único para todo el territorio. Arquitectura cívica, educación pública en todos sus niveles incluyendo el universitario, guerras nacionales, todo contribuyó para que en el siglo XIX desaparecieran al máximo las diferencias culturales.

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo⁵ (2002), la diversidad cultural es un hecho que debe ser preservado y un valor que debe ser promovido, dado que conservar la diversidad cultural que resulta de la pertenencia a comunidades y de la adhesión a tradiciones culturales, (las cuales establecen la seguridad humana), es un factor del Desarrollo Humano. La noción de Desarrollo Humano ofrece una mirada que permite percibir mejor que otros conceptos vinculados al desarrollo las complejidades de la vida humana. Por lo mismo, ayuda a captar las diferencias culturales en la vida de los pueblos de todo el mundo (PNUD, 1990, p.35).

El PNUD advierte sobre las amenazas que conlleva la globalización en la actualidad, ya que los nuevos procesos de cambio, llámense mundialización, expansión de la lógica de mercado o desarrollo de las Tecnologías de Información (TI), pueden tener un impacto en la diversidad cultural. Por lo tanto, existe el peligro de una “homogeneización cultural” que desconoce o destruye la diversidad, produciendo un empobrecimiento cultural. De este modo, la mundialización propia de la globalización y de la sociedad neoliberal occidental, amenaza con invadir y debilitar la cultura, la comunidad y la seguridad humana.

Ciertamente, en el presente, es fundamental comenzar a catastrar la variada riqueza cultural de Chile, para que en consecuencia se acelere el proceso fundacional de una sociedad más diversa, incorporándose esta cultura, a la brevedad en el sistema educativo (Laborde, 2005, p.94).

2. Reflexión en torno a la Educación Multicultural y la Educación Intercultural

Durante muchos años la educación chilena no ha sabido reconocer, ni aprovechar la riqueza de la diversidad cultural del país, y se ha convertido en un problema a nivel nacional debido a que en la medida en que el sistema educacional chileno se privatiza, genera mayores desigualdades. Por el contrario, como señala Laborde (2005), en Chile el modelo de convivir en la diversidad se desvanece debido a que a nivel país se cultiva la uniformidad, se borran los orígenes, y se insiste en cultivar

⁵ Desde ahora PNUD

una autoimagen de país unitario, monolítico, homogéneo; todo por el miedo a la diferencia. Convivir en la diversidad solo será posible si se reconoce la diversidad, y se acogen las diferencias. Como consecuencia, surge otra forma de identidad, la de un país rico por lo diverso y socialmente rico por asumir y conjugar sus variados orígenes (Laborde, 2005, p.98).

En la actualidad la población chilena está demandando que se realicen cambios en las políticas de gobierno, pero a pesar de que el estado ha intentado dar respuestas a sus demandas a través de propuestas en los ámbitos de educación, salud, previsión social y vivienda, ninguna de estas ha cumplido las expectativas de la población. En educación siguen existiendo desigualdades que abarcan todos los niveles de escolaridad, y estas se reproducen en la escuela.

A partir de lo descrito, se hace patente el hecho de que el enfoque actual de la educación debe cambiar debido a que ésta en nuestro país no ha logrado combatir la asimetría escolar, socioeconómica, política, ni social presentes en la sociedad chilena. Las políticas educacionales que ha construido el estado, solo han contribuido a perpetuar el enfoque monocultural de la educación en Chile. Este enfoque considera que las diferencias de lenguaje y costumbres de los pueblos originarios constituyen una traba para su incorporación efectiva a los procesos de modernización nacionales. Por lo tanto, hay que tratar de incorporarlos a la cultura dominante, que es la que les asegura progreso y desarrollo.

Se evidencia que las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se cataloga como deficiente. Se les considera menos dotados en razón de su cultura. Desde esta perspectiva, se postula que la población indígena debe ser ayudada a superar su “bajo nivel cultural”. Por eso el énfasis se pone en la enseñanza de la lengua española, como un paso para su integración a la cultura dominante. Aquí subyace una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura que se basa en el prestigio social, o en el poder (Hevia, 2005, p.100).

La educación multicultural juega un rol fundamental en la modernidad y esta ha cobrado importancia en la actualidad, gracias a que actualmente en los países

democráticos se está produciendo una explosión de identidades. El multiculturalismo nombra el estallido con que las comunidades culturales responden a la amenaza que lo global proyecta sobre la diversidad y las contradictorias dinámicas que moviliza. Esto es la resistencia como implosión y a la vez como impulso de construcción, pues la globalización exaspera y alucina a las identidades básicas, a las identidades que echan sus raíces en los tiempos largos (Barbero, 2005, p.35).

Durante décadas, la multiculturalidad ha sido entendida como una postura que atenta contra lo diferente, ya que se asume que esta puede entender al otro como aquel cuya diferencia quiere borrar. El sujeto diferente debe eliminar sus diferencias para poder formar parte de la cultura dominante y dialogar con esta, en consecuencia, no puede ser el mismo. A su vez, la multiculturalidad puede reconocer al otro como diferente, pero alienarlo de la sociedad por considerarlo distinto, el otro puede ser el mismo, pero para ello debe vivir segregado. Sin embargo, la multiculturalidad en la actualidad es entendida como surgimiento de la diferencia y ha comenzado a ser reconocida como característica definitoria de las sociedades democráticas, lo cual conlleva importantes consecuencias para el gobierno y la sociedad en general, y para la educación en particular, debido a que busca el reconocimiento y respeto del otro.

La mayoría de las investigaciones que abordan el estudio de la educación multicultural se sitúan en Norteamérica, y en América Latina tienden a desconsiderarse, negarse o rechazar –con algunas excepciones- el concepto de educación multicultural, fundamentalmente por razones de identidad latinoamericana, de componente de la lucha política indígena y de desconocimiento de la corriente multiculturalista crítica y transformadora emergente de la Pedagogía Crítica y de los movimientos civiles norte-americanos (Williamson, 2004, p.26).

En este contexto, la presente investigación considerará como base la corriente multiculturalista crítica y transformadora emergente de la Pedagogía Crítica de Peter McLaren, debido a que los teóricos críticos que conforman el movimiento de la Pedagogía Crítica están unidos por los mismos objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades sociales existentes (McLaren, 1998, p.195).

Además, en esta investigación se considerará el concepto de educación multicultural propuesto por J. Banks en su texto escrito el año 2007 al proponer que “Multicultural education incorporates the idea that all students---regardless of their gender and social class and their ethnic, racial, or cultural characteristics- should have an equal opportunity to learn in school” (Banks, 2007, p.3). Esta propuesta de Banks supone una educación cuya base es la equidad, y que ayuda a todos los estudiantes a adquirir el conocimiento, actitudes y herramientas necesarias para poder participar de forma efectiva en una sociedad democrática, para así interactuar, negociar y comunicarse con personas de diferentes grupos, crear una comunidad que trabaje por el bien común y desenmascarar entonces la idea de una sociedad moderna basada en la idea de un ‘melting⁶ pot’. Esta perspectiva abre un espacio para el estudio de la educación multicultural en Chile que permite que se lleve cabo una reconstrucción de los conceptos de multiculturalidad y educación multicultural sustentándola en una visión crítica del pensamiento pedagógico norteamericano y en la diversidad cultural del continente Latinoamericano (Montecinos, C. y Williamson, G en Williamson, 2007, p.30).

A partir de lo descrito, la presente investigación asume el concepto de educación multicultural desde el entendimiento de esta como “a reform movement designed to restructure educational institutions so that all students, including White, male, and middle-class students, will acquire the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively in a culturally and ethnically diverse nation and world” (Banks, 2007, p.8). La educación multicultural no será entendida como un tipo de educación dirigida solo a los grupos étnicos, sino que como un movimiento que busca empoderar a todos los estudiantes. De igual manera, los teóricos críticos destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad

⁶ La expresión ‘melting pot’ del Inglés, puede ser entendida como ‘Crisol’, que es una analogía usada para representar la forma en que las sociedades heterogéneas gradualmente se convierten en sociedades homogéneas y en la cual los ingredientes en el crisol (las gentes de diferentes culturas, razas y religiones) se combinan y mezclan para formar una cultura multiétnica.

implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano (McLaren 1998, p.198).

Así, el concepto de educación multicultural, se opone al de EIB, ya que el último “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas” (Chiodi, F y Bahamondes en Williamson, 2004). La EIB tiene como eje la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, como parte de una reivindicación superior y más amplia y de los pueblos indígenas como sujetos, no sólo de derecho, sino sujetos de la praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas estatales o particulares de educación (Williamson, 2004, p.25). Si bien la EIB se plantea como una educación para todos, al igual que la educación multicultural, en la realidad esta tiene como eje la cuestión indígena, por lo que la principal limitación de la EIB radica en entender como sujeto de esta educación solo a las personas de las etnias originarias (Montecinos, 2004, p.35). Mientras en Chile la EIB solo propone una educación dirigida a la diversidad étnica, la educación multicultural extiende la atención a la diversidad más allá, ya que además de considerar la diversidad étnica, presta atención a las diferencias en los procesos de socialización de género, clase social, urbanidad v/s ruralidad, etc. De acuerdo a Montecinos (1996), la educación multicultural constituye un término genérico que denomina a una serie de propuestas educativas que buscan eliminar las desigualdades que perpetúan en el tiempo las disparidades económicas por la inequidad en el acceso a la educación básica y los resultados de aprendizaje.

En consecuencia, es la educación multicultural, la que puede brindar a la sociedad chilena el espacio para llevar a cabo una transformación social en pos de la equidad en las relaciones entre minorías y la sociedad más amplia (Montecinos, 2004, p.35). De modo que, la educación multicultural no debe ser entendida sólo como educación para los “otros”, ya que es un error creer que está dirigida sólo al movimiento Afroamericano, Latinoamericanos, los pobres, las mujeres y otros grupos minoritarios y victimizados. La educación multicultural es definida como una educación anti-racista que promueve el aprendizaje de los alumnos e involucra a todas las áreas de la escolarización (Nieto citada en Montecinos 2004). Es decir, se entiende la educación multicultural no como un movimiento étnico o de género, sino como un

movimiento diseñado para reestructurar las instituciones educacionales, para que así todos los estudiantes, independiente de su raza, etnia, lengua, entre otros, se conviertan en sujetos informados y cultos que cuenten con las herramientas y actitudes necesarias para poder participar de forma efectiva en una sociedad democrática, para así interactuar, negociar y comunicarse efectivamente con personas de diferentes grupos en un mundo globalizado.

Montecinos (2004) señala que al proponer la educación intercultural bilingüe como un programa especial destinado a satisfacer las necesidades de aprendizaje del sector indígena de nuestra sociedad, la política hace responsable a los indígenas por lograr una sociedad pluralista. De esta forma, lograr una sociedad pluralista requiere examinar como el sistema educacional en su totalidad, y la sociedad más amplia, estructuran las oportunidades para que todos los educandos conozcan y se conecten con las raíces indígenas, europeas, americanas, africanas, asiáticas (entre otras) de nuestra identidad cultural en continua recreación.

En efecto, como afirma Williamson (2004), es fundamental llevar a cabo una reconstrucción Latinoamericana de la multiculturalidad, y la educación multicultural, desde los excluidos y los dominados, puede abrir nuevas fronteras de pensamiento y acciones político-pedagógicas, transformadoras y críticas.

3. Delimitación Conceptual

Uno de los conceptos que actúa de manera complementaria a las ideas recién propuestas en relación a la educación multicultural es el de "Cultura", debido a que como lo reseña Banks (2007):

In a sense, everything in education relates to culture-to its acquisition, its transmission, and its invention. Culture is in us and all around us, just as is the air we breathe. In its scope and distribution it is personal, familial, communal, institutional, societal and global. (p.33)

Sin embargo, la cultura es una noción difícil de comprender, ya que a medida que se aprende y se utiliza la cultura en el diario vivir, esta se transforma en algo habitual, lo cual conlleva a que se vuelva invisible en la cotidianidad. De esta manera,

la cultura se mueve dentro y fuera de nuestra conciencia reflexiva. No pensamos en su estructura ni en las características de la cultura mientras la usamos.

Otra forma de pensar sobre el concepto de cultura, es de la siguiente forma:

Culture is a product of human creativity in action; once we have it, culture enables us to extend our activity still further. In the sense that culture is entirely the product of human activity, an artifact, it is not like the air we breathe. Culture structures the "default" conditions of the everyday practices of being human. (Banks, 2007, p.34)

Por lo tanto, es evidente que todas las personas y todos los grupos sociales poseen y usan la cultura como una herramienta para dirigir el comportamiento humano. Es decir, todos somos seres culturales, a pesar de que no todas las culturas tienen el mismo poder o prestigio.

Asimismo, el concepto de cultura puede ser entendido como 'as a sedimentation of the historical experience of persons and social groupings of various kinds, such as nuclear family and kin, gender, ethnicity, race, and social class, all with differing access to power in society'. (Banks, 2007, p.34). La producción y reproducción de la cultura, se lleva a cabo a través de procesos que tienen naturaleza política, ya que estos tienen relación con el acceso al poder social y la distribución de este. Al mismo tiempo, la cultura está ligada a los procesos y contenidos educativos, ya que:

culture shapes and is shaped by the learning and teaching that happen during the practical conduct of daily life within all the educational settings we encounter as learning environments throughout the human life span-in families, in school classrooms, in community settings, and in the workplace. (Banks, 2007, p.34)

De acuerdo a Banks (2007) todos somos seres multiculturales. Todas las personas y grupos humanos poseen cultura y diversidad cultural. Debido al hecho de que todos somos seres culturales, al mismo tiempo que multiculturales, es fundamental considerar el enfoque multicultural en educación.

Otro elemento conceptual que es necesario tener en cuenta a partir de la concepción de educación multicultural que se pretende analizar para el diseño de una propuesta pedagógica de educación multicultural en Chile en el desarrollo de esta investigación, corresponde a la noción de “Interculturalidad”. Salas (2003) establece que ésta es una nueva comprensión de la relevancia de los contextos culturales y supone la crítica sistemática de los usos monocéntricos de la cultura, pero en forma especial el des-centramiento del propio contexto como punto privilegiado para observar a otros.

Además, la Interculturalidad puede ser entendida como una nueva toma de conciencia que considera que *“todas las culturas están en un proceso de gestación de sus propios universos de sentido, y que no existe la posibilidad teórica de subsumir completamente al otro en mí sistema de interpretación”* (Salas, 2003, p.79). En consecuencia, la Interculturalidad permite dar cuenta del modo de contacto que puede ser simétrico o asimétrico de las culturas, y a su vez, como toma de conciencia puede conducir a *“una forma más madura de Interculturalidad que no es solo la apertura a otra cultura, sino un reposicionamiento de la relación de las unas con las otras”* (Salas, 2003, p.80).

En otras palabras, la interculturalidad se presenta en los términos de Salas (2003), como una categoría eminentemente ética e inherente a la época de la globalización que se relaciona con el hecho de que el espacio intercultural remite a un mundo abierto que se debe construir para poder con-vivir, y éste nuevo espacio no es aceptado por todos ya que existen distintos intereses, y es en éste espacio en donde los procesos de reconocimiento y heterorreconocimiento establecen una nueva relación entre el sí mismo y el otro. Ésta relación es fundamental con sus procesos para poder llevar a cabo el diseño de una propuesta pedagógica de educación multicultural en Chile en esta investigación.

En el enfoque intercultural, la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. En este enfoque la diversidad cultural se considera un derecho y lo intercultural como un elemento constitutivo de lo cultural (Hevia, 2005, p.101).

Otros elementos conceptuales que deben considerarse, corresponden a las concepciones de “Multiculturalismo” y “Multiculturalidad”. En relación al ‘Multiculturalismo’, podemos decir que hoy en día éste parece estar de moda, y es por esta misma visión que debemos determinar qué se entiende por multiculturalismo. En primera instancia, Cortina (1997) sostiene que *‘el multiculturalismo consiste en un conjunto variado de fenómenos sociales, que derivan de la difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas’*, pero también sostiene que podemos entenderlo como *el ‘vocablo elegido por el gobierno Canadiense para referirse a la política encaminada a fomentar la polietnicidad y no la asimilación de inmigrantes’*.

Para comprender el verdadero significado del multiculturalismo, Touraine (1997) sostiene que debemos dejar de entender la noción de multiculturalismo como la fragmentación del mundo en espacios culturales, nacionales o regionales, que no se reconocen entre ellos mismos, ya que son los poderes autoritarios los encargados de unificar los diversos espacios mediante la imposición de un control absoluto a los individuos y grupos cuyos intereses, opiniones y creencias son siempre diversos. Ésta obsesión por la pureza sólo conduce al ideal de homogeneización cultural, en donde se elimina a todos aquellos que pertenecen a otra cultura o sociedad o que no aceptan el poder dominante.

Esta fragmentación, claro está, destruye la idea misma de ciudadanía, ya que implica la sustitución de la unidad de una cultura por la de un poder comunitario y la existencia del sujeto se ve amenazada debido a la destrucción de la diversidad de culturas. Por otra parte, la palabra “Multicultural” se entiende mayormente como sinónimo de los derechos civiles y el reconocimiento público de diferentes minorías étnicas, raciales, religiosas, culturales, etc., pero por supuesto, el significado de esta palabra se extiende más allá de los derechos civiles.

La “Multiculturalidad” posee dos definiciones, una positiva y una negativa. La primera tiene relación con el concepto de multiculturalismo. En segundo lugar, la noción de multiculturalidad supone que en ésta se puede entender al otro como aquel cuyas diferencias hay que eliminar. El sujeto diferente tiene que dejar de serlo para

poder interactuar con la cultura dominante o bien puedo dejar ser al otro, reconocerlo como diferente, pero segregarlo, alienarlo de la sociedad. El concepto de interculturalidad es fundamental en la sociedad multicultural para ir más allá en la multiculturalidad, debido a que la interculturalidad supone comprensión y respeto en la interacción entre grupos humanos con diversas culturas que se da en condiciones de igualdad entre ellas. *“La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza”*. (Schmelkes, 2003, p.27)

En consecuencia, comprendemos la importancia de los conceptos de cultura, interculturalidad, multiculturalismo y multiculturalidad a partir de la idea de que todos estos juegan un rol importante en la sociedad multicultural y en la comprensión y construcción de la educación multicultural.

En la sociedad multicultural, la invocación del sujeto es fundamental, ya que en un mundo globalizado como en el que vivimos, rodeado de comunidades obsesionadas por la pureza identitaria, nos encontramos en medio de un conflicto entre los mercados mundiales y las identidades culturales y sociales en donde a diario luchamos por reafirmarnos y construirnos a nosotros mismos. Día a día nos cuestionamos si podemos vivir juntos o no, si acaso podemos unificar la diversidad con la igualdad, y para responder a esta interrogante debemos recurrir a la idea de que el sujeto ‘puede crear no sólo un campo de acción personal sino, sobre todo, un espacio de libertad pública’. (Touraine, 1997, p.165). Para poder vivir juntos, es fundamental combinar acción instrumental e identidad cultural, y para lograr este objetivo, debemos proteger y mantener como meta constante nuestra construcción del sujeto y nuestro deseo de vivir como tal. En la realidad, *“No hay ninguna discontinuidad entre la idea de Sujeto y la de ‘Sociedad multicultural’, y más precisamente de comunicación intercultural, porque solo podemos vivir juntos con nuestra diferencias si nos reconocemos mutuamente como Sujetos”*. (Touraine, 1997, p.166) y es la democracia, en conjunto con la diversidad cultural, la que nos ofrece las oportunidades necesarias para alcanzar nuestra individuación y vivir como sujetos.

Multicultural societies are faced with the problem of constructing nation states that reflect and incorporate the diversity of their citizens and yet have an overarching set of shared values, ideals, and goals to which all of their citizens are committed (Banks, 2007, p.19).

A su vez, Banks (2007) sostiene que:

Only when a nation-state is unified around a set of democratic values such as justice and equality can it protect the rights of cultural, ethnic, language, and religious groups and enable them to experience cultural democracy and freedom. (p.19)

De este modo, la educación multicultural contribuye a la liberación de todos los estudiantes, ya que esta los ayuda a comprender la cultura de su hogar y comunidad, además de enseñarles a tolerar y reconocer las diferencias culturales.

Es al interior de la sociedad multicultural donde encontramos la comunicación intercultural, la cual tiene directa relación con el reconocimiento del otro, del extraño con el cual interactuamos en el diario vivir, pero ésta comunicación sólo se logra si el sujeto logra enajenarse de la comunidad, ya que la comunidad de hoy en día ofrece una identidad compartida y la vemos representada en el refugio comunitario, en donde el miedo urbano desaparece, pero no hay que olvidar que es la institucionalización del miedo lo que nos condujo a ella en principio. La comunidad ideal no conoce la diferencia, “más exactamente, no conoce ninguna diferencia importante que requiera confrontación, enfrentamiento con la otredad del otro, negociación, esclarecimiento y acuerdo sobre el modus vivendi” (Bauman, 2000, p.109.).

El comunitarismo aparece como la representación de la seguridad, y Bauman (2000) afirma que “la visión de la comunidad es como una isla de cálida y doméstica tranquilidad en medio de un mar inhóspito y turbulento”. Es en ésta comunidad en donde abundan las máscaras que nos entrega la civilidad y que conlleva a la pureza de la comunidad. Sennett (citado en Bauman 2000), afirma que:

Usar una máscara es la esencia de la civilidad. Las máscaras permiten una sociabilidad pura, ajena a las circunstancias de poder, el malestar y los

sentimientos privados de todos los que la llevan. El propósito de la civilidad es proteger a los demás de la carga de uno mismo. (p.103)

Dentro de la sociedad moderna, el reconocimiento del otro sólo es posible si cada uno se reconoce como sujeto y afirma su derecho a vivir como tal, si dejamos de lado el resentimiento ante la diferencia y el miedo que representan los otros, aquellos “extraños entre nosotros” (Bauman, 2000, p. 115) que sólo nos provocan inseguridad. Debido a este miedo que produce inseguridad, “la idea del bien común (por no hablar de la “buena sociedad”) se ha vuelto sospechosa, amenazante, nebulosa o confusa, buscar la seguridad en una identidad común en vez de buscarla en un pacto de intereses compartidos se vuelve la manera más sensata, incluso más efectiva y ventajosa de seguir adelante” (Bauman, 2000, p.115)

De este modo, la educación multicultural se presenta como una oportunidad, tal vez más como una herramienta para recuperar aquél equilibrio perdido entre la libertad individual y la seguridad. La educación multicultural nos puede ayudar a recuperar la seguridad y eliminar el miedo, enseñarnos cómo aprender a vivir con las diferencias, lo que nos llevará a fortalecer los vínculos humanos que se diluyen rápidamente en la modernidad.

4. Desarrollo Histórico de la Educación Multicultural y la EIB

A partir de la segunda guerra mundial, muchos inmigrantes se establecieron en el continente europeo, a su vez que en las naciones occidentales. Muchos inmigrantes tuvieron que enfrentarse a la discriminación y someterse a la cultura dominante, debido a que los países en los cuales se establecieron tenían una visión asimilacionista de la sociedad. *“The assimilationist conception of citizenship and citizenship education have come into question in view of the historical, political, social, and cultural developments that have occurred around the world since World War II”* (Banks, 2008, p.5).

La visión tradicional asimilacionista plantea que *“...individuals from different groups had to give up their homes and community cultures and languages in order to attain inclusion and participate effectively in the nation civic culture”*. (Banks, 2008, p.5). Las concepciones asimilacionistas y las políticas públicas que promovían la

desigualdad y la estratificación étnica comenzaron a ser cuestionadas por el movimiento por los derechos civiles en los años '60, proceso que continuó en los '70 y que continúa hasta el día de hoy.

De este modo, la educación multicultural tiene su origen en los años '60 con el despertar del movimiento por los derechos civiles como una enmienda a la antigua política de asimilación de los grupos minoritarios, de los inmigrantes en el 'melting pot' de la cultura dominante americana, en donde ésta metáfora tiene su origen. Durante esta década la población afroamericana inició una lucha por sus derechos, y uno de los objetivos principales de este movimiento por los derechos civiles fue eliminar la discriminación en los lugares públicos, vivienda, trabajo y educación.

The consequences of the civil rights movement had a significant influence on educational institutions as ethnic groups-first African Americans and then other groups-demanded that the schools and other educational institutions reform curricula to reflect their experiences, histories, cultures, and perspectives. (Banks, 2007, p.6).

La educación multicultural surgió gracias a los diversos cursos, programas, y prácticas que las instituciones educacionales concibieron para responder a las demandas, necesidades, y aspiraciones de los distintos grupos que formaron parte del movimiento por los derechos civiles en los años '60.

El mayor triunfo del movimiento por los derechos civiles radica en que además de cambiar la concepción de ciudadanía y de educación ciudadana, este estimuló a otros grupos marginados (mujeres, discapacitados, adultos mayores y homosexuales) a llevar a cabo acciones para eliminar la discriminación en su contra y exigir que el sistema educacional respondiera a sus necesidades, aspiraciones, culturas, e historias (Banks, 2007, p.6).

La trascendencia de la importancia de los movimientos sociales que se iniciaron en los años '60, se ve reflejada en los diversos cambios que se han realizado en educación ciudadana y el sistema escolar, lo cual ha contribuido a reafirmar la declaración que establece que los educadores en todo el mundo debemos repensar y

rediseñar los cursos y programas de educación ciudadana, para enseñar a nuestros estudiantes a tolerar y respetar las diferencias culturales presentes en las diversas sociedades multiculturales. En la conferencia de Bellagio “Ethnic Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nation-States” el año 2002, los investigadores declararon que:

citizens within democratic multicultural nation-states endorse the overarching ideals of the nation-state such as justice and equality, are committed to the maintenance and perpetuation of these ideals, and are willing and able to take action to help close the gap between their nation’s democratic ideals and practices that violate those ideals, such as social, racial, cultural, and economic inequality. (Banks, et.al 2005 en Banks, 2007, p.23).

Como educadores, debemos transformar nuestras aulas en ejemplos de democracia y justicia social, para que nuestros estudiantes sean capaces de construir actitudes democráticas y aprendan a practicar la democracia a través de la experiencia. De esta manera, los estudiantes se transformaran en cosmopolitas y se sentirán ciudadanos del mundo (Banks, 2007, p.27).

En Chile, el enfoque monocultural estuvo presente durante decenios. En este enfoque, las diferencias culturales están jerarquizadas y la cultura de los pueblos indígenas es considerada como deficiente. La EIB comenzó a ser discutida y concebida como materia que debía convertirse en política pública después de la creación de la CONADI en el año 1994, por lo que es una experiencia reciente en el sistema educativo nacional. En el año 1993 se promulgó la ley indígena n° 19253, la cual en conjunto con las consecuentes políticas de desarrollo con identidad que la debían operacionalizar, conllevó a la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el MINEDUC. La ley señalaba en su artículo 28 que la Corporación nacional de Desarrollo Indígena en coordinación con el MINEDUC, “promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” y el artº 32 indica 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,” tarea que será posible cumplir en el contexto de la reforma educacional que se estaba iniciando en todo el país. Es así porque los decretos que acompañan la implementación de la reforma permiten adecuar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios e introducir la enseñanza intercultural en las escuelas con alta concentración de matrícula perteneciente a los pueblos originarios (MINEDUC, 2001, p.5).

De este modo, el PEIB se crea en el MINEDUC el año 1996 con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad para los integrantes de las etnias reconocidas por el estado (Montecinos, 2004, p.36). Al mismo tiempo, Cañulef (1998) define la educación intercultural bilingüe como un sistema educativo que debe preparar a los educandos indígenas para desempeñarse adecuadamente tanto en su sociedad de origen (la indígena) como en la sociedad global (la criolla nacional).

5. Multiculturalismo Crítico y Pedagogía Crítica

El multiculturalismo crítico y la pedagogía crítica emergen del debate sobre el significado y el propósito de la educación en los Estados Unidos durante las últimas décadas. Según Giroux (1995) “...schooling is being redefined through a corporate ideology which stresses the primacy of choice over community, competition over cooperation, and excellence over equity”. De esta forma, las prácticas educativas de la educación pública contribuyen a promover la competitividad, la reprivatización, estandarización e individualismo.

Respecto al multiculturalismo crítico, Giroux (1995) sostiene que:

a critical multiculturalism must shift attention away from an exclusive focus on subordinate groups, especially since such an approach tends to highlight their deficits, to one that examines how racism in its various forms is produced historically, semiotically, and institutionally at various levels of society. (p.108)

El multiculturalismo crítico no solo conlleva el reconocimiento de las diferencias y el análisis de estereotipos en la sociedad, sino que implica entender, comprometerse, y transformar las diversas historias, narrativas culturales, representaciones e instituciones que provocan el racismo y otras formas de discriminación.

Giroux (1995) remarca “...*the necessity of creating and insurgent multiculturalism as a basis for a new language of educational leadership, one that allows students and others to move between cultures, to travel within zones of cultural difference*”. Es necesario crear un lenguaje nuevo que desafíe las fronteras de las diferencias culturales y raciales, las cuales representan sitios de exclusión y discriminación. Para generar espacios nuevos en la escuela, en donde no existan fronteras, es imprescindible instalar la idea de una democracia multicultural.

Para que el concepto de multiculturalismo pueda ser utilizado como un concepto pedagógico, los educadores deben redefinirlo. Los educadores tienen que rechazar el enfoque tradicional de multiculturalismo, en el cual las diferencias se reconocen, pero no se comprende cómo emergieron ni como estas se relacionan con las jerarquías de poder, privilegio y dominación.

El concepto de multiculturalismo de Giroux (1995) doesn't simply mean numerical plurality of different cultures, but rather a community which is creating, guaranteeing, encouraging spaces within which different communities are able to grow at their own pace. At the same time it means creating a public space in which these communities are able to interact, enrich the existing culture and create a new consensual culture in which they recognize reflections of their own identity. El multiculturalismo crítico e insurgente de Giroux, representa una ideología y un conjunto de prácticas pedagógicas que critican y desafían los principios racistas, patriarcales y sexista de la sociedad y educación americana.

Ahora bien, de igual forma, la pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela. Esta ha unido a los teóricos críticos⁷ en torno a los siguientes *objetivos*: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. Por lo tanto, según McLaren (1998) la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza.

La pedagogía crítica además de estar comprometida con el lado de los oprimidos, es revolucionaria, debido a que su meta es la liberación y la transformación del mundo en su totalidad. De acuerdo a McLaren (1998), la pedagogía crítica tiene como fundamento los siguientes principios:

Política: una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en la vida política y cultural, es por esta razón, que los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. En consecuencia, la escuela es analizada en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual.

Cultura: los teóricos críticos ven a la escuela como una forma de *política cultural*; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. En general, los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural.

⁷ En esta investigación nos referiremos a los siguiente teóricos críticos: Giroux, Bourdieu, Freire, and McLaren

Economía: según los neoliberales y los conservadores, la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognitivas. El éxito académico es definido casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, pero esta enseñanza no demanda la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Los teóricos críticos sostienen que las escuelas deberían ser espacios para la transformación social y la emancipación donde los estudiantes sean educados no solamente para ser pensadores críticos, sino también para ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener efecto.

Desde la perspectiva de los teóricos críticos, las escuelas sirven a los intereses de la riqueza y del poder, mientras al mismo tiempo descalifican los valores y las habilidades de los estudiantes más desposeídos de nuestra sociedad: las minorías, los pobres y las mujeres. (McLaren, 1998, p.23).

En las palabras de McLaren (1998), *“la corriente educativa dominante mantiene una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del status quo dominante”*. La pedagogía crítica por lo tanto, intenta desenmascarar la idea de que la pedagogía dominante provee igualdad, y se oponen a la idea de que la escuela es un lugar neutral, un proceso apolítico y no axiológico.

Respecto al rol de la escuela, Bourdieu, (Citado en Cuadernos de Pedagogía Crítica, 2011), sostiene que la escuela es uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de la herencia cultural, esto es, un reconocimiento de un don *social* que es asumido como *natural*.

Al proporcionar a los individuos aspiraciones educativas confeccionadas estrictamente para su posición en la jerarquía social, las escuelas sirven lo mismo para perpetuar y legitimar desigualdades, manejando un procedimiento de selección, que aunque es formalmente equivalente, refuerza verdaderas

desigualdades". (Bourdieu, Citado en Cuadernos de Pedagogía Crítica, 2011, p.17).

De esta forma, la escuela contribuye a perpetuar las desigualdades sociales bajo una concepción de "igualdad formal" que impera en todo el sistema educativo, y como consecuencia, ha ignorado la desigualdad del sistema escolar.

Según Freire (1987), si se analizan las relaciones educador-educandos dominantes al interior de la escuela, se observa que son relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Por lo tanto, en la narración o disertación participan un sujeto -el que narra- y los objetos pacientes, oyentes -los educandos. Como sujeto de la narración, la tarea del educador es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración, pero estos contenidos sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.

Freire (1987) sostiene que la narración transforma a los educandos en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador, y cuanto más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán. De esta forma, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Esta es la concepción "bancaria" de la educación, ya que el único margen de acción de los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Esta concepción "bancaria" de la educación, que postula Freire (1987), en donde los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste, contribuye a '*la transmisión y la reproducción de la cultura del status quo dominante*' que plantea McLaren. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

La mejor forma de dominación, se logra a través de la transformación de los oprimidos y no de la realidad que los oprime. Para esto, se les trata como si fueran seres marginados que necesitan ser “asistidos” mediante acciones sociales que pretenden su integración a la sociedad. Como el objetivo de los opresores nunca ha sido la que los marginados piensen por sí mismos, la concepción “bancaria” a la cual se refiere Freire, no promueve la concienciación de los educandos.

La pedagogía crítica rechaza la educación “bancaria”, ya que esta constituye una práctica de dominación que inhibe el poder de creación y acción de los educandos. Por el contrario, la pedagogía crítica pretende que los educandos en lugar de integrarse a la sociedad, puedan transformarla, comprometerse en la lucha por su liberación. Una educación revolucionaria debe promover el pensamiento autónomo, crítico, auténtico.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (Freire, 1987, p.38)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realizó desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa.

La metodología cualitativa pretende captar la reflexión de los propios “actores”, sus motivaciones e interpretaciones e intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad. (Pérez, 2000, p.5)

El enfoque de esta investigación corresponde al comprensivo -interpretativo, dado que en este estudio se buscó conocer en profundidad la concepción de educación multicultural de los autores nacionales y extranjeros, además de aspectos de la educación multicultural que se desconocían en Chile y que frecuentemente generan confusión. La finalidad de este enfoque es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. En la palabras de Pérez (2009), este enfoque prefiere seguir como estrategia de investigación una lógica mixta, inductivo – deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requieren las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas como hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo.

1. Diseño: Análisis de Contenido

Esta investigación se centrará en el método de análisis de contenido, conocido también como análisis cualitativo por teorización, ya que está orientado a producir inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico,

para luego proceder a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos. (Mucchielli, 2001, p. 69)

De acuerdo a Flick (2002), el análisis de contenido es uno de los procedimientos clásicos para analizar el material textual, independientemente de su procedencia, por lo que se encuentra desde productos de comunicación hasta datos de entrevista.

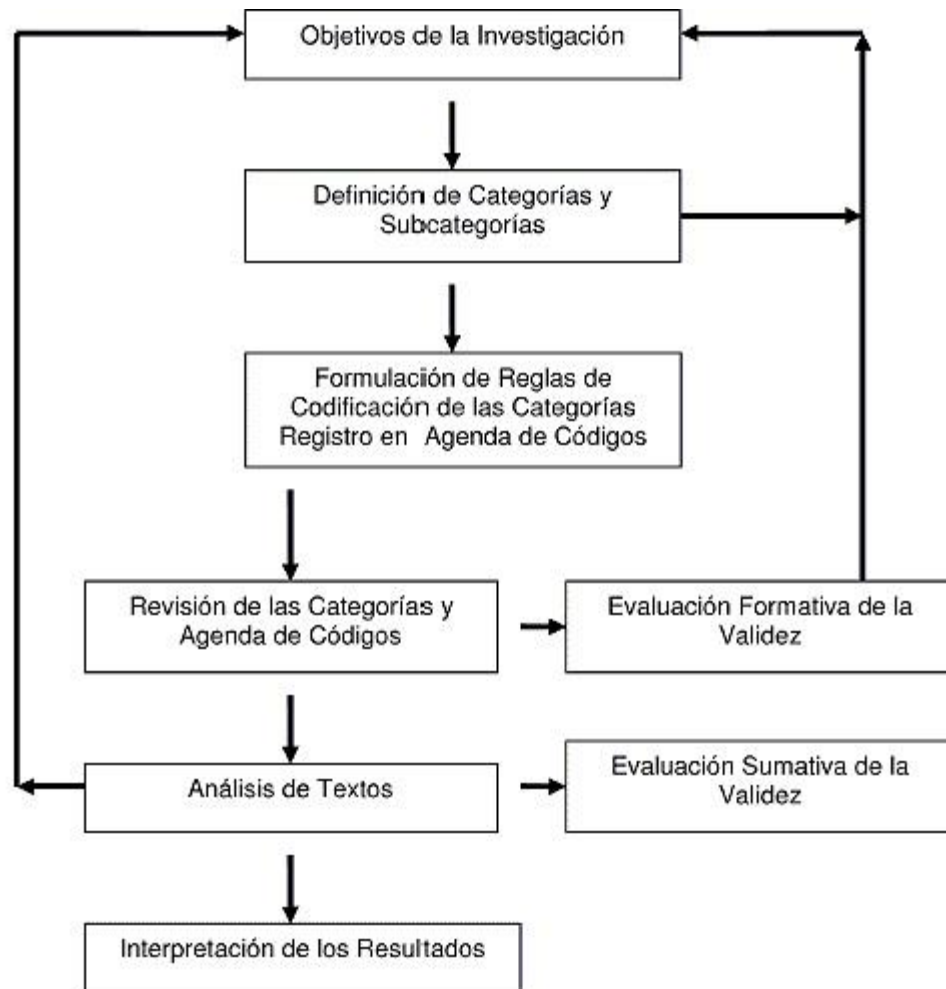
Mayring (citado en Cáceres 2003), a partir de su propia experiencia con el tratamiento de datos, sostiene:

El análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio. (p.56)

Esta es la definición que sustenta esta investigación, ya que según Cáceres (2003), esta pone de relieve el objetivo interpretativo del análisis de contenido, ya que pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado, además de su forma de organización o estructura, extrayéndolos de un contenido dado

A continuación se muestra un cuadro que ilustra en forma general la técnica de análisis de contenido.

Cuadro 1. Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido



* Basado en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000).

2. Fases de la Investigación

Las etapas llevadas a cabo en la investigación se señalan a continuación:

- Etapa de revisión de fuentes: durante esta etapa se llevó a cabo una examinación rigurosa de libros, papers, documentos y entrevistas acerca de los conceptos de educación intercultural bilingüe, educación multicultural y políticas educacionales nacionales y extranjeras.
- Etapa de técnica de producción de información: en esta etapa se adoptaron dos técnicas de recogida de información: la técnica documental de análisis de contenido categorial o temático, y la entrevista en profundidad semi estructurada, orientada a los actores chilenos respecto al tema de la EIB y la educación multicultural, que buscaba obtener información del conocimiento de estos actores dentro del mundo académico chileno.

En esta etapa también se llevó a cabo el diseño de guion de entrevista semi estructurada, que recogió los temas a tratar durante la entrevista. Se utilizó con la finalidad de identificar y comprender desde el discurso la concepción de los entrevistados de la EIB y de la educación multicultural.

- Etapa de selección de sujetos de investigación: para realizar esta etapa se identificaron distintos criterios de selección, tanto para la bibliografía, como para los académicos involucrados en la investigación.
- Etapa de trabajo de campo: en esta etapa se realizó la aplicación de entrevistas a 5 académicos que participaron en la investigación.
- Metodología para el análisis: se seleccionó el análisis de contenido, donde emergieron - desde los libros, papers, documentos y entrevistas - distintas

unidades temáticas y de análisis, de las cuales se obtuvieron diversas concepciones de los profesores involucrados en el estudio.

- Etapa de análisis y discusión de resultados:
- Etapa de elaboración de conclusiones.

3. Sujetos de la Investigación

3.1. Criterios de selección

En relación a los objetivos planteados en esta investigación, se utilizarán los siguientes criterios de selección para el análisis de contenido:

- Una selección de libros, papers y documentos de autores nacionales y extranjeros, además de grabaciones de entrevistas a expertos nacionales en el tema en cuestión, ya que se busca estudiar temas culturales, sociales y políticos que aparecen en los medios de comunicación social, analizando la perspectiva desde la que se abordan para así proporcionar guías para planificar la educación. Se intenta analizar lo que diversos especialistas entienden por educación a través de los materiales escritos o bien entrevistas sobre el tema. (Pérez, 1994, p.155).
- Los criterios de selección de los entrevistados claves entre los expertos fueron: nacionalidad chilena y experticia en el tema de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Multicultural.

Detalle de la muestra:

- 5 expertos, en total, del mundo académico de la Educación Superior en Chile, de ambos sexos. Los expertos son los siguientes:

Celia González Estay: profesora de la Universidad Arturo Prat, Sede Iquique. Jefa de Carrera de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe

Fabián Flores: sociólogo de la Fundación Equitas, la cual ha llevado a cabo estudios de Educación Intercultural en Chile.

Elisa Loncón: profesora de inglés de la Universidad de Santiago, experta en educación Intercultural. Ha ejercido en entidades como Ministerio de Educación en Chile, UNESCO, Fundación Integra, Fundación Magisterio de la Araucanía, Sociedad Interdisciplinaria de Estudio y Desarrollo Social (SIEDES) y diversas universidades del país.

Ernesto Treviño: Director Ejecutivo del Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales. Es Licenciado en Economía del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Máster y Doctor en Educación con especialización en políticas educativas por la Universidad de Harvard. Ha publicado distintos análisis sobre factores asociados al aprendizaje y políticas educativas en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y en la Unesco, así como en distintas revistas académicas

Guillermo Williamson: profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de la Frontera, Temuco (UFRO). Ex-SEREMI de Educación de la Región de La Araucanía y Ex-Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Investigador Asociado de la UFRO en la línea de políticas públicas y educación intercultural.

4. Técnicas de Investigación

4.1. Entrevista en profundidad semi estructurada

Según Taylor, S.J. y Bogdan R (1987) por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

En esta investigación, la entrevista en profundidad semi estructurada nos permitió conocer la concepción que tienen los expertos en Chile de la educación intercultural bilingüe y la educación multicultural, mediante la conversación entre el entrevistador y el entrevistado. La entrevista en profundidad se aplicará en una sesión. Posteriormente se realizará una transcripción de la información obtenida.

4.2. Análisis de contenido

Para Krippendorff (1991), el análisis de contenido es una técnica de investigación que está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. De esta forma, cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. Por lo tanto, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió.

Según Andréu (2002), el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida.

De acuerdo a Pérez (1994), el análisis de contenido puede ser entendido como una técnica que surge para ser utilizada como procedimiento para analizar y cuantificar

los materiales de la comunicación, y nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Por lo tanto, en la presente investigación, la técnica cualitativa de análisis de contenido categorial o temático, se empleó para llevar a cabo un examen crítico de la bibliografía, de las entrevistas, los textos y los documentos; además de la obtención de explicaciones generalizables y significativas. (Pérez, 1994, p.156).

Andréu (2002), considera el análisis de contenido categorial o temático, como la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias, la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto. Quizás la más frecuente consiste en buscar- y eventualmente analizar más detenidamente, con otra técnica- unidades en que aparecen una determinada temática. Esto supone que se selecciona – y eventualmente define- esta temática antes de iniciar el análisis, por cuanto ésta se transforma en una regla de selección de las unidades analizadas.

En el análisis de contenido categorial o temático se pueden diferenciar tres etapas:

- Etapa de pre análisis
- Etapa de codificación
- Etapa de categorización

La primera etapa está definida por la organización del material que se analizará. En esta se procede a examinar de forma crítica el corpus de datos que emerge de los libros, papers, documentos y discursos e interacciones de los propios actores; a continuación se genera una primera instancia de categorización donde se busca determinar las unidades de análisis, las que de acuerdo a Pérez (1994), constituyen los *núcleos* con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento.

Las unidades de análisis o de registro, son los elementos básicos o datos a los cuales les será aplicado el sistema categorial elaborado. En términos de Hernández (citado en Cáceres 2003), las unidades de análisis representan los segmentos del

contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos.

Las unidades de análisis de esta investigación son de base gramatical (también llamadas “unidades de registro”) y no gramatical (también llamadas “unidades de contexto”). Las unidades de registro son aquellas propias de la comunicación verbal o escrita y para Cáceres (2003), las más comunes son:

- *Los vocablos*: o palabras, en que se buscan y seleccionan éstas según se trate de palabras claves, respecto a un tema o significado particular; o bien, de palabras generales según su disposición dentro del texto y su significado conjunto.
- *Las frases, el párrafo o tema*: aquí la unidad de análisis es un grupo de palabras reunidas gramaticalmente. No tienen valor por sí solas, sino a través del conjunto que constituyen.

Respecto a las unidades de contexto, Cáceres (2003) sostiene que no se consideran segmentaciones del material a partir de elementos sintácticos, expresivos o semánticos, sino propiedades independientes -como el espacio, la cantidad, o el tiempo- que permiten separar material para análisis. Algunas de las unidades más usadas son:

- *Documentos íntegros*: la unidad de análisis es un documento completo, un libro, un cuaderno de campo, un cuaderno de registro histórico, un periódico, una revista, una carta, recorte de editorial, etc. Todo aquello que constituya un bloque de información cuya individualización depende de rasgos no verbales de la unidad. Facilita una visión sumaria, pero global, del contenido. (Duverger, 1972; Gustafson, 1998; Pérez, 1994).

En esta investigación se tomaron como unidades de análisis, las *palabras clave* con significado referente al tema que tratan los documentos y las entrevistas, y estas

unidades fueron construidas y conceptualizadas, en este caso, a partir de los lineamientos teóricos que entrega Pérez (1994). Como resultado, el tema será la unidad de análisis de esta investigación.

En la segunda etapa, se realiza la codificación, la cual intenta captar lo esencial de los documentos y entrevistas. Según Morris (citado en Cáceres 2003), una vez que se tiene claro cuál será la unidad de análisis, se procede a disponer el material separando el contenido en virtud de dicha unidad, de modo tal de agrupar todo aquel que parezca guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar, mientras que otros conjuntos de datos conforman otros grupos. Este proceso es entendido como categorización, esto es, la clasificación de los elementos de un conjunto a partir de criterios previamente definidos. (Pérez, 1994, p.149)

En la tercera etapa, a partir de los conceptos importantes que se generaron de la codificación, se procede a la determinación de las categorías o epígrafes significativos, que es la parte más importante del análisis de contenido, debido a que es el investigador quien debe decidir sobre el grado de generalización que desea darle a sus categorías. *“Las categorías son los indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación, a través de la categoría comienza a emerger la teorización”*. (Mucchielli, 2001, p.73).

En síntesis, a través de la técnica de análisis de contenido categorial o temático se abordará el análisis de libros, papers, documentos y entrevistas.

4.3. Credibilidad

Para Andreú (2002), la credibilidad es un requerimiento fundamental en la investigación cualitativa, puesto que su importancia procede de la seguridad de ofrecer que los datos han sido obtenidos con independencia del suceso, instrumento o persona que los determina. Por definición, los datos fiables son aquellos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso analítico.

A pesar de que es el investigador quien está a cargo de la formación de categorías, cuando se comienza a elaborar un código es de suma importancia estimar la fiabilidad con la que se puede utilizar, por cuanto que la fiabilidad es una virtud que debe poseer un código, al igual que es la característica básica de los instrumentos de recogida de datos. (Pérez 1994, p.152)

La credibilidad de la investigación se realizó a través del método de la triangulación, el cual según Trend (citado en Pérez 1994) implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema.

Sin embargo, debido a que los datos cualitativos por su esencia presentan problemas de consistencia, es imperativo recurrir a la triangulación, ya que a través de ésta estrategia se puede verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos. (Mucchielli, 2001, p.347)

Pérez (1994) define la triangulación como una combinación de distintos puntos de vista de los investigadores, utilizando perspectivas y procedimientos diferentes para así dar mayor confianza a los análisis propuestos en la investigación.

La triangulación presenta muchas ventajas al utilizar diferentes métodos en la investigación para recoger datos. Por lo tanto, las técnicas de recogida de datos en la presente investigación fueron: la entrevista en profundidad semi estructurada y el análisis de contenido categorial o temático.

A partir de lo anterior, se trabajó con 2 métodos de triangulación distintos, buscando abordar distintas aristas que den mayor credibilidad a la investigación cualitativa desarrollada.

(a) Triangulación teórica

La triangulación teórica se basa en la preferencia de teorías alternativas o competitivas sobre la utilización de un solo punto de vista. Se emplean diferentes perspectivas coincidentes en un mismo objetivo. (Pérez, 1994, p.83)

La triangulación teórica fue guiada por la producción de datos, de acuerdo a éstos se buscó apoyo para interpretar y comprender el objeto de estudio investigado. Los fundamentos teóricos que dieron consistencia al análisis se extrajeron de los siguientes textos: “Multicultural Education” de James, Banks & Cherry McGee; “Educación Multicultural” de Guillermo Williamson & Carmen Montecinos; “La vida en las escuelas” de Peter McLaren, “Critical Pedagogy and Predatory Culture” de Peter McLaren, “PEIB-Primera Fase”, y el “Estudio PEIB-Orígenes” del Ministerio de Educación. Todos estos elementos teóricos se complementaron para lograr una visión de mayor profundidad sobre la EIB y la educación multicultural.

(b) Triangulación metodológica

La triangulación metodológica se llevó a cabo a través de dos técnicas de recogida de datos: análisis de documento con contenido categorial o temático y entrevistas en profundidad semi estructuradas. El análisis de contenido se realizó en base al material textual seleccionado para esta investigación, y fueron entrevistados los académicos nacionales expertos en el tema de esta investigación.

La utilización de estas técnicas permitió la obtención de información a nivel documental y de discursos individuales, complementándose al momento de interpretar los datos, pues se partió desde el análisis de los documentos y de las representaciones de los actores nacionales y extranjeros, para luego llegar a la construcción de una propuesta curricular de la educación multicultural en Chile.

4.4. Trabajo de campo

a. Entrevistas en profundidad semi estructuradas

Para la realización del trabajo de campo, relacionado con las entrevistas en profundidad semi estructurada, en una primera instancia se contactó a cada uno de los expertos en el tema de la EIB y la educación multicultural a través de un correo electrónico, donde se daba a conocer la investigación a realizar, sus objetivos y la importancia que ellos y ellas tienen en la misma.

En una segunda instancia se realizó la entrevista en profundidad semi estructurada con un promedio de una hora de duración cada una, empleando en ella una grabadora digital. Cabe destacar que tres de las entrevistas se realizaron en las oficinas de los lugares de trabajo de los entrevistados y dos se realizaron a través de Skype⁸ debido a que ambos entrevistados viven fuera de Santiago. Todas las entrevistas se realizaron en un ambiente de tranquilidad y confianza, usando como medio de comunicación el castellano. Una vez realizadas las cinco entrevistas se hizo la transcripción con su respectivo análisis y construcción de categorías y subcategorías.

⁸ Software que permite comunicaciones de texto, voz y vídeo sobre internet (VoIP)

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Construcción de categorías – Subcategorías y sus relaciones

Para analizar el corpus de datos se utilizó el método de análisis cualitativo de contenido categorial o temático, correspondiendo éste a un primer nivel de análisis. En este primer nivel se procedió a la detección de temas emergentes que surgieron de los libros, papers, documentos y entrevistas utilizados en esta investigación. Los temas emergentes se agruparon, previa reducción del dato, de acuerdo a la relación existente entre ellos.

Luego de la codificación inicial se procedió a la categorización, es decir, se conceptualizó el fenómeno estudiado en esta investigación. Todas las categorías encuentran su fundamento en la teoría citada en los antecedentes teóricos de esta investigación.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS

Las categorías que se construyeron con sus respectivas subcategorías son las que a continuación se señalan:

Representación de la conceptualización de Educación Multicultural que tienen los académicos nacionales.

- Articulación del significado de Educación Multicultural por parte de los académicos nacionales.
- Representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar nacional desde la perspectiva de los académicos nacionales.

Representación de la conceptualización de Educación Multicultural que tienen los académicos extranjeros.

- Articulación del significado de Educación Multicultural por parte de los académicos extranjeros.
- Representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar desde la perspectiva de los académicos extranjeros.

Considerando la complejidad del tema de estudio y del tamaño del corpus de datos, la construcción de categorías derivó en dos grandes categorías, de cada una de ellas se derivan, asocian y relacionan e interrelacionan subcategorías. Estas tienen propiedades que son características más específicas de la categoría. A continuación se abordan las categorías y subcategorías con su respectivo análisis derivado de las técnicas de análisis de contenido categorial o temático y de entrevista en profundidad semi estructurada desde el paradigma cualitativo.

Primera categoría

1. Representación de la conceptualización de educación multicultural que tienen los académicos nacionales.

Hoy en día hay diversas definiciones de educación multicultural, y debido a que esta propuesta se ha instalado recientemente en Latinoamérica, en Chile no hay una definición clara en cuanto a la educación multicultural. Dado que en la realidad nacional aún queda mucho por aprender respecto a la dimensión multicultural de la educación, los académicos nacionales han articulado diversos significados en torno a este concepto basándose en algunas de ellas, pero es esta diversidad lo que hace que en Chile no haya un acuerdo sobre qué se entiende por educación multicultural..

En Chile está instalado el concepto de EIB, por lo que tiende a rechazarse o desconsiderarse el concepto de educación multicultural norteamericano. Este rechazo o negación tiene diversas razones, entre ellas: la identidad latinoamericana, el hecho de que la EIB es símbolo de la lucha de los pueblos indígenas a un nivel político, además del desconocimiento de la corriente multiculturalista crítica y transformadora

emergente que tiene su base en la pedagogía crítica y en los movimientos civiles norteamericanos. (Williamson, 2004)

Para abordar la comprensión de los múltiples matices de estas conceptualizaciones, la presente investigación se ha centrado en dos perspectivas: la articulación del significado de educación multicultural por parte de los académicos nacionales, y su representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar nacional.

1.1. Articulación del significado educación multicultural por parte de los académicos nacionales.

Considerando la base teórica de esta investigación, la articulación de los significados de educación multicultural tiene directa relación con el conocimiento del modelo educativo que tienen los académicos nacionales. En el discurso de los académicos se evidencia su nivel de conocimiento sobre el tema y cómo este afecta la articulación del significado que le otorgan.

1.1.1. Reivindicación de los pueblos indígenas

El concepto de EIB empezó a instalarse desde hace un par de décadas en el estado chileno. Según Montecinos (2004), la concepción de la EIB se gestó en el seno de la lucha entre el estado chileno y los pueblos indígenas, y tiene como objeto la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, por lo que aparece como un modelo educativo que permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender sus lenguas, y a través de ellas, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Al mismo tiempo, Montecinos (2004) plantea que lo principal en esta concepción es la reivindicación de los pueblos indígenas como sujetos, no solo de derecho, sino que como sujetos de la praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas educacionales. La política de EIB del Estado Chileno debe reformularse en pos de la equidad, ya que esta propuesta no incluye a todos los educandos en su política.

1.1.2. Transformación social

Para algunos académicos la educación multicultural ofrece una posibilidad de transformación social que tiene como ejes fundamentales la equidad entre las minorías y los grupos dominantes. Por lo tanto, promueve la construcción de una sociedad más justa mediante la construcción de una propuesta educativa que tiene como fin eliminar la opresión bajo la cual viven las minorías. Para llevar a cabo esta transformación, es necesario erradicar el modelo de escuela tradicional, de modo que se pueda generar una propuesta educativa multicultural para todos, en donde la escuela sea democrática.

Algunos académicos expertos en el tema, manifiestan una actitud positiva hacia la educación multicultural y consideran que es necesario discutir este concepto desde la visión de la pedagogía crítica y transformadora norteamericana, además de tomar en consideración la diversidad cultural de Chile.

Para Williamson (2011):

La educación multicultural es una opción por construir una sociedad más humana, con conversaciones que enriquezcan para todos, sin excepción, la calidad de vida personal, comunitaria y social, que otorgue a todos los participantes condiciones cognitivas, afectivas, físicas, espirituales para acceder a y vivir en igualdad de oportunidades y desenvolver todas las potencialidades de las personas y sus grupos de referencia o pertenencia, en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, es decir, organizada en torno a los principios de la justicia social y cooperación social y económica. (p.80)

Por tanto, este modelo educativo es entendido como un modelo coherente con la sociedad multicultural, la cual se caracteriza por ser democrática. El significado de educación multicultural se articula en torno al concepto de una educación para la sociedad en su conjunto, por lo que ofrece la oportunidad de que en Chile se democratice la educación y los estudiantes se transformen en agentes de cambio social.

Al mismo tiempo, la articulación del significado de educación multicultural se da en función de la visión de la multiculturalidad crítica, de la pedagogía crítica norteamericana.

Es necesario que nosotros nos enriquezcamos de otros pensamientos, yo creo que ahí el pensamiento de la pedagogía crítica norteamericana en todas sus variedades nos pueden contribuir a poder construir una noción, y en cierto sentido, articular un poco la interculturalidad y la educación popular por estas nociones de multiculturalidad que se están instalando digamos desde una perspectiva sociológica en Chile, y uno podría decir: sabes, que voy a arrebatar ese concepto para reconstruirlo desde un punto de vista crítico...(Guillermo Williamson, UFRO)

Asimismo, Montecinos (2011) sostiene que:

El proyecto de educación multicultural propone la erradicación de una escuela tradicional que, a pesar de su expansión y universalización como un derecho humano, se ha transformado en un mecanismo más para mantener a ciertos sectores sociales excluidos de una posibilidad real y plena de participación ciudadana. (p.31)

Desde esta concepción, el significado de educación multicultural se articula en función de una transformación de la escuela tradicional, la cual ha perpetuado la reproducción de las desigualdades sociales.

1.1.3. Asimilacionismo

El enfoque asimilacionista solo busca legitimar las jerarquías, por lo que promueve la uniformidad y homogeneidad cultural. El conocimiento del otro solo es superficial, y no existe un diálogo con el otro. Asimismo, el carácter relacional de la cultura no se considera.

Encontramos que en Chile algunos académicos han articulado sus significados de educación multicultural en torno a esta concepción más conservadora, en la cual el

concepto de educación multicultural es entendido como una educación para aquellos que son de una cultura diferente a la cultura dominante.

El concepto de educación multicultural para nosotros es un poco más restringido, la educación multicultural esencialmente es una educación que reconoce la, el desarrollo del conocimiento de cada una de esas comunidades, cierto, pero que no necesariamente implica que se produzca un intercambio con otro, sino que solamente un conocimiento de ese otro... (Celia Estay, UNAP-Iquique)

En este testimonio, se asume que las diferencias de aquellos que son diferentes deben ser eliminadas, por lo tanto el sujeto diferente tiene que dejar de serlo para poder interactuar con la cultura dominante o bien la sociedad puede dejar ser al otro, reconocerlo como diferente, pero segregarlo, alienarlo de la sociedad.

Ahora, la diferencia, hay diferencias de tipo teórico, epistemológico, entre un concepto y otro, y el, la educación intercultural, la de educación multicultural, de hecho, por ejemplo, en México se avanzó en del debate y se logró establecer con cierta claridad de que en realidad la educación multicultural es la educación que permite la diversidad, una educación para la diversidad sin diálogos, no. Muy al estilo norteamericano, muy al estilo canadiense... (Elisa Loncón, USACH)

Esta académica le otorga un significado negativo a la educación multicultural, ya que ha articulado este significado en base al enfoque asimilacionista, el cual propone que los individuos que pertenecen a culturas distintas a la dominante deben aprender a adaptarse, mediante la implementación de un tipo de enseñanza especial para ellos. Por supuesto, este enfoque asimilacionista no contribuye en nada a la democratización cultural.

En Canadá existen las políticas multiculturales, ahí es impresionante, yo igual viví en Canadá y me contaban los propios chilenos, me decían es que si nosotros queremos hacer un grupo de folclor de huaso, nos dan dinero para, y venían a Chile, ah, a comprar las mantas y todo, porque así era la política,

entonces, el tema de que no hay diálogo, eh, entre pueblos, entre culturas, eh, se permite la diversidad cada uno en su espacio, en su condición cultural y su condición económica, eh, social, porque las minorías son discriminadas en ambos países... (Elisa Loncón, USACH)

Queda claro que esta concepción de educación multicultural es la más clásica y conservadora, pero debe diferenciarse del modelo de educación multicultural desde una visión de la pedagogía crítica y transformadora, debido a que la articulación del significado de este modelo de educación multicultural está en directa relación con el desconocimiento de la corriente de multiculturalidad crítica y de la pedagogía crítica.

1.2. Representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar desde la perspectiva de los académicos nacionales.

En la realidad cotidiana del espacio escolar, la representación de la práctica educativa de la multiculturalidad de los académicos está directamente relacionada con la representación individual que ellos tienen del significado de educación multicultural. De esta forma, la subjetividad con la cual articulan el significado de educación multicultural, se ve reflejada en qué entienden como práctica educativa de la multiculturalidad.

La importancia de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar, radica en que ésta puede ser entendida desde dos perspectivas distintas: (1) como una contribución a la uniformidad de los contenidos y metodología, y (2) como una ayuda para la construcción de un currículo que impulse el desarrollo de habilidades para un cambio social que tenga como eje la eliminación de las relaciones de dominación y subordinación en la sociedad chilena.

En Chile ni académicos, ni profesores, se refieren a la práctica educativa de la multiculturalidad cuando se intenta establecer formas de enseñanza y aprendizaje que propicien la construcción de una escuela democrática y transformadora. En la realidad nacional las prácticas escolares se han propuesto en función de la práctica educativa de la interculturalidad, y en particular, desde el PEIB.

El PEIB busca mejorar la calidad de la educación mediante la contextualización curricular de los siguientes componentes que toman como base las particularidades de los pueblos indígenas:

a) Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

b) Planes y Programas Propios (PPP) (estos se construyen tomando como base las experiencias culturales de los estudiantes indígenas, incorpora contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística e incorpora la enseñanza de la lengua materna y una segunda lengua, entiéndase lengua indígena o castellano. (Estudio PEIB-orígenes, 2011, p.25).

Al respecto, Montecinos (2004), plantea que:

Una lectura de la propuesta de EIB que hace el Ministerio de Educación deja en manifiesto que la interculturalidad está entendida como el acceso de los pueblos originarios al aprendizaje de su propia cultura y de la cultura dominante (o sociedad nacional en el lenguaje del Ministerio). En este sentido, la EIB es una invitación para que un sector de nuestra sociedad sea bicultural. (p.37)

Desde la perspectiva de los académicos nacionales, la representación de la práctica educativa de la multiculturalidad se distancia de la práctica educativa de la de interculturalidad, debido a que ambas tienen diversas concepciones en su origen. Williamson (2011), se refiere a la EIB y a la multiculturalidad de la siguiente forma:

1. *“La EIB se utiliza para definir –en cierto sentido- a la educación indígena y centralmente a los espacios pedagógicos de contacto entre la cultura indígena y la chilena”.*

2. *“La multiculturalidad se plantea como caracterización de la sociedad chilena”.*

En el discurso de los académicos se evidenciaría la existencia de una dicotomía con respecto a la representación de la práctica educativa de la multiculturalidad; ésta es tipificada de acuerdo a la práctica educativa que propone el Ministerio de

Educación, pero las características y diferencias propias de la práctica educativa de la multiculturalidad quedan fuera del espacio escolar, careciendo de significado todo aquello que no se relaciona con temas relativos a la interculturalidad.

En esta situación, Montecinos (2004), señala que *“Es importante que en todos los ámbitos de nuestra educación los educandos, no sólo los indígenas, tengan oportunidades de ver a los grupos originarios reflejados de una manera realista y positiva”*.

De este modo, para poder instalar la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar nacional, es fundamental que los académicos piensen las prácticas escolares para todos los educandos, ya que todos son sujetos de la educación multicultural.

En la sociedad multicultural, la escuela tiene un rol fundamental, ya que los contenidos y metodologías del sistema educacional tradicional, caracterizado por un etnocentrismo eurocéntrico, han sido promulgados como un cuerpo de conocimientos universales es ideológicamente neutro. Esto ha contribuido a la reproducción de las condiciones históricas que han puesto a los pobres, a las minorías étnicas y lingüísticas y a las mujeres en la marginalidad. (Montecinos, 2011, p.19)

Segunda categoría

2. Representación de la conceptualización de educación multicultural que tienen los académicos extranjeros.

Dentro de las dos últimas décadas, académicos e investigadores de Estados Unidos, han desarrollado un amplio consenso sobre la naturaleza, objetivos y ámbito de esta área. Sin embargo, autores como Gay, citado por Banks (2004) sostienen que existe una gran brecha entre la teoría y la práctica, debido a que la teoría que sustenta la educación multicultural ha ido dejando atrás su desarrollo en la práctica.

Mediante la revisión de las diversas concepciones de educación multicultural presentes en Estados Unidos, autores como Sleeter & Grant han identificado cinco perspectivas distintas de educación multicultural: (1) *Educando a quienes tienen Necesidades Especiales y una Cultura Diferente* (2) *Relaciones Humanas* (3) *Estudios de Grupos Específicos* (4) *Educación Multicultural* (5) *Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social*.

Para abordar la comprensión de los múltiples matices de estas conceptualizaciones, la presente investigación se ha centrado en dos perspectivas: (1) la articulación del significado de educación multicultural por parte de los académicos extranjeros citados en esta investigación, y (2) su representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar.

2.1. Articulación del significado de educación multicultural por parte de los académicos extranjeros.

El análisis llevado a cabo en esta investigación, evidencia que la articulación de los significados de educación multicultural está directamente relacionada con el nivel de conocimiento de este modelo educativo. En el caso de los académicos extranjeros, estos han articulado sus significados, en torno a diversas propuestas educativas que pueden ser agrupadas bajo el concepto de educación multicultural.

2.1.1. Reconstructivismo social

Desde la perspectiva de algunos académicos extranjeros, el significado de la educación multicultural es articulado desde la filosofía del Reconstructivismo social, el cual en los Estados Unidos, se basa en el pensamiento y prácticas de Paulo Freire. Por lo tanto, esta filosofía define la educación multicultural como un proceso político, en el cual la acción social se manifiesta como una lucha para combatir las desigualdades y democratizar la sociedad.

Christine Sleeter & Carl Grant articulan el significado de educación multicultural tomando como base los fundamentos teóricos e ideológicos del Reconstructivismo social y la educación multicultural.

El Reconstructivismo social plantea que existe una brecha grande entre el mundo social tal cual es y el mundo que podría ser, postulando que la educación es un medio para movilizar a los ciudadanos a que trabajen en la construcción de una sociedad más justa. (Sleeter & Grant, 2011, p.43)

Esta concepción de una Educación Multicultural y Reconstructivista Social, se inserta dentro de las tradiciones de las teorías críticas, y puede considerarse como base intelectual para un trabajo político. Por lo tanto, la educación multicultural puede servir no solo para cambiar actitudes individuales, sino que puede servir como un proceso político.

Para nosotros, la “educación que es multicultural y reconstructivista social” constituye un cuerpo teórico, ético y de acción tanto pedagógica como política- que está enraizado en una visión de equidad social, sin reducir igualdad a uniformidad. (Sleeter & Grant, 2011, p.45)

Para estos académicos, el significado de educación multicultural se funde con el reconstructivismo social, ya que ambos conceptos se fundamentan en una visión de igualdad, la cual puede ser un apoyo en la lucha social contra las desigualdades en el ámbito educacional. Esta concepción conduce a una visión de justicia social a través del proceso de alfabetización política. Sleeter & Grant (2011), citando a Freire (1985), sostienen que *“a través del proceso de concientización, las personas aprenden a cuestionar la sociedad y a ver cómo en las versiones acabadas de “verdad” se enseña a aceptar injusticia e inhumanidad”*.

2.1.2. Reformar la escuela

Algunos académicos extranjeros, a su vez, postulan que la educación multicultural conlleva reformar la escuela, y sostienen que en este proceso, los ciudadanos se transformarán en agentes activos de la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

Para Banks (2007), *“Multicultural education is at least three things: an idea or concept, an educational reform movement and a process”*. Es una idea, porque en la educación multicultural, todos los estudiantes deben tener la oportunidad de aprender en la escuela, independientemente de su género, clase social, y características étnicas, raciales o culturales. Es un movimiento reformador que lleva a cabo cambios dentro de la escuela en su totalidad o cambios en el ámbito educativo. Los objetivos de la educación multicultural nunca se alcanzan completamente, razón por la cual debe ser considerada como un proceso en desarrollo en el cual se trabaja sin cesar para incrementar la equidad educativa para todos los estudiantes.

Desde la perspectiva de una pedagogía crítica y transformadora, Freire (1969, p.81) argumenta que es en el aula donde se juega la libertad, en donde el sujeto es el actor principal de éste proceso dialógico y liberacional, y la contribución del educador es “una educación crítica y criticista”. Por lo tanto, el sistema educacional actual debe sufrir una reforma total, debido a que lo que caracteriza la educación hoy en día, es la producción en serie, característica intrínseca de la masificación del hombre, la cual genera desarraigo. Por otra parte, el objetivo de la educación liberadora que plantea Freire, la cual promueve el desarrollo y la democracia, es proveer al educando los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo y no perderse en la masa.

De igual forma, Nieto (citada en Banks 2007) define la educación multicultural dentro de un contexto sociopolítico como:

a process of comprehensive School reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers reflect. Multicultural education permeates the school's curriculum and instructional strategies, as well as the interactions among teachers, students, and families, and the very way that schools conceptualize the nature of teaching and learning. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focuses on knowledge, reflection, and action (praxis) as the basis for social change, multicultural education promotes democratic principles of social justice. (p.427)

La conceptualización de Sonia Nieto, afirma el supuesto de que la educación multicultural implica llevar a cabo una reforma de la escuela, en lugar de cambios superficiales que traten de incorporar la cuestión de la diversidad cultural. Esta reforma debe ser sistemática para así mejorar la enseñanza y aprendizaje de todos los educandos.

En síntesis, se aprecia en la conceptualización de educación multicultural de los académicos extranjeros, que se debe llevar a cabo una reformulación del actuar educativo, en el sentido de una democracia verdadera que propicie las condiciones de verdadera participación, en donde todos los educandos desarrollen un pensamiento auténtico y crítico sin ser marginados de la sociedad.

2.2 Representación de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar desde la perspectiva de los académicos extranjeros.

En el espacio escolar nacional, la representación de la práctica educativa de la multiculturalidad de los académicos se desarrolla en función del significado que le otorgan a la educación multicultural. Por lo tanto, la subjetividad presente en la articulación del significado de educación multicultural de los académicos está presente en cómo es comprendida la práctica educativa de la multiculturalidad.

Sleeter & Grant (2011) han elaborado cuatro áreas interrelacionadas para que los educadores multiculturalistas y reconstructivistas en lo social puedan trabajar en el espacio escolar. Estas son:

1. *Afirmando culturas e identidades*: los profesores que en el aula multicultural, enseñan con éxito a niños de comunidades oprimidas, afirman activamente las culturas, los idiomas y las comunidades de sus alumnos. Los profesores deben reconocer las aulas y sus contextos comunitarios como vertedores de cultura, ya que estas proporcionan posibilidades para compartir cultura y el aprendizaje cultural.
2. *Analizando estructuras de poder e ideología*: la teoría constructivista sugiere que los profesores le enseñen a los estudiantes a analizar estructuras de poder e ideologías, comenzando por un análisis de su propio entorno. Además, a través de la búsqueda de contra ideologías, los estudiantes pueden descubrir las ideologías que son dadas por sentadas.
3. *Practicando la democracia y Acción social*: Darder (citado en Sleeter & Grant 2011), sostiene que una identidad bicultural fuerte, trae consigo el tener habilidades y estrategias para negociar efectivamente con la sociedad dominante para poder efectuar cambios. Los jóvenes que no tienen estas habilidades a menudo se vuelven alienados y autodestructivos. Es por esta razón que practicar la democracia, significa aprender a articular intereses personales, a abiertamente debatir con sus pares, a organizarse y trabajar colectivamente con otros, a adquirir poder, a ejercitar el poder, etc. En un aula democrática, los estudiantes ayudan a determinar lo que, y cómo, aprenderán, participando en la construcción colectiva del conocimiento. En relación a la acción social, Benett (citada en Sleeter & Grant, 2011), define las habilidades para la acción social como “el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para contribuir al cambio político, social y

económico. Por lo tanto, según Aronowits & Giroux (citado en Sleeter & Grant 2011) *“Las escuelas pueden servir como un laboratorio o campo de entrenamiento para preparar una ciudadanía socialmente activa, conectando las acciones de los jóvenes con los movimientos de oposición”*.

4. *Formando Coaliciones*: debido a que las personas necesitan reconocer y luchar contra toda forma de opresión, teniendo en consideración que la meta es la eliminación de la opresión, no solo la satisfacción de intereses personales, la escuela puede servir como punto de unión i las sugerencias de la comunidad se toman en serio. Esto involucra aprender a establecer compromisos y a cooperar con miembros de grupos diversos. Asimismo, involucra examinar continuamente los sesgos propios y reconocer las fuentes de privilegio de sus vidas.

La representación de la práctica educativa de la multiculturalidad según Banks (2008), está dada por las siguientes características de la escuela multicultural:

1. *Attitudes, perceptions, beliefs, and actions of the school staff*: in a restructured multicultural school, teachers and administrators have high academic expectations for all students and believe that all students can learn. (Brookover et al.,1979;Edmonds, 1986; Ladson-Billings, 1994)
2. *Formalized curriculum and course of study*: multicultural education reforms the curriculum so that students view events, concepts, issues, and problems from perspectives of diverse racial, ethnic, language, and social-class groups.
3. *Learning, teaching, and cultural characteristics favored by school*: the teaching styles used by the teachers match the learning, cultural, and motivational characteristics of the students.
4. *Languages and dialects of the school*: the teachers and administrators show respect for the students’ first languages and dialects.

5. *Instructional materials*: these are used in the school show events, situations, and concepts from the perspectives of a range of cultural, ethnic, and racial groups.
6. *Assessment and testing procedures*: they are culturally sensitive and result in students of color being represented proportionately in classes for the gifted and talented.
7. *The school culture and the hidden curriculum*: they reflect cultural and ethnic diversity.
8. *The counseling program*: the school counselors have high expectations for students from different racial, ethnic, and language groups and help these students to set and realize positive career goals.

De igual forma, Nieto (2007) establece cinco condiciones para el logro de la práctica educativa de la multiculturalidad con el fin de incrementar el aprendizaje estudiantil en el espacio escolar:

- a. *School reform should be antiracist and antibiased*
- b. *School reform should reflect an understanding and acceptance of all students as having talents and strengths that can enhance their education*
- c. *School reform should be considered within parameters of critical pedagogy*
- d. *The people most intimately connected with teaching and learning (teachers, parents, and students themselves) need to be meaningfully involved in school reform.*
- e. *School reform needs to be based on high expectations and rigorous standards for all learners.*

Por su parte, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los teóricos plantean que las escuelas funcionan de dos formas distintas: (1) como mecanismo de clasificación en el cual grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y (2) como agencias para dar poder social e individual.

En este contexto, sostienen que:

los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista adicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto no puede ser sostenido con verosimilitud. (McLaren, 1998, p.196)

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: ANÁLISIS ESTRUCTURAL

A continuación se hace un análisis estructural de modo simplificado, el cual permitió hacer una exploración *interpretativa* de los datos tratando de comprender en profundidad los significados otorgados por los académicos nacionales a la educación multicultural mediante el cruce de ejes de calificación, dando origen a tres campos teóricos o productos axiales.

Este método busca describir los principios que organizan el discurso, para así llegar a comprender el sentido que tiene para los actores un discurso determinado. En este caso el discurso de los académicos nacionales, que a grandes rasgos se organizan y sintetizan en estos tres cruces, que a continuación se muestran, agrupándolos en los siguientes ejes semánticos:

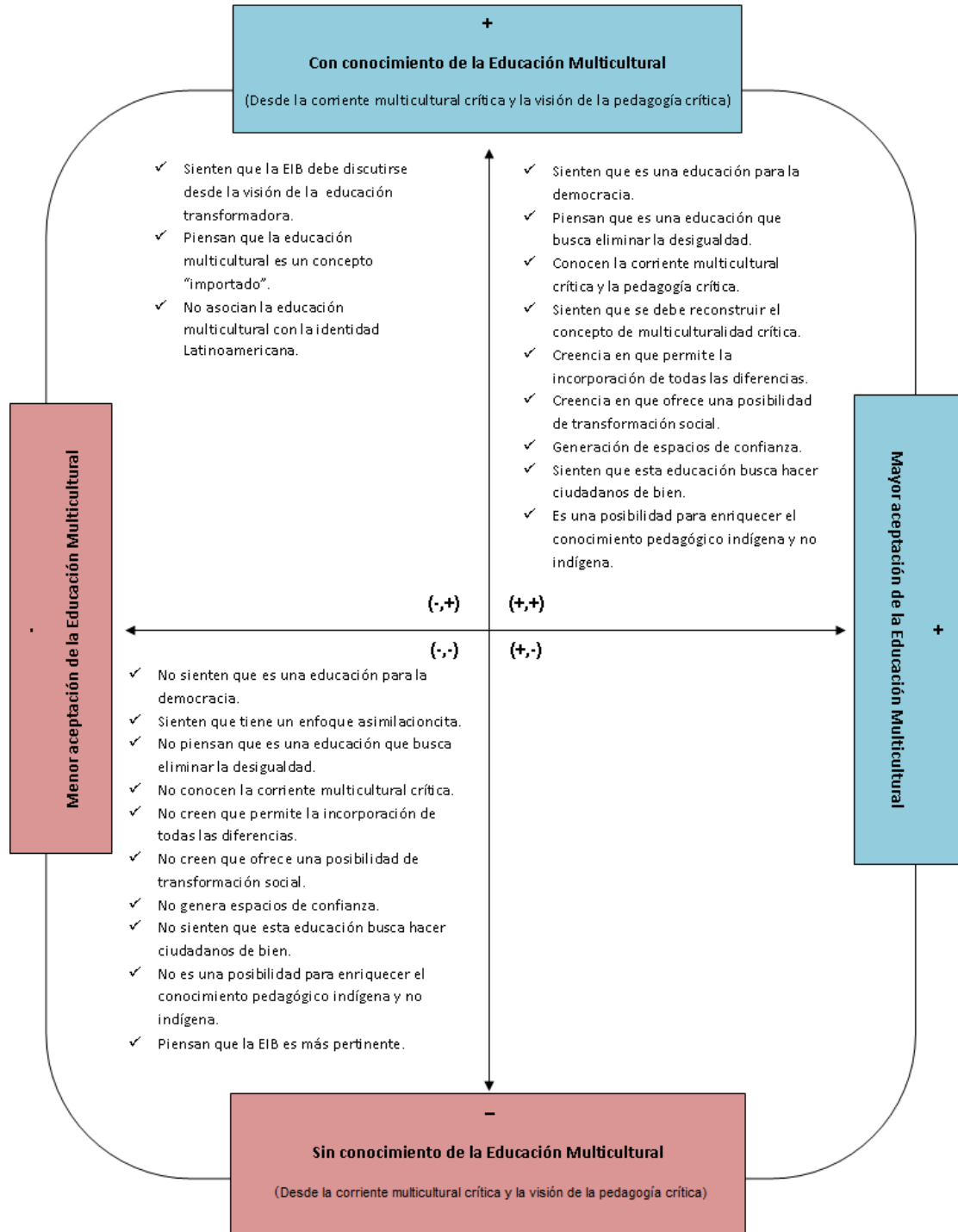
- Concepción de educación multicultural según nivel de conocimiento del tema (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica)
- Concepción de educación multicultural según nivel de asociación con el tema indígena
- Promoción de la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar según nivel de logro en la formación democrática

A continuación se presenta un análisis desde el nivel de conocimiento del tema (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica) y el nivel de asociación con el tema indígena, y cómo estos deberían manifestarse en la concepción

de educación multicultural desde la perspectiva de los académicos nacionales. Además, se presenta un análisis desde el nivel de formación democrática, y cómo esta debería manifestarse en la promoción de la práctica educativa de la multiculturalidad.

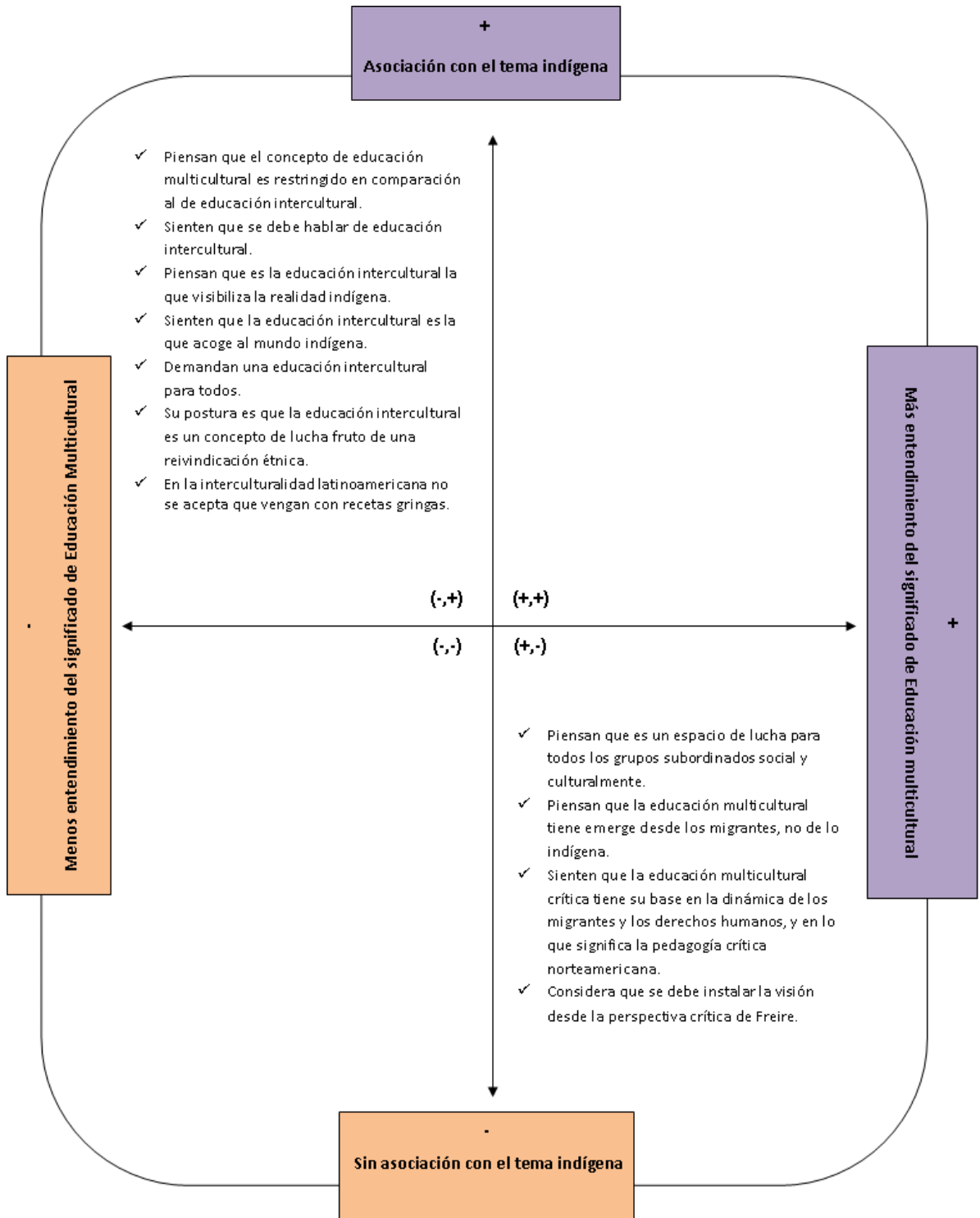
EJE N°1

Eje semántico o totalidad: Concepción de educación multicultural según nivel de conocimiento del tema (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica).



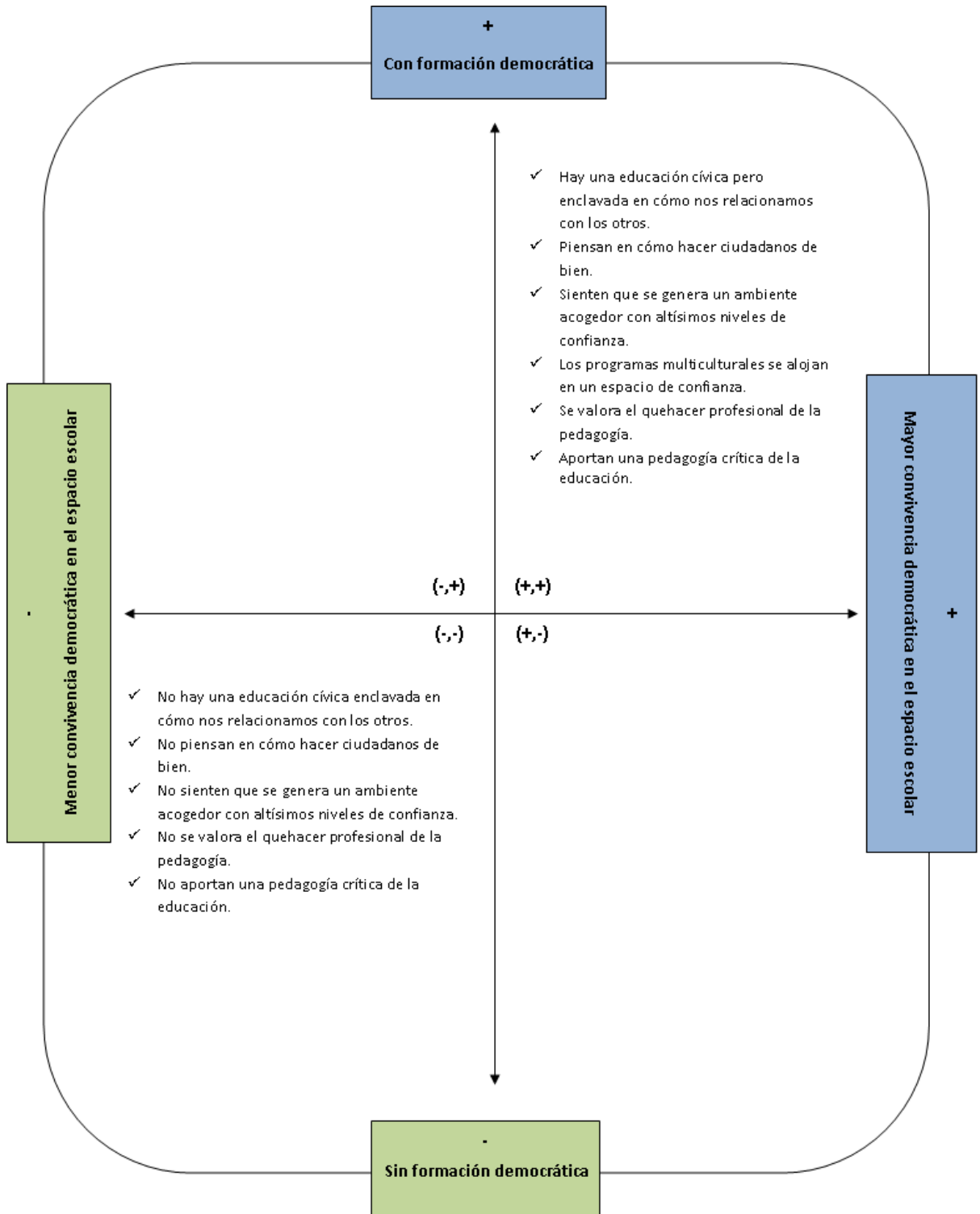
EJE N°2

Eje semántico o totalidad: Concepción de educación multicultural según nivel de asociación con el tema indígena.



EJE N°3

Eje semántico o totalidad: Ejercicio de prácticas multiculturales según nivel de formación democrática



SÍNTESIS GENERAL DEL ANÁLISIS

En función de los análisis cruzados realizados es posible sintetizar que es necesario para el país y específicamente para el sistema educacional chileno, articular una conceptualización de educación multicultural pertinente y contextualizada, donde se tome en consideración la corriente multicultural crítica y visión de la pedagogía crítica como elementos de formación base para cambiar el paradigma educativo.

Según éste análisis, se vislumbra que la articulación de una conceptualización de educación multicultural que considere la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica, permitirá la formación de:

- ❖ Académicos nacionales que conocen y comprenden la educación multicultural (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica)
- ❖ Académicos nacionales que conceptúan una educación multicultural para los indígenas y no indígenas (para todos)
- ❖ Académicos nacionales que promuevan la formación democrática de los estudiantes mediante la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar

1. Académicos nacionales que conocen y comprenden la educación multicultural (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica)

Los académicos que tienen conocimiento del concepto de educación multicultural norteamericano (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica), asocian aspectos y actitudes positivas con la educación multicultural. Estos académicos mediante una conceptualización positiva de la educación multicultural pueden fomentar el desarrollo de una concepción positiva a nivel nacional, aportando con ello a una construcción futura de una propuesta pedagógica de educación multicultural.

2. Académicos nacionales que conceptúan una educación multicultural para los indígenas y no indígenas (para todos)

Los académicos que no asocian el concepto de educación multicultural norteamericano (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica) con el tema indígena solamente, consideran que la educación multicultural ofrece un espacio de lucha para todos los grupos subordinados y marginados social y culturalmente. Para ellos es una educación concebida para todos los educandos, que tiene como fin la equidad y la justicia social.

3. Académicos nacionales que promuevan la formación democrática de los estudiantes mediante la práctica educativa de la multiculturalidad en el espacio escolar

Estos académicos consideran que la educación multicultural promueve la formación democrática de los estudiantes, ya que uno de sus ejes fundamentales es hacer ciudadanos de bien a través de una educación cívica sólida. Como resultado, la educación multicultural (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica) al promover una formación democrática, mejora la convivencia al interior del espacio escolar.

CAPÍTULO V

SÍNTESIS DE INFERENCIAS SOBRE EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA INFORMACIÓN REUNIDA

Respecto al objetivo general del estudio, puede inferirse que los significados que le otorgan los académicos nacionales a la educación multicultural, efectivamente median la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural a futuro que propicie una pedagogía crítica y transformadora, según los aspectos y actitudes que asocian con la educación multicultural.

Respecto a los objetivos específicos que dicen relación con conocer los significados que le otorgan los académicos nacionales a la educación multicultural y conocer los significados que le otorgan los académicos extranjeros a la educación multicultural, habiendo hecho un análisis de los antecedentes teóricos y datos recogidos respecto de la educación multicultural, se concluye que debido a que en Chile no todos los académicos conocen el concepto de educación multicultural (desde la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica), no hay un acuerdo generalizado al respecto, ni menos una homogeneización teórica. Esta variedad conceptual se manifiesta en la aceptación o rechazo del concepto de educación multicultural propuesto, ya que si bien algunos académicos asocian aspectos y actitudes positivas con la educación multicultural, otros asocian aspectos y actitudes negativas con este concepto.

En el contexto chileno, la principal razón por la cual se tiende a rechazar el concepto de educación multicultural, es como se ha establecido anteriormente, por razones de identidad latinoamericana, ya que la educación multicultural se originó en el seno de los movimientos sociales norteamericanos. En cambio la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe, son aceptadas ampliamente, debido a que ambas surgieron en América Latina y están vinculadas a la educación indígena. Sin embargo, el desconocimiento de la corriente multicultural crítica y de la pedagogía crítica, ha contribuido en gran medida a que algunos académicos rechacen el concepto de

educación multicultural, ya que algunos todavía afirman que se trata de una educación que toma como base el multiculturalismo conservador. Por lo tanto, asocian la educación multicultural con una educación que busca la homogeneización de las culturas, en donde el diálogo con el otro está ausente y que ignora la diversidad que existe dentro de los diversos grupos. Por el contrario, ellos consideran que la educación intercultural sí implica combatir la discriminación y el racismo.

Los académicos asumen el concepto de educación multicultural desde el enfoque asimilacionista, en este se estima que las diferencias de lengua y costumbres de los pueblos originarios han sido consideradas como un obstáculo para su efectiva integración dentro de la sociedad. Por lo tanto, la diversidad cultural se presenta como un problema, ya que esta impide su integración en la sociedad. En consecuencia, las diferencias culturales que existen entre los pueblos originarios se jerarquizan y su cultura se considera como deficiente.

Por otra parte, los académicos nacionales que conocen la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica conciben la educación multicultural como una educación que pone el énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y en aprender a usar el conocimiento para resolver problemas de carácter social. Para estos académicos, la educación multicultural ofrece una educación de calidad para todos los grupos sociales, por lo que está orientada a la formación de una ciudadanía democrática. Al igual que los académicos extranjeros, definen la educación multicultural como una educación que extiende la atención a la diversidad más allá de la propuesta de educación intercultural bilingüe. Para ellos, la educación multicultural ofrece la posibilidad de construir una sociedad pluralista, ya que la escuela se transforma en un espacio de contacto e interacción entre diversos grupos, no solo los grupos indígenas. De este modo, favorece el trabajo cooperativo entre personas de diversos grupos.

Para los académicos nacionales que articulan el significado de la educación multicultural desde la perspectiva de la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica, ésta contribuye a erradicar la discriminación y promueve el

cuestionamiento y comprensión de las causas que provocan situaciones de justicia y desigualdad dentro de la sociedad, además de comprender cuales son los actores y qué instituciones participan en los procesos de exclusión que viven diversos grupos.

A su vez, la educación multicultural se propone educar para la igualdad, lo que equivale a preparar a los estudiantes para ser ciudadanos de bien, ya que les ofrece la oportunidad de ser ciudadanos críticos que llevan a cabo una transformación social mediante la acción social frente a temas como el racismo, clasismo, sexismo y otras formas de discriminación.

Los académicos a favor de la educación multicultural en Chile, están de acuerdo con que la EIB es una propuesta conservadora, ya que esta conceptualización de educación multicultural sigue la perspectiva que Sleeter & Grant definen como *“Educar a quienes tienen necesidades especiales y una cultura diferente”*. Esta propuesta se caracteriza por su carácter asimilacionista, ya que al legitimar las jerarquías, no contribuye a la democracia cultural. Por lo tanto, los académicos que promueven la educación multicultural, plantean que la EIB no tendrá un impacto significativo en lo que se refiere a favorecer el desarrollo de los pueblos originarios, si esta no considera a todos los educandos. Al ofrecer una educación compensatoria a los pueblos originarios, la EIB continúa reproduciendo la marginalidad en las escuelas, ya que no reconoce que la autoestima de los pueblos originarios se construye en sus interacciones con los ciudadanos e instituciones de la sociedad que han sido educados para subestimar lo indígena.

De acuerdo al análisis que los académicos nacionales hacen respecto a la EIB, se deja entrever que la Ley Indígena en Chile se refiere a la EIB de una forma contradictoria. El artículo n°32 plantea que:

La Corporación, 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.

Esta definición no supone la propuesta de la EIB como un tema propio de los pueblos originarios, sino que se trata del estado de Chile organizando un sistema de educación para los educandos indígenas centrado en áreas de alta densidad indígena. En la concepción de la EIB, los pueblos originarios debieran ser sujetos de la praxis, no simplemente sujetos de derecho como lo son en la actualidad. En estos términos, la EIB actúa como una especie de salvavidas de los pueblos originarios que son marginados.

Los académicos nacionales que plantean la concepción de educación multicultural como propuesta educativa, reafirman el hecho de que en Chile se debe generar una discusión respecto al concepto de multiculturalidad para trabajar con la corriente multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica y transformadora norteamericana, considerando a su vez, la diversidad cultural de Latinoamérica.

Según Williamson (2011), queda de manifiesto que cambiar la EIB por educación multicultural originaría una discusión política para el estado, que tomando en consideración el escenario actual del conflicto mapuche, la petición de autonomía de Rapa Nui, y el posicionamiento político-social-cultural de los pueblos Aymara y Quechua, es innecesaria y contraproducente. En este contexto, la educación multicultural se presenta como una posibilidad de apertura a la democracia, y le ofrece al estado de Chile, la oportunidad de construir una propuesta educativa que esté orientada al bien común de la sociedad. Por supuesto, las políticas educativas y programas educacionales tienen que estar orientados por el principio de equidad.

Es evidente que en Chile es necesario construir una política de educación multicultural sólida, que comprende una educación cívica, además de estar enclavada en el tema interpersonal, es decir en cómo es nuestra relación con los otros. No obstante, para llegar a construir esta política, debemos luchar contra dos tipos de resistencia: (1) la resistencia ideológica de algunos académicos y educadores, que se

niegan a aceptar el modelo de educación multicultural norteamericano, y (2), la resistencia política que presenta el estado ante la educación multicultural (desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica), ya que el conocimiento representa poder, y en consecuencia, la educación multicultural viene a desafiar la estructura de poder en el país.

Agregando a lo anterior, es primordial reformar el currículo desde la perspectiva de la educación multicultural, de modo que el currículo deje de contribuir a la inequidad y deje de fomentar las desigualdades sociales.

Finalmente, debemos convencernos como ciudadanos que queremos ser parte de una sociedad democrática, de que es sano aceptar la diferencia, y entender que es de suma importancia generar vínculos de confianza. Por ello, las propuestas pedagógicas de educación multicultural deben alojarse en un ambiente acogedor, que nos de confianza y que promueva la construcción de vínculos de confianza con los “otros” diferentes.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA CURRICULAR

1. Fundamentación

De acuerdo a las conclusiones, la educación en Chile no ha sido pensada desde la diversidad cultural, por lo tanto, no ha sido pensada para “todos” los educandos. Según el PNUD (2002), la educación general en Chile ha sido culturalmente homogeneizante, y se habría enseñado la historia estereotipada del estado chileno, menospreciándose las historias particulares, regionales o de los grupos sociales que no han sido dirigentes y hegemónicos en el Estado Nacional.

A pesar de que se ha intentado reconocer y aprovechar la diversidad cultural del país por medio de propuestas educativas como la educación intercultural bilingüe, al constituirse como una educación especial para los indígenas, el sistema educacional chileno ha desconocido la existencia de otros grupos marginados dentro de la sociedad, tales como las mujeres, los pobres, las personas con algún tipo de discapacidad, los homosexuales, los inmigrantes, etc., y no ha propiciado la erradicación de las opresiones que sufren.

Ciertamente la educación intercultural bilingüe ha buscado generar relaciones positivas y armónicas entre las personas de distintos orígenes culturales para fortalecer las relaciones interculturales. Esto se refleja en el objetivo del PEIB: “Contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística”, pero en la práctica, el PEIB no ha logrado transformar la escuela y repensar una educación con carácter multicultural para todos los educandos.

De igual forma, en el artículo 26 del convenio 169 de la OIT se explicita el derecho a una educación que tome como base el principio de la igualdad. *“Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de*

igualdad con el resto de la comunidad nacional". En contraste con lo que plantea este artículo, nos encontramos con una educación para los indígenas que no ha sabido promover la equidad y el respeto por los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, es fundamental construir una propuesta educativa que considere la diversidad cultural del país y tenga como objetivo construir una sociedad democrática, que tenga como eje la equidad, la formación de ciudadanía, la construcción de la libertad y la diversidad cultural. Es imprescindible construir una propuesta pedagógica de educación multicultural desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica, puesto que promueve una educación de calidad para los grupos marginados y para todos los educandos, además de favorecer la formación democrática de todos los educandos a nivel nacional.

En Chile es deber del estado propiciar la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica, que piense una educación para todos y que se constituya bajo el principio de la igualdad y la no discriminación. Para que lo anterior sea posible, es necesario llevar a cabo transformaciones profundas en el sistema educacional chileno, y transformar la escuela.

2. El desafío de la diversidad cultural y la educación cívica, y su impacto en la educación multicultural

La inmigración, el reconocimiento de diversas desigualdades sociales al interior de la sociedad democrática, y el mayor reconocimiento y legitimación de los derechos humanos han sido la causa de que hoy en día se asuma que la escuela debe ser capaz de entregar una formación cívica sólida que tenga como base los principios de la justicia y la equidad. Por consiguiente, se logrará garantizar la protección de los derechos de los diversos grupos sociales que conforman una sociedad democrática y todos tendrán las mismas oportunidades. Según, Kymlicka and Rosaldo, (citados en Banks, 2008) "*...in a democratic society, ethnic and immigrant groups should have the*

right to maintain their cultures and languages as well to participate in the national civic culture”.

Como se mencionó anteriormente, en la conferencia de Bellagio “Ethnic Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nation-States” el año 2002, los académicos manifestaron que los ciudadanos pertenecientes a un estado-nación multicultural democrático, promueven los principios universales de justicia y equidad, y se comprometen con el mantenimiento y la perpetuación de estos principios. En consecuencia, los ciudadanos están dispuestos a ayudar a terminar con la brecha entre los principios de los estados nacionales democráticos y las prácticas que violan estos principios, tales como la desigualdad social, racial, cultural y económica. (Banks, 2008, p.21). La educación cívica debe incluirse en una propuesta pedagógica de educación multicultural, ya que ayuda a los estudiantes a comprometerse a tomar decisiones reflexivas y llevar a cabo acciones que hagan que la sociedad chilena sea más justa y democrática.

En consecuencia, Banks (2008) sostiene que *“to become thoughtful decision makers and citizen actors, students need to master social science knowledge, clarify their moral commitments, identify alternative courses of action, and act in ways consistent with democratic values”*. Debido a que las sociedades democráticas multiculturales se caracterizan por su equidad cívica, tolerancia y reconocimiento, uno de los objetivos fundamentales de la educación cívica es enseñar a tolerar y reconocer las diferencias culturales. Por esta razón, es de suma importancia que los educadores consideren la educación cívica dentro de una propuesta pedagógica de educación multicultural en Chile, si se busca construir una sociedad democrática. En Chile la educación cívica no es parte del curriculum nacional, de modo que es una carencia que debe asumirse para así poder llevar a cabo la transformación del curriculum, de la escuela y posteriormente de la sociedad.

En los programas de estudio casi no se hace referencia a la constitución, ni menos a los derechos humanos, puesto que la educación cívica por lo general es entendida sólo en función de la política y de los procesos electorales. Por lo tanto, en

las escuelas chilenas no se está cumpliendo con el objetivo principal de la educación cívica para poder construir una sociedad democrática multicultural. Respecto al objetivo principal de la educación cívica, Banks (2008) plantea que:

Citizenship education should help students acquire the knowledge, attitudes, and skill needed to function in their nation-states as well as in a diverse world society that is experiencing rapid globalization and quests by ethnic, cultural language, and religious groups for recognition and inclusion. (p.21)

En Chile, si bien se ha impartido la educación cívica en los programas de estudio, ha sido desde un enfoque asimilacionista, es decir, a través de la chilenización y castellanización de los pueblos indígenas, ya que se buscaba su asimilación. Como consecuencia de este enfoque en la educación cívica, muchos estudiantes han perdido el respeto y reconocimiento por sus culturas, su lengua materna, y su identidad étnica.

En la actualidad es posible observar como un gran número de estudiantes indígenas ha optado por adquirir la lengua de los grupos dominantes, (en el caso indígena la lengua de los chilenos), en lugar de la lengua materna, y ha dejado de expresar su identidad cultural abiertamente. Desde esta perspectiva, Banks (2008) afirma que *“Multicultural democratic nation-states must find ways to help students developed balanced and thoughtful attachments and identifications with their cultural community, their nation-state, and the global community”*.

En síntesis, una propuesta educativa de educación multicultural desde la perspectiva multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica, implica entregar una educación cívica que promueva la formación democrática de los estudiantes. Por este motivo, es primordial tomar en consideración los “Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age” de Banks (2007). Estos serán enunciados a continuación:

Principles and concepts for Educating Citizens in a Global Age

Principles

Section I. Diversity, Unity, Global Interconnectedness, and Human Rights

1. Students should learn about the complex relationships between unity and diversity in their local communities, the nation, and the world.
2. Students should learn about the ways in which people in their community, nation, and region are increasingly interdependent with other people around the world and are connected to the economic, political, cultural, environmental, and technological changes taking place across the planet.
3. The teaching of human rights should underpin citizenship education courses and programs in multicultural education nation-states.

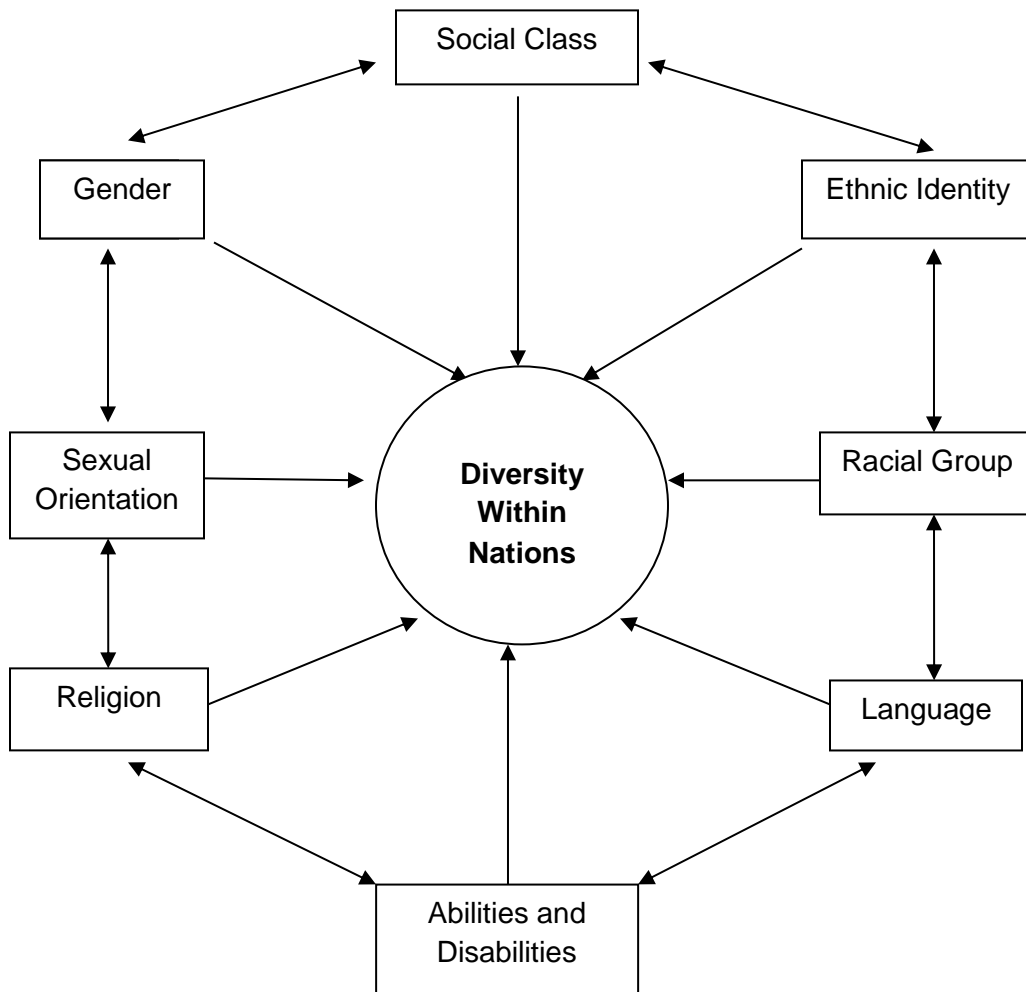
Section II. Experience and Participation

4. Students should be taught knowledge about democracy and democratic institutions, and they should be provided opportunities to practice democracy.

Concepts

1. Democracy
2. Diversity
3. Globalization
4. Sustainable development
5. Empire, Imperialism, Power
6. Prejudice, Discrimination, Racism
7. Migration
8. Identity/Diversity
9. Multiple perspectives
10. Patriotism and Cosmopolitanism

De igual forma, la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural desde la perspectiva multicultural crítica y la visión de la pedagogía crítica, debe considerar las siguientes “Identity Variables” que plantea Banks (2007):



3. Dimensiones y características de la educación multicultural

Para que la educación multicultural pueda ser implementada, la escuela debe ser considerada como un sistema social, y al hacer esto, todo lo preestablecido, ya sea su cultura, sus relaciones/vínculos, currículo, creencias y actitudes de los profesores debe cambiar para que la escuela pueda ofrecer equidad en la educación a los diversos grupos existentes dentro de la sociedad chilena.

Banks (2007) sostiene que el hecho de que los profesores por lo general tienden a pensar en la educación multicultural sólo como contenidos relacionados con diferentes grupos étnicos y culturales, representa un serio problema, ya que aquellos profesores que no son capaces de ver cómo estos contenidos están relacionados con los temas culturales, descartarán la educación multicultural, argumentando que no es relevante para sus materias. Un claro ejemplo de esto, se observa en el argumento que frecuentemente utilizan los profesores de matemáticas y ciencias, ya que estos asumen que la educación multicultural pertenece a las ciencias sociales y la literatura. Estos profesores estiman que las matemáticas y las ciencias son lo mismo, y que no tienen ninguna relación con la cultura de los estudiantes.

Para poder implementar la educación multicultural es necesario comprender cuáles son sus dimensiones, debido a que éstas pueden ser utilizadas como una guía para llevar a cabo una reforma total de la escuela. Las dimensiones propias de una propuesta de educación multicultural, según Banks (2007), son las siguientes:

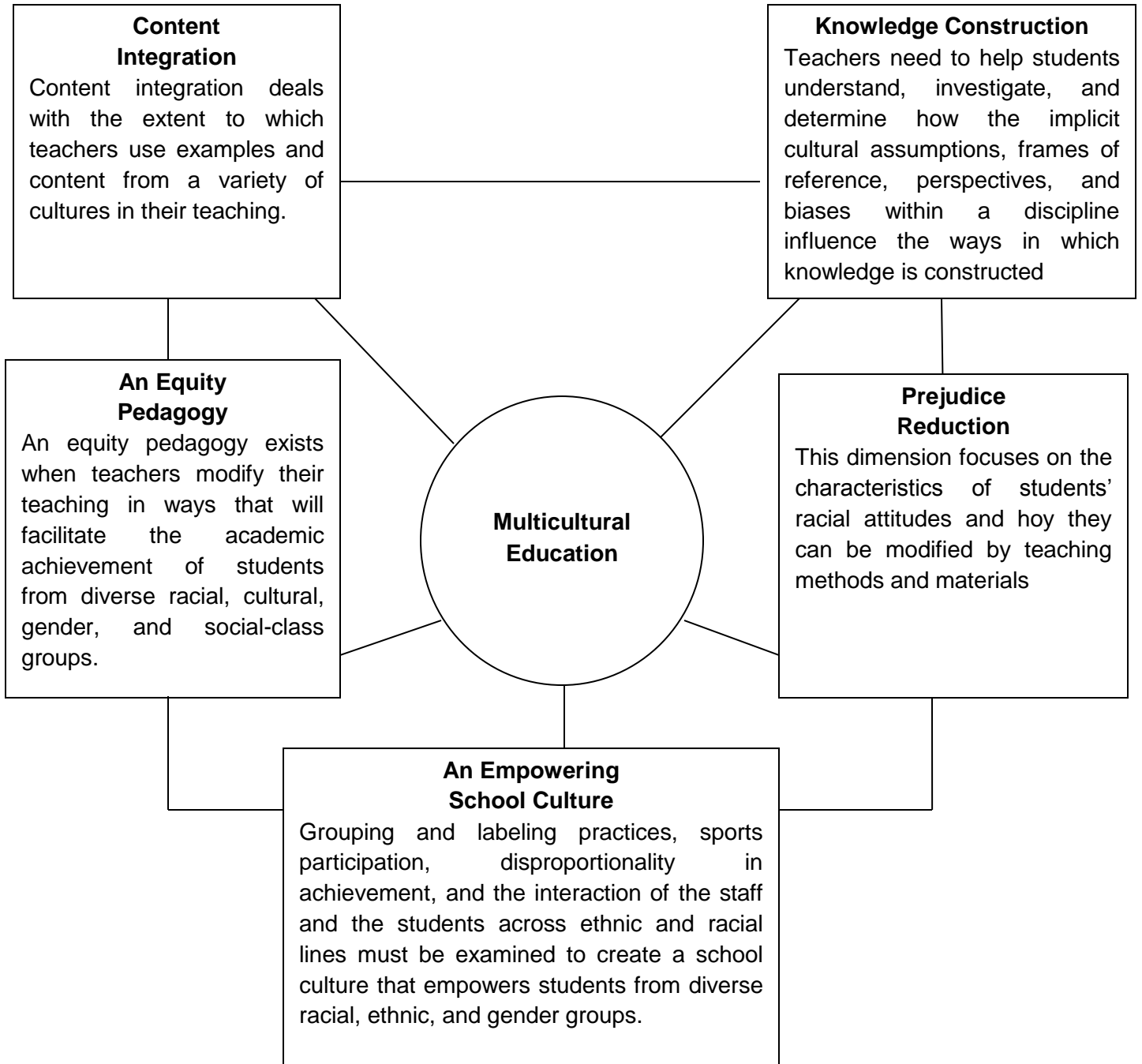
- a. *Content Integration*: It deals with the extent to which teachers use examples and content from a variety of cultures and groups to illustrate key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline.
- b. *The Knowledge Construction Process*: It relates to the extent to which teachers help students to understand, investigate, and determine how the implicit cultural, assumptions, frames of reference, perspectives, and

biases of a discipline influence the ways in which knowledge is constructed within it.

- c. *Prejudice Reduction*: It describes lessons, units and activities that include content about different racial, ethnic and cultural groups, which teachers use to help students develop positive attitudes toward different racial, ethnic, and cultural groups.
- d. *An Equity Pedagogy*: An equity pedagogy exists when teachers modify their teaching in ways that will facilitate the academic achievement of students from diverse racial, cultural, gender, and social-class groups.
- e.
- f. *An Empowering School Culture*: It is a school culture and organization that promotes gender, racial, and social-class equity. The culture and organization of the school must be examined by all members of the school staff and all of them must participate in restructuring it.

A continuación se presenta un esquema que resume las dimensiones de la educación multicultural descritas anteriormente:

The Dimensions of Multicultural Education (Banks, 2007)



Igualmente, para poder construir una propuesta pedagógica de educación multicultural en Chile, es fundamental que se piense la escuela como un sistema social, en el cual todas sus variables principales están interrelacionadas. Por lo tanto, pensar la escuela como un sistema social supone generar cambios en estas variables para así poder llevar a cabo una reforma total de la escuela.

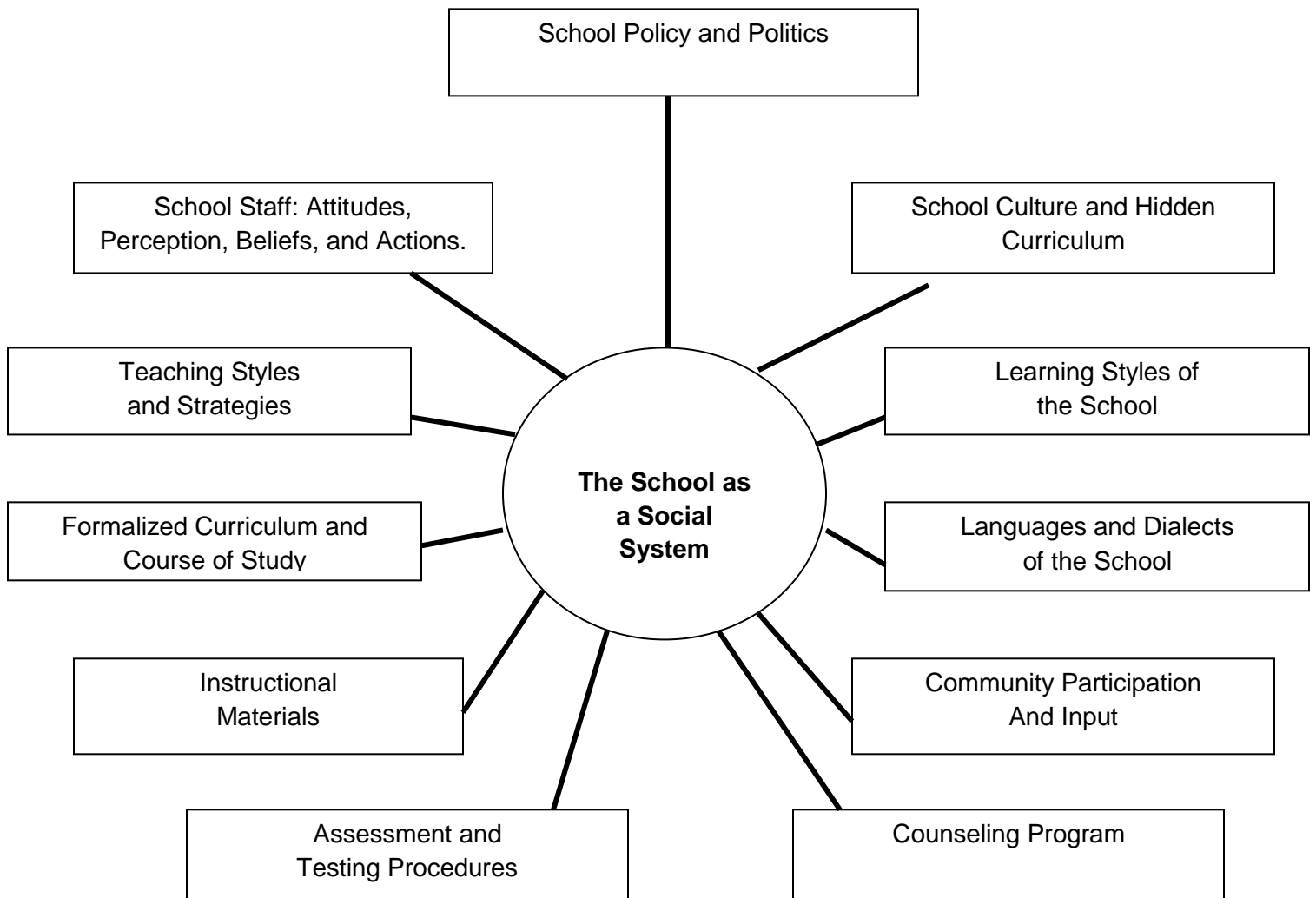
Respecto a los cambios que deben llevarse a cabo, resulta fundamental modificar las relaciones de poder al interior de la escuela, la interacción verbal entre estudiantes y profesores, la cultura de la escuela, el curriculum, las actividades extracurriculares, las actitudes hacia las minorías, las normas institucionales, las estructuras sociales, etc. De igual modo, es de suma importancia modificar el currículo oculto y el manifiesto para poder reformar la escuela e implementar la educación multicultural. Sobre todo, el curriculum oculto y sus normas y valores implícitos requieren atención especial debido a que posee más relevancia que el curriculum abierto ya que éste es el lado fuerte de la cultura escolar. Como resultado, estos cambios ocasionarán la institucionalización de una cultura escolar que empodera a todos sus estudiantes, independientemente de su raza, cultura, género, etnia y clase social.

En las palabras de Banks (2007):

The total school environment is a system consisting of a number of major identifiable variables and factors, such as a school culture, school policy and politics, and the formalized curriculum and course of study. Any of these factors may be the focus of initial school reforms, but changes must take place in each of them to create and sustain an effective multicultural school environment.
(p.24)

Así como la escuela debe ser considerada como un sistema social, Banks (2007) sostiene que debemos tratar la escuela como una microcultura que tiene normas, valores, estatutos, y metas como cualquier otro sistema social. La escuela tiene una cultura dominante y una diversidad de microculturas.

En suma, se presenta un esquema de Banks (2007), que representa la escuela como un sistema social:



4. Aproximaciones a una reforma curricular en Chile desde la perspectiva de la educación multicultural

Debido a que en Chile el currículo ha estado enfocado en las experiencias de aquellos ciudadanos que pertenecen a los grupos dominantes, y se ha ignorado la experiencia de esos “otros” distintos, los estudiantes indígenas, las mujeres, las personas con discapacidad, los homosexuales, los inmigrantes y las personas de clase social baja han sufrido los efectos del racismo y etnocentrismo que promueve este currículo al interior de la escuela, y por supuesto que además abarca toda la sociedad chilena.

El currículo chileno solo ha contribuido a fortalecer el sentimiento de superioridad de los grupos dominantes y a perpetuar las desigualdades sociales. Por lo tanto, los grupos marginados se han visto obligados a aceptar la opresión de la cultura dominante y a asimilarse, dejando su cultura atrás por ser considerada como inferior. Por este motivo, es fundamental repensar y reformar el currículo chileno desde la perspectiva de la educación multicultural.

Por consiguiente, para poder transformar el currículo chileno en un currículo multicultural, es fundamental que los educadores chilenos adquieran en primer lugar una ideología multicultural y a su vez, una concepción de la cultura de Chile que tenga como base la diversidad cultural del país. Como resultado, los educadores serán capaces de ver las experiencias y contribuciones de los diversos grupos sociales marginados como significativas para el desarrollo del país y para la construcción de una sociedad democrática.

Banks (2007) plantea cuatro enfoques para la integración de contenido multicultural en el currículo:

1. *The Contributions Approach*: por lo general se utiliza cuando es la primera vez que una escuela trata de integrar contenido multicultural en el currículo establecido. Se caracteriza por la inserción de

héroes/heroínas étnicas y elementos culturales tales como los bailes y comida típica. En este enfoque, la estructura básica del currículo no se ve modificada.

2. *The Additive Approach*: se caracteriza por integrar contenido étnico, mediante la inserción de conceptos, perspectivas y temas, pero sin modificar la estructura básica del currículo, sus objetivos y características.
3. *The Transformation Approach*: este enfoque difiere de los dos mencionados anteriormente, ya que este modifica la estructura, objetivos y perspectivas del currículo. Por lo tanto, permite que los estudiantes examinen conceptos, asuntos, temas y problemas desde varias perspectivas étnicas.
4. *The Social Action Approach*: este enfoque considera los elementos del transformation approach, pero además agrega otros que requieren que los estudiantes tomen decisiones y actúen como sujetos en relación al concepto, asunto, o problema estudiado en la unidad.

En cuanto al currículo chileno, este ha considerado los dos primeros enfoques, ya que si bien ha intentado integrar contenidos étnicos en los programas de estudio, por ejemplo, a través de la propuesta educativa de educación intercultural bilingüe, estos cambios no han modificado la estructura básica ni los objetivos del currículo nacional. Es por esta razón que la construcción de una propuesta pedagógica de educación multicultural (desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica), se concentre en *the transformation* and *the social action approach*, ya que ambos buscan formar estudiantes críticos de la sociedad y que se transformen en agentes de cambio social. De este modo, será posible transformar el currículo nacional en su totalidad.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN A PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

A. ACCIONES A DESARROLLAR EN EL ÁMBITO DE LA PROPUESTA

Para construir una propuesta pedagógica de educación multicultural (desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica), se debe educar a los siguientes actores respecto a este tema mediante capacitaciones:

1. Capacitación a académicos nacionales en universidades tradicionales.
2. Capacitación a profesores de colegios públicos y subvencionados.
3. Creación de programas de estudio de educación multicultural en colegios públicos y subvencionados.
4. Creación de programas de estudio de educación cívica con énfasis en los derechos humanos en colegios públicos y subvencionados.
5. Creación de programas de estudio de educación multicultural en universidades tradicionales.
6. Realización de talleres de reflexión en torno a este tema para la comunidad, padres, madres y apoderados.
7. Perfil de profesores que requiere un propuesta pedagógica de educación multicultural.

1. Capacitación a académicos nacionales en universidades tradicionales.

Temas a considerar:

- ❖ Conocimiento de los paradigmas nucleares en la educación multicultural.
- ❖ Conocimiento de los conceptos principales en la educación multicultural.
- ❖ Conocimiento histórico y cultural de los grupos étnicos a nivel nacional
- ❖ Conocimiento pedagógico sobre cómo adaptar el currículo y la instrucción a las necesidades únicas de los estudiantes de diversos grupos culturales, étnicos, lingüísticos, y de clase social.

2. Capacitación a profesores de colegios públicos y subvencionados.

Temas a considerar:

- ❖ Conocimiento de los paradigmas nucleares en la educación multicultural
- ❖ Conocimiento de los conceptos principales en la educación multicultural
- ❖ Conocimiento histórico y cultural de los grupos étnicos a nivel nacional
- ❖ Conocimiento pedagógico sobre cómo adaptar el currículo y la instrucción a las necesidades únicas de los estudiantes de diversos grupos culturales, étnicos, lingüísticos, y de clase social.

3. Creación de programas de estudio de educación multicultural en colegios públicos y subvencionados.

Temas a considerar:

- ❖ Diversidad cultural
- ❖ Derechos humanos
- ❖ Construcción de la identidad
- ❖ Compromiso cívico (énfasis en el diálogo con los otros)
- ❖ Relaciones de Poder
- ❖ Construcción colectiva del conocimiento

4. Creación de programas de estudio de educación cívica con énfasis en los derechos humanos en colegios públicos y subvencionados.

Temas a considerar:

- ❖ Derechos humanos
- ❖ Derechos civiles
- ❖ Derechos políticos
- ❖ Compromiso cívico

5. Creación de programas de estudio de educación multicultural en universidades tradicionales.

Temas a considerar:

- ❖ Diversidad cultural
- ❖ Derechos humanos

- ❖ Ciudadanía
- ❖ Conciencia de uno mismo
- ❖ Compromiso cívico (énfasis en el diálogo con los otros)
- ❖ Humanitarismo (conocimiento de los otros)
- ❖ Adquisición de conocimiento (mediante la cultura, la pertenencia a una comunidad, importancia de la identidad, etc.)

6. Realización de talleres de reflexión en torno a este tema para la comunidad, padres, madres y apoderados.

Temas a considerar:

- ❖ Importancia de la diversidad cultural.
- ❖ Importancia de la educación cívica.
- ❖ Importancia del trabajo en conjunto de las comunidades, familias y educadores.

7. Perfil de profesores que requiere un programa de educación multicultural

- ❖ Profesores con el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias para poder enfrentar contenido racista presente en material educativo, o en la forma de expresarse y comportarse de sus estudiantes.
- ❖ Profesores que tienen un amplio conocimiento respecto a la historia y cultura de los grupos étnicos del país.
- ❖ Profesores con una sólida formación cívica.
- ❖ Profesores comprometidos con la construcción de una sociedad democrática.
- ❖ Profesores con una profunda sensibilidad respecto a sus propias actitudes raciales, comportamiento y declaraciones dentro de la sala de clases y la escuela.
- ❖ Profesores con una profunda sensibilidad respecto a las actitudes raciales y étnicas de sus estudiantes.
- ❖ Profesores críticos en la selección y uso de material educativo en la sala de clases.
- ❖ Profesores que fomenten la participación de la comunidad y la familia.

B. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Concluida la presente investigación, el tema de estudio queda abierto a futuros estudios cualitativos para ampliar las perspectivas en cuanto a la concepción de educación multicultural en Chile, y poder articular una conceptualización de educación multicultural pertinente y contextualizada. Para ello, es de suma importancia que los académicos nacionales y profesores, conozcan el significado de educación multicultural desde la visión de la corriente del Multiculturalismo Crítico y la Pedagogía Crítica.

Entre las futuras investigaciones se propone efectuar:

- Un estudio sobre los significados otorgados por profesores de enseñanza básica a la educación multicultural, en colegios municipales y particulares subvencionados.
- Un estudio sobre los significados otorgados por profesores de enseñanza media a la educación multicultural, en colegios municipales y particulares subvencionados.
- Un estudio sobre la realidad de los niños migrantes en los colegios municipales y particulares subvencionados; y la pertinencia de una propuesta pedagógica de educación multicultural desde la perspectiva de la multiculturalidad crítica y la visión de la pedagogía crítica.
- Un estudio en profundidad que contextualice los significados de educación intercultural y la educación multicultural en Chile y Latinoamérica, mediante un estudio comparativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMENARA, J. y LOSCERTALES, F. 2002. Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa [en línea]. Universidad de Sevilla.
<<http://edutec.rediris.es/documentos/1996/ANALISIS.htm>> [consulta: 22 julio 2013]
- ANDREÚ, J. 2002. Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro de Estudios Andaluces [en línea] Sevilla, España.
<<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>> [consulta: 22 julio 2013]
- BANKS, J y McGee, C. 2004. Handbook of Research on Multicultural Education. Second edition. John Wiley & Sons, Inc. 1027p
- BANKS, J. 2007. Multicultural Education. Sixth edition. John Wiley & Sons, Inc. 481p.
- BANKS, J. 2008. An Introduction to Multicultural Education. Fourth edition. Boston: Pearson, Allyn & Bacon. 163p.
- BAUMAN, Z. 2000. Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica. 232p.
- BUENO, J. 2008. Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. [en línea] Revista Educación Inclusiva N. ° 1.
<https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFiAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3011825.pdf&ei=xOZIUtK4N5L89gTwn4D4Ag&usq=AFQjCNG9hHnKiw66pddM aJ304diQDIPlvw&bvm=bv.53217764,d.eWU> [consulta: 20 marzo 2013]
- CÁCERES, P. 2003. Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. [en línea] Psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología

Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Vol. 2 / 2003 (pp. 53-82).

<<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/>

[3](#)> [consulta: 25 julio 2013]

CANALES, M. 2006. El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En: Metodologías de la Investigación Social. pp.299-317

CONTESSE, J. 2012. El convenio 169 de la OIT y el Derecho chileno. Mecanismos y Obstáculos para su implementación. Universidad Diego Portales [en línea].

<http://libredeterminacion.org/proldi/images/udp_convenio_digital.pdf>

[consulta: 02 agosto 2013]

CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA. 2008. LEY INDIGENA N° 19.253. [en línea] Programa de Promoción e Información de los Derechos Indígenas de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

<<http://www.conadi.gob.cl/documentos/LeyIndigena2010t.pdf>> [consulta: 25

julio 2013]

CORTINA, A. 1997. Ciudadanía Intercultural. Miseria del etnocentrismo. En:

Ciudadanos del mundo. Alianza Editorial. pp. 177-216.

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

2003. Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. [en línea] México. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

<<http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/154/download/2233%E2%80>

[%8E](#)> [consulta: 20 julio 2013]

DONOSO, A., CONTRERAS, R., CUBILLOS, L., y ARAVENA, L. 2006.

Interculturalidad y Políticas en Educación. Reflexiones desde Santiago de Chile.

[en línea] Estudios Pedagógicos. V. 32, n°1.

<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052006000100002&script=sci_artt_ext> [consulta: 15 marzo 2012)

EDUCACIÓN INTERCULTURAL 2011. [en línea]

<http://www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural> [consulta: 11 diciembre 2011.

FERRAÑO, V. 2010. Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. [en línea] Estudios Pedagógicos. V. XXXVI, 2, 343-352.

<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> [consulta: 20 diciembre 2011]

FLICK, U. 2007. Fundamentación de la investigación cualitativa. En: Introducción a la investigación cualitativa. Segunda edición. Ediciones Morata. pp. 235-253

FUNDACIÓN PETER MCLAREN, 2011. Cuadernos de Pedagogía Crítica. Número Uno.

GOBIERNO DE CHILE. 2008. Re-conocer. Pacto social por la multiculturalidad. [en línea] <www.gobiernodechile.cl> [consulta: 15 julio 2013]

HEVIA, R. e HIRMAS, C. 2005. La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural. [en línea]

<<http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/7/21237/RHevia-CHirmas.pdf>>

[Consulta: 30 septiembre 2011]

HEVIA, R. 2005. Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad.

En: NEGRÓN, B. Diversidad Cultural: El valor de la diferencia. LOM Ediciones. pp. 99-113

- INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. 2011. Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos. [en línea] Instituto Nacional de Derechos Humanos. <<http://www.indh.cl/wp-content/uploads/2011/11/Encuesta-Final-D.H-web.pdf>> [consulta: 20 febrero 2013]
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. 2005. Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile – Censo 2002. [en línea] Instituto Nacional de Estadísticas en convenio con el Ministerio de Planificación Nacional. <http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/estadisticas_indigenas_2002_11_09_09.pdf> [consulta: 12 julio 2013]
- KANPOL, B. y McLAREN, P. 1995. Introduction: Resistance Multiculturalism and the Politics of Difference. En: Critical Multiculturalism: Uncommon Voices in a Common Struggle. Bergin & Garvey. pp. 1-19
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. 2000. Capítulo 1. Introducción. ¿Qué es el Multiculturalismo? [en línea] En: Repensar el multiculturalismo. Ediciones Octaedro, S.I. pp. 1-33. <www.octaedro.com/downloadf.asp?m=10207.pdf>
- LIEBERMAN, A. (s.f). A tomar posesión: el fortalecimiento de las culturas e idiomas indígenas mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. [en línea] <http://learnlink.aed.org/Publications/espanol/concept_papers/A_tomar_posesi%F3n.pdf> [consulta: 01 Octubre 2011]
- MCLAREN, P. 1998. Pedagogía Crítica: un panorama general. En: La vida en las escuelas. Segunda edición. Siglo veintiuno editores. pp.193-245.
- MCLAREN, P. 1995. Critical Pedagogy and Predatory Culture. Routledge. pp.309

MARTÍN, R. Análisis de Contenido. [en línea]

<https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf> [consulta: 20 julio 2013]

MARTÍNEZ, R. Cuadernos de Pedagogía Crítica. Fundación Peter McLaren para la

Pedagogía Crítica. [en línea] <<http://es.scribd.com/doc/22327728/cuadernos-de-pedagogia-critica>> [consulta: 15 febrero 2013]

MILLER, A. 2012. La Falta de Desarrollo Debido a la Carencia de Igualdad: La

Ineficacia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe Como Factor de Continuación de la Dominación del Estado de Chile Contra el Pueblo Mapuche.

[en línea] Independent Study Project (ISP) Collection.

<http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1342/> [consulta: 18 febrero 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2005. Orientaciones Programa de Educación

Intercultural Bilingüe. Programa Orígenes. [en línea] <www.peib.cl> [consulta: 17 octubre 2011]

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. 2009. Encuesta CASEN. [en línea]

<<http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/>> [consulta: 11 agosto 2013]

MONTECINOS, C. 2004. Analizando la política de Educación Intercultural Bilingüe en

Chile desde la Educación Multicultural. [en línea] Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004, pp. 35-44.

< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200304>> [consulta: 17 octubre 2011]

MUCCHIELLI, A. 2001. Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Editorial Síntesis.

MULTICULTURAL EDUCATION. 2011. [en línea]

http://en.wikipedia.org/wiki/Multicultural_education [Consulta Octubre 2011]

MUÑOZ, P., RODRIGUEZ, E. y DOMINGUEZ, A. 2003. Metodología Cuantitativa. Métodos y Técnicas de Evaluación de Centros. Una propuesta de clasificación operativo-funcional. [en línea] Revista Galego-Portuguesa de Pxicología y Educación, N°7, vol. 9.

< http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6936/1/RGP_9-7.pdf > [consulta: 17 julio 2013]

PÉREZ, A. 1998. Introducción. La escuela como encrucijada de culturas. En: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S.L. pp. 1-18

PÉREZ, A. 1998. La cultura crítica. En: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S.L. pp. 20-78

PÉREZ, A. 1998. La cultura académica En: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S.L. pp. 253-297

PÉREZ, G. 1994. Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. 187p

PÉREZ, G. 2007. Presupuestos Metodológicos. Perspectiva Crítico-Reflexiva. En: Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones Prácticas Narce, S.A. De Ediciones. pp. 21-54

PNUD. 2002. Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural. [en línea] www.pnud.cl [consulta: 15 agosto 2013]

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. 2011. PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. <www.peib.cl>

- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. 1999. Capítulo III. Procesos y Fases de la Investigación Cualitativa. En: Métodos Cuantitativos Aplicados 2 Centro de Investigación y Docencia. pp. 61-77
- ROTHER, T. 2005. Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. [en línea] Revista Austral de Ciencias Sociales, 9, 71-84.
<http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071817952005000100007&script=sci_arttext> [consulta: 18 noviembre 2011]
- SALAS, R. 2003. Ética Intercultural. Ediciones UCSH (Universidad Católica Silva Henríquez).
- SUBERCASEUX, B. 2005. Diversidad cultural: el otro y el nosotros. En: Negrón, B. Diversidad Cultural: El valor de la diferencia LOM Ediciones. pp.45-51
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. 2010. Metodología de la investigación. McGraw-Hill /INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V.
- SCHMELKES, S. 2004. La Educación Intercultural. Un campo en proceso de consolidación. [en línea] Revista mexicana de investigación educativa, 9, 9-13.
<http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8249/8249.pdf> [consulta: 20 agosto 2013]
- SCHMELKES, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. [en línea] Revista Sinéctica 23, pp. 26-34. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.
<http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_educacion_intercultural_reflexiones_a_la_luz_de_experiencias_recientes.pdf> [consulta: 20 febrero 2013]

- SILVA, M. 2008. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En:
Nuestras universidades y la educación intercultural. Universidad de Chile.
pp.23-45
- TOURAINÉ, A. 1997. La sociedad multicultural. En: ¿Podremos vivir juntos?: Iguales y
diferentes. Fondo de Cultura Económica. pp.165-204
- TAYLOR, C. 1994. The Politics of Recognition. En: Multiculturalism: Examining the
politics of recognition. Princeton University Press. pp. 25-73
- VÁSQUEZ, F. 1996. El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la
investigación psicosocial. [en línea] Documento de trabajo pp.47-70. Universitat
Autònoma de Barcelona.
<[http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez
-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf](http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/fecc81lixvacc81zquez-sixto_el-anacc81lisis-de-contenido-temacc81tico.pdf)> [consulta: 10 agosto
2013]
- WILLIAMSON, G. 2004. ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe,
Educación Indígena o Educación Intercultural? [en línea] Cuadernos
Interculturales, 2, 23-34. < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303>>
[consulta: 18 noviembre 2011]
- WILLIAMSON, G. et al. 2011. Educación Multicultural. Práctica de la equidad y
diversidad para un mundo que demanda esperanza. Ediciones Universidad de
la Frontera. pp. 125.

ANEXOS

Entrevista Prof. Celia Estay

Título profesional: Magíster en Educación.

Fecha: 04 de abril de 2013

Tiempo de duración: 49 minutos

E: Entrevistadora

P: Profesora

E: sí, Hola Celia, bien, espérame voy a colocar mi video para que nos conozcamos, Hola Celia.

P: Hola chiquilla, ¿cómo estás?

E: bien, aquí en la casa todavía antes del trabajo, bueno, Celia a ver, eh te cuento un poco más en detalle mi investigación, el tema de mi tesis, eh, yo estoy interesada en la relación y en los conceptos de educación intercultural y de educación multicultural, pero no como ha sido entendida tradicionalmente, eh, como asimilación o simple integración, si no desde la pedagogía crítica y la corriente multiculturalista crítica, ya norteamericana, eh, qué quiere decir esto, estoy utilizando un autor que es James Banks, ya, él es afroamericano y él plantea que se debe generar un movimiento que reforme todo, el sistema de educación por completo, que incluya a todos los educandos y no solamente lo, la población o no solamente ciertos grupos sociales, no solamente cierto género y bueno, yo investigando un poco sobre la realidad nuestra, de nuestro país, me encuentro con el programa de educación intercultural bilingüe, ya, que creó el ministerio de educación y empiezo a sentir desde mi opinión personal que es un programa muy limitado a la población indígena y leyendo algunos papers de Williamson, Guillermo Williamson y de Carmen Montecinos, empiezo a coincidir con su forma de ver este programa y verlo como una bandera un poco de lucha, un poco de nuestros pueblos indígenas y muy como enfocado hacia ellos y encuentro que tampoco cumple un rol de integrar a todos nuestros educandos, de generar un movimiento que realmente reforme la educación, y bueno, estoy

tratando de ver si es posible diseñar y llegar como a un acuerdo, y poder diseñar realmente un modelo que sea crítico y que tenga un nombre apropiado a nuestra realidad y mi consulta a ti como experta es cómo tú entiendes, primero estos conceptos de educación intercultural a nivel nacional o educación intercultural bilingüe, que es nuestro programa y cómo entiendes tú el concepto de educación multicultural, primero que todo.

E: no se escucha muy bien, se escucha un poquito entre cortado.

P: entonces, nos va a tomar más tiempo.

P: sí, pero por lo menos entendí que lo que tú quieres es que yo te dé más o menos una opinión de la concepción de lo que es para nosotros como programa de educación intercultural y educación multicultural, y luego, el perfil o el espíritu que tiene este programa en relación con el tema de educación intercultural y el mundo indígena, y luego, lo que debiera ser con una mirada un poco más amplia, un poco más proyectiva hacia otras diversidades.

E: perfecto, Celia

P: ¿esa es la idea?

E: sí

P: bueno, dentro de lo que nosotros manejamos en el concepto de educación intercultural en, lo entendemos como una instancia de formación en relación con un desarrollo de una sensibilidad, no cierto? para poder vincularse con otro, en ese sentido, la educación intercultural pasa por aspectos de conocimiento y de actitudes, o sea, del conocimiento del otro en relación con su cultura o su contexto, y de actitudes en relación con sus valores, y dentro del ámbito del conocimiento también en relación con la historia o las historias de esos otros. La, la idea que nosotros trabajamos de educación intercultural tiene que ver con un desarrollo, desarrollo yo diría actitudinales, mm, que se basa en conocimientos conceptuales, conocimientos históricos y sociales de ese otro, pero el ejercicio final es que aprenda a contactarse con otro y aprenda a entender a ese otro, y no necesariamente significa entre comillas la aceptación del otro, si no que la comprensión del otro y en esa, en ese contacto con ese otro, eh, rescate aquello que le sea provechoso en su crecimiento como individuo, ah, entonces, el concepto de educación intercultural entendida como

una instancia, una instancia de convivencia, ya, es una instancia de convivencia eh donde uno a, aprende de otro, crece de otro, pero también el otro crece de uno, mm, ese es como el concepto digamos que trabajamos. El concepto de educación multicultural es para nosotros un poco más restringido, la educación multicultural esencialmente es una educación que reconoce la, el desarrollo del conocimiento de cada uno de esas comunidades, cierto, pero que no necesariamente implica que se produzca un intercambio con otro, sino que solamente un conocimiento de ese otro, por ejemplo en el caso de, digamos de Iquique o la región de Tarapacá, nosotros aquí tenemos una realidad eh... multicultural, nosotros aquí convivimos con muchos eh pakistaníes, hindúes, chinos, eh, inmigrantes peruanos, bolivianos, ecuatorianos, colombianos y se ve mucho, se ve mucho, cierto, pero eso es histórico, eso siempre ha sido así, eh... desde la época de las salitreras, por ejemplo de la época del guano, eso al final de mil ochocientos, después la época salitrera donde ocurrían un fenómeno interesante, y ahora fue la época de la, de la época pesquera, que también ...un proceso también de migración interna, porque mucha gente se venía a trabajar acá, eh y hoy en día estamos en una época minera, te fijas, es como el hito minero y en ese hito minero nosotros nos encontramos que tenemos una realidad diversa que está allí, que está presente digamos en la comunidad, es muy común que tú entres a un supermercado y te encuentres con mujeres que están tapadas completas y que estén hablando, digamos en su lengua, cierto y que están con su marido, con su clan y ellos hablan que se yo, japoneses, chino, eh y ...mundo musulmán, eso no es malo o de repente tú veas que andan las cholitas esas andan con sus polleras, por ejemplo mojándose los pies en la playa, te fijas, eh, y para nosotros eso es un contexto multicultural, ¿por qué? Porque nos damos cuenta que a la vez, eh, estas mismas comunidades, las comunidades, especialmente las comunidades musulmanas crean...sus propios colegios, ya, eh, ¿por qué? Porque ellos necesitan reproducir su cultura que es completamente diferente a la nuestra y eso significa que no necesariamente están eh... están aceptando la convivencia con el otro que somos nosotros digamos los occidentales, por un principio ideológico, principio religioso, por lo que sea, eh... y tú no vas a ver, tú no vas a

ver a los musulmanes en cualquier escuela, los niños musulmanes están en ciertas escuelas que son sus escuelas, de hecho, hay una escuela que es la escuela árabe, cierto...

E: como en Santiago.

P: y luego, claro, sí, y luego tenemos que estos niños están en algunas escuelas particulares, entonces, lo que nosotros vemos es que, es que en el caso de esas realidades se producen contextos multiculturales, porque hay una, hay una restricción de contacto y eso es como un, como un tácito, mm, porque ellos cumplen con la normativa legal chilena y todo, cumplen desde la forma, pero en el fondo digamos de su, de su, de su realidad es multicultural, eh... después en el caso de la, del, del de lo que debiera ser la educación intercultural ya efectivamente nosotros, bueno, si lo que hacemos nosotros hoy como programa nosotros somos un programa que acoge esencialmente al mundo indígena del norte chileno que son los Aymaras, pero ha sido por una, por un fundamento de una discriminación positiva, es un poco como pagar las deudas históricas, sí, que tanto digamos, las comunidades han reclamado y, y en ese sentido el programa ha cumplido hasta ahora cierto la idea de acoger a los jóvenes indígenas y eh... seleccionarlos bueno de acuerdo a ciertos criterios y formarlos para que ellos puedan ser profesores interculturales, ya, con dominio de su lengua, el ejercicio es revitalizar y recuperar aspectos de la cultura y de la lengua que ellos mismos han invisibilizado o que ellos mismos han guardado en ciertos contextos por todo lo que significa la historia en relación de Chile con los pueblos originarios.

E: que ni si quiera están reconocidos en la constitución, (risa sarcástica)

P: claro, cierto, eso es lo contradictorio, eh, pero el ejercicio de este programa es ese, de hecho, ellos tienen un ingreso especial, ellos hasta ahora no ingresan vía PSU, ingresan por vía especial y esa vía especial, significa un proceso de, de selección en relación no solamente con su capacidad, con su compromiso y con su tentativa de querer efectivamente aprender la lengua y efectivamente ellos promover la educación intercultural, entendida en este contexto, como la, la visibilización de la realidad indígena en nuestro contexto social, porque las escuelas, en las escuelas, en las escuela de Iquique y en la

escuela de alto auspicio tenemos una alta concentración del pueblo indígena, que han ido bajando de las áreas rurales y se han insertado en ese espacio geográfico, entonces el ejercicio es ese, esencialmente. Sin embargo, nosotros estamos conscientes como facultad que la educación intercultural es más allá que eso, cierto, o sea, estamos conscientes que la educación intercultural debiera ser para todos los que estamos formando, para todos los jóvenes, para todos los niños, que están en las realidades escolares, en eso estamos conscientes. Sin embargo, yo te diría que aún falta como un proceso de maduración de parte de la sociedad civil y de la sociedad política, de poder entender este proceso, de entenderlo como una, como una vía real de una buena convivencia, en la medida que como educación intercultural, nosotros podamos instalar, el, el aprecio por el otro, cierto, la, de valorar al otro en su diferencia, pero a la vez aprender de ese otro, comparar en ese otro lo que yo hago o lo, la forma de cómo uno puede enfrentar la vida, que también pueda significar que, que, que nosotros entregamos de alguna manera a ese otro, otras formas de mirar el mundo y ese ejercicio no es fácil, yo te diré que, aquí mismo en la universidad todavía hay espacios académicos en que te miran como, como con cierta rareza, ah ustedes son intercultural, ah, eso de los indígenas, te fijas, claro y no queriendo reconocer entre comillas que lo indígena en el caso de nosotros tiene fundamentos cosmogónicos mucho más potentes que la cultura occidental para lograr una buena convivencia y una buena forma de vivir en nuestra era. Y este ejercicio, ese ejercicio no se entiende, y yo diría que hay una disposición casi mítica de los indígenas, como que lo indígena está en el pasado y que es algo que quedó allí, y que es casi una preciosura, cierto astrológica y eh y a mí me cuesta mucho hacer entender de que hay muchos aspectos que hoy en día en nuestra sociedad chilena especialmente de cómo estamos viviendo si resolveríamos a través de una cuestión intercultural entendiendo que la educación intercultural es un desarrollo también de la sensibilidad, entonces es un ejercicio valórico y también es un ejercicio eh... yo diría emotivo también diríamos del cuento y nosotros tenemos como objetivo, porque ya lo hemos conversado con el ministerio, porque ya lo hemos conversado aquí en la facultad que esta

pedagogía de educación intercultural pase a ser PSU y que por tanto cualquier persona puede ingresar, ya, pero aun manteniendo el perfil de, dirigido hacia los indígenas, eh... yo creo que es un proceso de maduración social, yo espero que después de eso se pueda producir luego efectivamente se construya una, una, se construyan pedagogías, cierto, donde la educación intercultural sea como un tronco en común

E: exacto, o sea

P: eso es como lo que creo hoy

E: Celia y tú consideras por ejemplo el cambio desde dentro de la escuela, ya, tú has podido evaluar el impacto de los pedagogos que se están formando en la universidad Arturo Prat, eh... dentro de la escuela ya, porque en la escuela se reproducen las desigualdades eso ya lo sabemos, se perpetúan las diferencias, por eso cuando yo veo el modelo, el sistema educacional que tenemos nosotros, considero que la inclusión está en el curriculum como palabra si es que, integrar que es como una palabra que a mí no me gusta en verdad casi sinónimo de asimilar al otro y que se comporte como yo, negarle un poco las diferencias, negar un poco esa diversidad, porque si bien Chile siempre ha sido un país diverso culturalmente, no se reconoce así, es como todos somos blancos y la guagüita blanquita es más bonita, y no tenemos población negra, no tenemos población indígena casi, se le invisibiliza como tú dices, se aliena de la sociedad, pero yo quiero ver cuál es el impacto en los resultados que están generando estos programas, ya sea de formadores de pedagogos y bueno en el caso de la educación intercultural bilingüe cómo programa en las escuelas en el norte y en el sur, si es que tú tienes información con respecto a esa realidad.

P: mira, eh, la información que yo manejo tiene que ver con los procesos de acreditación que nosotros hemos estado organizando en este programa, tenemos dos procesos de acreditación que eh, han estado bien, cierto. El último proceso terminó en el mes de octubre-noviembre del año pasado, no en septiembre, llegaron los resultados en noviembre-diciembre y nuevamente acreditamos por tres años, porque estamos conscientes que como programa somos un programa muy sui generis y no tenemos como un punto de

comparación en Chile en relación con el programa en sí mismo y en relación con la realidad indígena andina del norte, la otra realidad es a través de la universidad, bah se me olvidó el nombre, de la, de la (acople de sonido)

E: ay, no te escucho.

P: es con la universidad católica, eh... de Temuco?

E: la de la frontera? No? Universidad Católica de Temuco

P: sí, es la de la frontera y ellos tienen una realidad a través de la PSU, con ciertas diferencias también, eh... mira respecto del impacto yo te puedo contar que, que nuestros profesores han tenido un buen impacto en las zonas rurales, ya, ¿en qué sentido? En que ellos, en las zonas rurales, logran reproducir y trabajar con los niños el tema del desarrollo de la lengua, ya, logran conectar el currículum al contexto cultural, logran trabajar con las comunidades y las comunidades como un brazo derecho en el proceso pedagógico, mmm, eh... sin embargo, uno se encuentra con cosas muy interesantes, porque habiendo muchas escuelas rurales en la zona de pampa, de valle y la zona altiplánica del norte, y habiendo varias escuelas con un proyecto educativo que es declarado intercultural eh... nos encontramos que cuando uno escarba en el día a día, en el cotidiano pedagógico, nos encontramos todavía con que es parte del discurso y no es parte de la acción, entonces, cuando los chiquillos vienen a hacer sus prácticas, porque ellos tienen muchas prácticas eh... durante cuatro prácticas se van repartiendo en diferentes tipos de escuela de tal manera que ellos puedan tener una experiencia acumulada de lo que está pasando en las escuelas, eh, ellos logran en las escuelas tener muy buena conexión, en otras escuelas aún profesores nos miran como, como una extrañeza, entonces, son como unas contradicciones que uno va, digamos detectando en la, entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se declara y entre lo que ejecuta, eh... en la ciudad el ejercicio del, del profesor intercultural esencialmente tiene que ver con, yo diría, con el proceso de sensibilizar eh... en la diferencia, en la, en las escuelas de la ciudad no es posible todavía incluir por ejemplo elementos de la lengua o elementos culturales desde el currículum, a no ser que sean cuestiones bien precisas donde puedan hacer algunas comparaciones o algunos saltos, que puede ser historia, con geografía eh... pero esencialmente

en beneficio de ellos en la ciudad es de comenzar a respetar esa diferencia o a respetar la diferencia, entonces si tú te das cuenta el ejercicio no solamente parte porque es un ejercicio difícil para nosotros digamos como programa porque de hecho si hubieran muchas universidades, o sea, si esto fuera algo instalado en la consciencia colectiva nacional debieran haber muchas universidades haciendo este ejercicio y esto no es así, cierto? Cada vez más uno se da cuenta que aquí hay un discurso, pero en la acción, mira, hay muchos seminarios, consultas culturales, congresos qué se yo, pero en el concreto, pero bueno tú dices hay varias universidades que están haciendo algo.

E: bueno, a mí me pasó y por eso me costó mucho llegar a los expertos a nivel nacional, porque en la Universidad de Chile, no existe un programa, para buscar profesor guía fue una tarea casi no sé, magnánima en verdad porque nadie maneja el tema, ya, eh, ir a Temuco, en Temuco hay como un centro y en Iquique también otro centro, pero estamos en los extremos y en la capital en la Usach están haciendo algo, hoy me voy a reunir con Elisa Loncón, no sé si la ubicas y ese punto, pero bueno también Ernesto Treviño que trabaja en las políticas comparadas, políticas educacionales, me reuní con Rodrigo Carvajal directamente del programa educación intercultural bilingüe y yo le decía qué pasa con los académicos de nuestro país, o sea, yo no veo qué pasa con las universidades, porque en Norteamérica han sido las universidades las que han instalado este tema, ah, para llevarlo a la escuela, ya, y que han hecho que el curriculum se modifique a favor de la población negra, por ejemplo, y de los latinoamericanos, pero acá en nuestro país, ¿quién asume este rol?, ¿lo asume el estado?, ¿la nación?, ¿las universidades? La escuela misma desde sus raíces? a mí no me queda claro y no me ha quedado claro de cierta forma o somos solos personas individuales que en algún momento nos interesamos o desde nuestra propia diferencia nace nuestro interés y de sentirnos diferentes y un poco discriminados a lo mejor, eh, nos interesamos en esto y trabajamos solos o hay alguien que realmente asuma este rol.

P: mira, bueno, legalmente, oficialmente existe un programa, hay una promoción nacional de educación intercultural bilingüe en el ministerio, es una

unidad y esa unidad es la que de otra manera ha estado promoviendo, yo diría que ya hace unos diez años como de Orígenes, en fase uno y fase dos, estuvimos promoviendo la educación intercultural en las escuelas, a través de ciertas intervenciones y de ciertos, yo diría, acompañamientos o capacitaciones a los profesores rurales, y yo encuentro que hemos estado presentes en ese ejercicio vinculando o tratando de vincular a las escuelas con los contextos comunitarios donde se instalan las escuelas y en ese ejercicio qué se yo, yo diría redirigir, redirigiendo algunos contextos históricos, redirigiéndolos a través de la entrega de recursos por ejemplo, de libros, de materiales para que los chiquillos trabajen en aulas, de algunas guías orientadoras curriculares de cómo el profesor pudiera trabajar en aula, cierto, en estos contextos y tú vas a las escuelas y esos materiales están, están todos esos materiales, eh... pero no necesariamente son trabajados, son materiales yo te diría casi...

E: estáticos

P: claro, y luego, la otra intención que ha tenido el ministerio ha sido de re, yo te diría, de recuperar a los hablantes originarios, a los, a los, a los ancianos, a los hablantes oriundos no cierto del mundo Aymara y esos incorporarlos al sistema de aula acompañado por un profesor, lo que nosotros llamamos la dupla pedagógica con el ejercicio de que el hablante enseña la lengua y traspasa digamos, traspasa elementos de la cosmovisión a través de contacto con la lengua, o sea, ese es el ejercicio, pero de un marco regulatorio curricular, que el profesor va dirigiendo, ya y ese es un ejercicio que es el oficial, pero existe y está declarado y allá hay un programa que tiene que ver con esta intención, pero como una película, yo no lo creo.

E: no, yo tampoco lo creo (risas)

P: son como esfuerzos y son como yo diría, yo lo veo, ya, es como declarar que lo estamos haciendo, pero no nos amarremos tanto, porque, porque políticamente puede que todavía entre comillas no sea interesante o todavía no sé por las comunidades políticas no son todavía informadas, no son todavía formadas, eh... en entender la relevancia de instalar en Chile una educación intercultural.

E: bueno, a mí me pasa que yo considero que la educación intercultural en Chile sí está presente, hay un programa eh, pero claro es un discurso también, hay esfuerzos que se hacen, yo veo personas como tú que realmente están comprometidas con el programa y bueno tratas de fortalecerlo y también de tú hacerte visible y con todo el programa de ir, que vaya creciendo, pero lo que me llama la atención es que los académicos de nuestro país en verdad no, sí, puede que algunos tengan este discurso, pero que no traten de mover un poco todo este engranaje a través de toda esta diversidad que tenemos, o sea, yo he leído muchos papers, muchos, pero muchos, muchos y el discurso es maravilloso, se acaba de llevar a cabo el año pasado la primera encuesta a nivel nacional de derechos humanos, si yo vi los resultados y los analicé, eh, el chileno busca un cambio, está aceptando un poco más la diferencia, estamos teniendo mayores contactos, al menos en la capital, con otras culturas, y ya no solamente los gringos son bien considerados, sino que también aprendemos a relacionarnos con nuestros hermanos peruanos, bolivianos, brasileños, argentinos, pero no veo que realmente, claro, las políticas educacionales estén dirigidas hacia eso y siento que los cambios en verdad, el impacto de estos cambios son mínimos y no sé, que, que cuál es el cambio, realmente que tiene que llevarse a cabo, generarse si un cambio de mentalidad a nivel nacional, un cambio que lleve, que trate de imponer, tal vez el estado a través de políticas, que no sé, primero en primer lugar tal vez el primer paso sería reconocer a nuestros pueblos originarios, ya yo creo que sería lo primero que hay que hacer, darles un status y reconocer sus derechos, pero me sorprende lo poco que se trate este tema día a día. Yo el año pasado fui, creo tú presentaste, yo no alcancé a verte a fin de año hubo como un seminario taller, ya, que organizó el PEIB, y yo te digo, yo fui invitada y lo que yo veía desde afuera, quizás porque en ese momento no estaba tan interiorizada era los mismos grupos reunidos entre ellos casi discutiendo el tema, ya, por ejemplo la gente que era del norte en un lado, la gente que era del sur estaba en otro y yo estaba en una mesa con tres personas más y me sentía totalmente fuera de lugar, ya, totalmente y decía: qué interesante que acá se reproduzca un poco esa realidad en un seminario de taller que es del programa de educación

intercultural bilingüe y eso mismo pasa en el norte, eso mismo pasa en el sur, bueno y en la capital se multiplica por diez, ya, porque no hay programas así, la Universidad Católica sede Villarrica tiene un programa que yo lo encuentro espectacular, pero en Villarrica, no acá en Santiago, fui a la católica y no tengo expertos que entrevistar, por ejemplo, entonces me llama la atención que la vida académica no esté también cumpliendo un rol como universidades, universidades que pueden, bueno, formar ya, que forman ni siquiera que pueden, que forman a los futuros profesores de este país, ya, que son los que van a trabajar el curriculum, que van a transformar, ya, el curriculum, que nuestro curriculum es bastante tradicional y monocultural desde el enfoque, entonces no sé me llama la atención que por ejemplo en tú caso cómo te interesante en este tema o cómo te viste en algún momento formando parte de lo que es impulsar el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diferencias y el construirme en el otro, ¿cómo tú llegaste a esto, Celia?

P: mira, yo, bueno son los caminos de la vida en realidad, no fue una decisión que yo haya tomado de forma consciente e incentivada, fue simplemente que un momento determinado yo tengo que hacerme cargo de digamos el programa, porque la persona que estaba a cargo fue desvinculada porque no estaba haciendo bien la gestión, me tocó a mí y yo había trabajado en el programa como profesora y en ese ejercicio, que yo creo que se mezclan los caminos de la vida y por otro lado se mezclan con la experiencia de vida personal que yo he tenido, yo soy oriunda de acá de la región, yo nací acá en Iquique, pero mi realidad en el desarrollo de la infancia fue especialmente en las áreas rurales de la región, mi padre fue un carabinero rural, entonces nosotros crecimos en los pueblos de aquí del norte, yo crecí entre las quebradas, entre la pampa y entre la comuna, por lo tanto, mi infancia tiene que ver con que yo siempre estuve rodeada, estuve siempre con niños indígenas, y yo, y yo, entonces, yo nunca me di cuenta que estaba, bueno cuando uno ya es adulto ahí uno se da cuenta, que estaba viviendo, estaba construyendo una vida en relación con otro, pero yo a ese otro nunca lo vi diferente, porque cuando uno es niño, no ve al otro diferente, para mí eran mis compañeros de

curso y yo lo único que me acuerdo, que me llamaba la atención era que las niñas no jugaban con los niños.

E: (risas) claro

P: y yo sí jugaba con mis compañeros y eso después yo lo entendí cuando grande, porque me di cuenta que, claro para el mundo indígena el tema de género es un tema muy claro, entonces hay cuestiones que son lo femenino y cuestiones que son de lo masculino y dentro de lo femenino no jugar con los hombres, te fijas, y para mí no, porque siempre fue jugar con mis compañeros, entonces ahí hay una experiencia personal, luego eh... esta otra, yo diría participación que se entregaba desde el ámbito académico y en ese ejercicio de hacerme cargo de, de la carrera eh... comencé a estudiar y en ese estudiar, de hecho, mi doctorado hoy día, especializado, está ligado con el tema de las lenguas y la realidad de los niños indígenas en la región digamos de Tarapacá, va por ese lado, yo podría haber tomado cualquier otro aspecto, pero no, porque ese, no sé po' creo que estoy llamada un poco a trabajar en eso y además, eh lo más interesante que pasó fue uno bueno tener esta oportunidad, pero lo más esencial yo te diría es que tiene que ver con que cuando uno se pone en contacto con la filosofía, voy a decir filosofía por sinónimo de cosmogonía, de lo indígena y de los indígenas en general del mundo, o sea, no solamente de los indígena Aymara acá, sino que los indígenas a nivel mundial, me di cuenta que el sustrato filosófico que los sustenta es el mismo y que por tanto ese sentido es lo que nosotros como occidentales nunca lo hemos visto, nunca lo hemos, nunca lo hemos conocido. Sin embargo, en nuestro inconsciente colectivo nosotros queremos hacer algo parecido a eso, o sea, vivir en paz, en equilibrio con...

E: la tierra

P: en armonía con la naturaleza, qué se yo, tener espacio de convivencia real, tener respeto con los tiempos, no cierto, de la tierra, respeto por los ríos, digamos de la tierra como un ente que está allí vivo, eh... respetar qué se yo, las energías que están, que están construyendo esta vida, entender que la pacha mama y el tata inti en el mundo occidental es un Dios, no cierto? con nombre y apellido y que en el mundo de los Hopi es otro tutelar, pero que en el

fondo en el...indígena se comparte la misma filosofía, la misma cosmogonía, es lo mismo, son los mismos conceptos con otras palabras, con otros con, con, con o con otras formas de hacer, pero que en el fondo es el mismo que tenemos, por lo tanto y que hay una sabiduría aquí, yo diría milenaria, que hoy en día el mundo occidental está llamado a conocerla y no solamente por un tema de desarrollo social, por un tema de convivencia, qué se yo, de convivencia mundial, sino que también porque es la... yo diría, la alternativa real que nosotros tenemos, pero no lo conocen todo el mundo y cuando tú le comienzas a hablar de eso piensan que tú estás casi hablando de algo místico, casi algo esotérico.

E: sí, mira, te encuentro razón, finalmente... porque sé que tienes una reunión a las nueve y media, eh... mira, si tú pudieras realizar como tú... Celia Estay, tú pudieras llevar a cabo alguna modificación, ya... del programa actual que nosotros tenemos, el programa de educación intercultural bilingüe, ¿qué cosas te gustaría incluir en el programa, qué miradas, qué propuestas y cuáles otras no sé, sacarías o tratarías de no sé, cambiarle el nombre tal vez o eliminarla de plano del programa?

P: mira, lo que a mí me gustaría y eso lo vamos a hacer justamente, porque vamos a comenzar con un rediseño del plan, a propósito de que las miradas se van madurando, que van apareciendo todos estos conceptos de la inclusión, el concepto de las escuelas multiculturales..., la diferencia, en el fondo es que van hacia una educación intercultural y no lo dicen, ya, como que la educación intercultural tiene que ver con lo indígena, por tanto, todavía eso está como, yo diría que primero ampliar la formación inicial o la formación de profesores a profesor intercultural “con mención en”, me entiendes, o sea, que lo primero sea que es un profesor que se maneja en la formación intercultural, ya, o la transformación intercultural, eh, que sea parte si bien no de una línea de trabajo, sí de un tronco en común, pero que esté declarado y que esté intencionado en la formación profesional y personal de los futuros profesores, entendida la educación intercultural como una ampliación hacia la diversidad, en ese sentido, y luego refocalizar esa educación intercultural hacia las realidades regionales donde se instalen esas pedagogías, por ejemplo en

Iquique o en la zona norte, hacia los indígenas Aymaras, eh... qué se yo, en la segunda región hacia los indígenas Atacameños, en la octava región hacia los indígenas Mapuche, en la región de Punta arenas tiene que ver con los Selknam o los Yaganes, no sé, pero intencionar también, o sea, tener una mirada de lo global que en el fondo es la educación intercultural para todos y pero también tener una intención hacia lo local, porque no podemos perder lo local.

E: no

P: porque eso que es lo local, nos identifica respecto digamos del resto y en ese sentido hacer ese ejercicio por ahora, lo ideal es que no hubiera diferencia de lo local, es que lo ideal para mí es que la educación intercultural significaría hacer procesos de convivencia en contacto con la diversidad...

E: para todos

P: y por lo tanto, tú debieras conocer esa diversidad como profesor.

E: sí, a mí me parece...

P: ese es el ejercicio, pero ahora, ¿cuándo vamos a hacer eso?, ¿cuándo vamos a lograr eso? Eso pasa no solamente por las impresiones que una pueda tener como colaboradora de un determinado programa, pasa porque las políticas de una universidad también estén enfocadas, nosotros hoy en día tenemos declarado el tema de la valoración de los pueblos originarios, dentro de la misión, eh... sin embargo, los esfuerzos dentro de la misma universidad son variados, por un lado, trabaja el programa, por otro lado, algo de arquitectura, cuando se conectan con la realidad arquitectónica del indígena, para poder entender eso, o desde una cirugía cuando hacen algunos estudios fisiológicos, pero todavía siguen siendo esfuerzos aislados... no hay como una transversalidad en las carreras, por ejemplo las enfermeras debieran trabajar en la medicina tradicional también, los mineros, los chiquillos que se van para el área de la minería debieran también tener esta otra mirada en relación con el desarrollo sustentable...y no está, porque sigue privilegiándose la mirada occidental, el éxito tiene que ver con el dinero...

E: sí, bueno ya lamentablemente yo siento que ese modelo está cada día más arraigado en nuestras escuelas, o sea, de la competitividad y el éxito que se

resumen en los resultados de las pruebas estandarizadas y bueno, la misma PSU también que replica y contribuye, desde mi forma de verlo, a replicar estas diferencias sociales sobre todo hoy bueno también culturales, ya bueno, para mí este tema, yo lo encuentro frustrante, todo lo que es la educación, porque siento que, bueno somos un país nuevo, yo trato de justificarlo así, que tenemos pocos años, ya... y que nos falta mucho camino por recorrer, pero sí encuentro que los resultados se van dando con mucha lentitud, ya uno quisiera ver los resultados más rápidos, a corto plazo, y que esto no sé, tomara otro tenor y que llevemos políticas a cabo y que revitalicemos nuestras lenguas, yo soy lingüista de profesión y encuentro que es una lástima lo que está pasando con nuestras lenguas, ya, ósea, el mapudungun, lo que está pasando ahora con el Aymara, ósea, yo escuchaba a Luis Enrique López, si no me equivoco, que él también es lingüista y wow, en Perú se hacen muchas cosas, ya, hay lenguas ya... hay escuelas que impulsan el bilingüismo y que los jóvenes aprendan en su lengua, acá los obligamos a que aprendan el castellano y en algunas escuelitas se les enseña el mapudungun y ahí viene un aprendizaje más significativo, pero es muy puntual, o sea, a mí en lo personal lo encuentro muy, que es muy a pasito, pasito, pasito...

P: sabes lo que pasa, lo que yo creo, es que desde los líderes políticos que tenemos en Chile, todavía ellos están con una, con un paradigma que si lo y lo sigo escuchando todavía hoy en día en los discursos de los posibles candidatos, donde en el fondo no, no hay una mención en relación con el tema de la educación en general y luego, con el tema de la educación intercultural en particular, como una llave de salida interesante, que le dé sentido de vida a nuestros niños, hoy en día nuestra educación es una educación sin alma, ya, eh, eh, cuando, cuando, cuando ya los chiquillos no creen en la persona a y en la persona b, de los políticos, significa que eso ya se gastó, eso se arruinó y tampoco están dispuestos ellos, cierto, a cambiar el paradigma, porque todavía hay otros intereses que no son académicos o que no son sociales...

E: sí, sí, sí Celia, bueno te agradezco enormemente tu tiempo y tu buena voluntad, me encantó hablar contigo, eh... es muy grato, poder, bueno gracias a la tecnología, poder estar en contacto contigo que estás allá en el norte, y

bueno, el camino es largo y es agradable saber que hay gente como tú que en verdad está cien por ciento comprometida con lo que es reconocer y valorar las diferencias de nuestro país, o sea, yo vivo en Santiago, pero Santiago no es Chile, y estoy totalmente consciente de eso y me gustaría ver programas como el que tú llevas a cabo acá en las universidades de Santiago, ya... no solamente en una, no solamente en dos, ojalá en todas, ya, es difícil, pero siento que no es imposible.

P: oye, voy aprovechar de hacerte un link con Emilio Fernández, ¿lo ubicas a Emilio?

E: no, a Emilio no

P: está haciendo un programa de, yo diría, bueno está con fondos de la Ford, en la UTA en Arica y ellos hacen un ejercicio de precisamente de sensibilización de lo indígena en la universidad y está dirigido a todos los alumnos de la universidad y me gustaría que te contactaras con él para que él un poco te contara esa realidad, no son públicos y no son del estado, son externos... eso es para que tú veas que hay un, el grado de compromiso, él se llama Emilio Fernández Kanky.

E: claro, ¿tú tienes su correo por casualidad?

P: mira, te lo voy a rebotar...

E: por fa, por fa, para que te pongas en contacto con él...

P: mira tú te contactas con él y yo creo que es él el que puede dar una mirada de una experiencia que ellos están haciendo en relación con el tema indígena...

E: ya, ya Celia, Gracias.

P: no es una pedagogía, ellos solamente, trabajan como una especie de electivo de formación general.

E: Claro, como un curso de formación general, ya, claro, pero eso es maravilloso creo yo...

P: pero no hay esfuerzos que vengan del estado

Katherine: no, bueno el rol del estado en nuestro país está totalmente cuestionado, así que en verdad, bueno creo que bastante, sería mucho pedir tal vez que asumieran un rol activo, ya en lo que es la educación intercultural,

bueno, nuevamente te lo agradezco, sé que tienes tú reunión, Celia. Bueno, un gusto conocerte, aunque sea online.

P: listo, gracias a ti también

E: gracias, que tengas un muy buen día, gracias.

P: chao

Entrevista Fabián Flores (Con una pequeña intervención de Cecilia Jaramillo)

Título profesional: Sociólogo.

Fecha: 03 de mayo de 2013

Tiempo de duración: 60:33

E: Entrevistadora

F: Fabián

C: Cecilia

La entrevistadora se presenta e informa el objetivo de la entrevista. La entrevistadora sostiene una conversación con Cecilia mientras esperan que llegue Fabián Flores. La conversación con Cecilia al comienzo de la entrevista se omite en esta transcripción, ya que ella no es la persona entrevistada.

E: La verdad toda la literatura que yo he utilizado es estadounidense y europea, ya... porque me encontré con un vacío teórico, acá, le decía a Cecilia, en verdad, dentro de lo que seguía mi línea de estudio, son las publicaciones de Guillermo Williamson y Carmen Montecinos, porque en general la otra mayoría de los teóricos en Chile, han considerado que la educación multicultural, ni siquiera como multicultural tiene cabida en la realidad Latinoamericana y que es algo típico, que con Guillermo Williamson con la Elisa Loncón yo les decía, en verdad, la educación intercultural es como, puede ser considerada como la bandera de lucha casi indígena americanista y la educación multicultural es asimilacionista, homogeneizante, pero como yo lo estoy tratando, no es la visión tradicional y con los autores con los que he me he encontrado en el camino, por ejemplo estadounidense, entre ellos está James Banks.

F: sí, sí

E: a mí me encanta el modelo que él propone, o sea, lo encuentro que es sumamente democratizador, que no tiene nada de asimilacionista, ya... que apunta a todos los educandos y no solamente a un grupo minoritario, sino que a las clases sociales, a las minorías sexuales, a los discapacitados, y acá en Chile viendo los resultados y el impacto real que ha tenido en la escuela el programa

intercultural bilingüe siento como que hay que cambiar un poco el foco, ya... bueno para eso, no es que yo venga a descubrir no sé la panacea...

F: sí

E: no, pero sí el estado tiene que tomar un rol más activo, bueno tiene que invertir más, porque los fondos son, cada vez se recortan más en el programa de educación intercultural, ya, y empezar los académicos un poco a ver esta visión nueva de la educación multicultural, esta corriente de educación multicultural crítica de la pedagogía crítica que en Chile, el mismo Williamson me decía son muy pocos los que realmente tienen conocimiento de la pedagogía crítica y que lo hablen abiertamente.

F: sí, sí

E: porque los libros por suerte de Freire los puedes encontrar en una librería así como rebuscada o mandarlos a pedir, ya...

F: sí po', sí

E: eh, Giroux, Peter McLaren que yo lo encuentro maravilloso, o sea, con su libro...la vida en las escuelas, que en realidad es pero increíble lo que pasa dentro del aula, entonces, yo desde la vía como de la educación superior, ya en el ámbito académico, quiero, si es posible, establecer ciertos lineamientos que nos lleven hacia un programa de educación intercultural, pero crítico, ya... en el cual se incluyan todos los educandos no solamente un sector de nuestro país, ya... porque yo encuentro espectacular, o sea, gracias al acercamiento que he tenido en las universidades con mis alumnos Mapuche, he llegado a conocer un poco más la realidad indígena, porque cuesta, seguimos estando los huincas acá y los Mapuche acá o los Aymara acá, ya... y no hay un diálogo, no hay una relación dialógica, ya... real... encuentro yo, o sea, uno se puede reunir en seminarios, conferencias y todo y discutir pero de ahí a que haya diálogo, yo veía, fui a un seminario taller, el año pasado que me invitaron del programa intercultural bilingüe y estaba acá todas las mesas, así, Mapuche, Mapuche, Mapuche, yo con otros...

F: sí, sí

E: pero yo decía, pero cómo... si estamos en una cuestión del MINEDUC, esto no debería ser así, ya, y más rabia me dio y dije no, voy a cambiar la dirección,

en un principio era otra cosa la que yo quería hacer, y lo que le decía a Cecilia, en la Chile casi no hay expertos en la materia, mis profesores guías me decían no es que tu tema es como casi de doctorado, la verdad, es que ha sido terrible, porque llevo como tres años en esto del magíster...

F: ¿en lingüística y literatura?

E: en educación

F: en educación

E: magíster en educación mención informática educativa

F: ya, pero en qué está...Mónica Llaña...

E: sí, Mónica Llaña, Manuel Silva, de hecho, mi profe guía era Juan Ruz, pero ahora estoy con Marcelo Pérez, no sé si conoces a Marcelo Pérez

F: sí, sí

E: él es mi profe guía, cachai... y bueno, ha sido un desafío, porque tengo, ya toda la literatura posible que tenía que leer, me la leí, ya... pero ahora necesito aplicarlo, ya y empezar a definir los lineamientos, y bueno, ha sido un placer que Guillermo me haya hecho este contacto.

F: qué buena

E: porque yo no tenía idea que existían

F: y pudiste echar una mirada a la

E: sí, pero todavía no la leo

F: revisa, los números igual están todos en la web, así que pa' que los mirí, hay una cosa muy diversa, hay articulistas, hay artículos que son muy buenos, que son muy lúcidos, y hay otros que son...

E: bueno siempre hay cosas más importantes...

F: más de lo mismo

E: sí, pero en verdad me ha costado y por lo mismo, para mí estar al menos en contacto con gente que sea experta o que tenga más contacto por ejemplo con estos teóricos que estoy estudiando yo, que yo se los mencioné a varios entrevistados...

F: que no cachabas

E: no, yo conozco solamente la visión cultural, multicultural no se po' súper estadounidense capitalista, cachai... que ha tratado de asimilar a toda la

población Afroamericana y Latina, pero yo siento que el rol de nuestras universidades es súper débil y tiene que comenzar, no sé a generarse un movimiento interno, que no sea solamente con tres caras visibles del país, o sea, tiene que haber más, cuando James Banks ha movido toda la universidad de Washington con su programa, ya, del departamento de educación multicultural, bueno, él es afroamericano, entonces es un representante cien por ciento de todo el movimiento, sabe lo que pasa las discriminaciones que vive la población latinoamericana, afroamericana, que los profesores que están en los colegios son blancos todos, no hay representatividad, no hay un entender al otro, no hay un educar a los ciudadanos en la tolerancia, en la aceptación, en la diversidad y eso acá tampoco pasa y cuando uno ve los resultados del programa de educación intercultural bilingüe uno dice ya, sí pero para todo el tiempo que lleva, los resultados no son alentadores...

F: y para ti, o sea, como pa' indagar un poco más en tus ideas, tú tienes como una idea de contrato social, cuál es como tu propuesta...

E: bueno yo siento que, a ver, el que tiene que hacerse cargo de llevar a cabo las políticas es el estado, el estado ni si quiera el gobierno, o sea, yo siento que el estado tiene que asumir un rol activo, ya, y yo siento que hoy en día tenemos el escenario como ideal, siento yo, yo le comentaba a Cecilia que está esta nueva encuesta que se hizo, que la llevó a cabo Manuel Canales de la, de los derechos humanos y la no discriminación, la primera encuesta que se llevó a cabo en Chile, fue de México, en conjunto con México. Y sabes que los resultados en realidad son espectaculares, primera encuesta de derechos humanos y la no discriminación, ya, los resultados muestran que en verdad como chilenos sí estamos, ya no estamos dispuestos a valorar la discriminación abiertamente como se ha llevado, como se ha hecho históricamente desde los orígenes, desde la Colonia y ya... las minorías no es solamente el pueblo indígena, también están las otras minorías, ya, entonces, yo siento que tiene que empezar a haber una relación que se base en la diversidad cultural de nuestro país, que no porque no tengamos la cantidad de inmigrantes que tiene Canadá, no tenemos diversidad, tenemos mucha diversidad, ya... mucha y siento que para eso tienen que haber actores sociales que lleven a cabo

distintas tareas, que yo siento que eso no ocurre en la práctica, ya, tal vez pueda que esté equivocada, pero no ocurre, en las distintas universidades en que yo he ido, bueno, Guillermo Williamson es bien activo, ya, la Carmen Montecinos también, pero todo es aislado, como que yo no veo una red que estén todos unidos por la misma causa, no, entonces, así es como lo veo en verdad...

F: tú te acuerdas que hace tiempo hubo una red que se llama Chile multicultural

E: no

F: te acuerdas que tú, funcionó así como el dos mil ocho, dos mil siete, Chile país intercultural...

E: no, yo empecé, aparte que en ese entonces yo no estaba, el magíster lo hice en el dos mil, dos mil once y bueno he estado todo el año pasado y ahora trabajando en la tesis y cuando partí con la tesis, nadie supo, me regalaron un libro de ese encuentro que hubo de educación intercultural en la universidad que ustedes tienen afuera en un cuadro, fue lo único que supe a nivel país y recién ahora este año he logrado llegar a distintos académicos y profesionales en la materia, cachai..., pero me ha costado mucho, mucho, mucho, mucho. No tenía idea que existía el programa de educación intercultural bilingüe, ya... bueno y en conjunto de establecer los lineamientos, me gustaría promover ciertas... como tal vez un proyecto, yo, mi mención del magíster me ha costado integrarla, pero es informática educativa, son las tecnologías de la comunicación y la información, información en la comunicación, yo le decía a la Cecilia, yo encuentro que el internet por ejemplo es muy democrático, el acceso no es el más democrático, pero un cabro que estudia en China, tiene acceso a la misma información que un niño que estudia acá en Chile, cachai, en cualquier colegio, o sea, y bueno, en lo que es los derechos lingüísticos que me hablaba la Elisa Loncón, en realidad, hay miles de softwares, programas, utilizando tecnologías, que ayudan a revitalizar las lenguas indígenas de una forma increíble, en Panamá por ejemplo se están usando unos softwares, acá se usan unas plataformas que yo las he revisado y dije esta cuestión en verdad es un chiste, porque es como súper poco serio, es como no sé si se mide el impacto, si se hace un pre-test, un post-test, se evalúa, no sé qué tan serio es

el trabajo que hacemos acá en relación a educación intercultural y multicultural, aparte, bueno, tal vez es lo que hay con los fondos que hay, no sé, pero...

F: tú estaí, pero qué impresión te da a ti, qué...

E: no, a mí me da la impresión de que no está el interés, así yo soy súper pesimista en ese sentido.

F: pero así del punto de vista de los aportes del multiculturalismo a la realidad de acá, cuál sería el aporte...

E: ósea, yo siento que esta nueva corriente multiculturalista crítica, en verdad yo siento que es súper atingente a nuestra realidad, o sea, siento que en verdad si queremos ser capaces de movernos al ritmo que va nuestro país, por ejemplo en vista de lo económico y del desarrollo y todo, no podemos dejar atrás los aspectos de nuestra interculturalidad por ejemplo, de nuestras etnias, de nuestra raza, de nuestras minorías y yo siento que este programa, por ejemplo de James Banks que dice, a los chilenos yo siento que no nos gusta que nos digan esto es lo que hay que hacer, hay que hacerlo así, cachai... él tiene un programa que ya está probado, que ha dado muy buenos resultados y yo siento que variar cosas, no tomarlo tal cual como está, como cuando uno compra una licencia de un programa y ya cambio los actores no más...

F: pero yo no conozco ese programa, cuál es

E: el programa de educación multicultural de James Banks

F: para las políticas

E: para las escuelas

F: ya, para las escuelas

E: para las escuelas, ya, y cómo formar a los alumnos, qué aspectos desarrollar en los alumnos, eso está claro, él ya estableció, formó todo un programa, ya... y yo siento que acá es un programa que es perfecto para nuestra realidad, en verdad, como lo plantea, habría que hacer un par de modificaciones acuerdo a nuestro contexto tal vez, pero yo siento que es sumamente crítico, está basado en la diversidad, en valorar al otro, ya, y el programa en educación intercultural bilingüe yo siento que ya fue, yo creo que hay que cambiar, hay que darle un giro, ya, modificarlo, revitalizarlo tal vez, ya... y yo siento que eso no está, y siento que la educación, yo le decía, la mayoría son sociólogos y antropólogos

los que se dedican a este tema, no educadores, no educadores, no hay casi nadie de educación que trabaje este tema, que lo debata, que lo discuta, que genere espacios dentro de la universidad, creo que me hablaron de una sociólogo, antropóloga, también Sonia...

F: Sonia Montecinos

E: es antropóloga o socióloga?

F: ella es antropóloga

E: antropóloga, yo le decía, el Pérez me decía, el Marcelo, y educadores no hay ningún profesor que sea como no sé así como de formación de pregrado pedagogo

F: sí, yo creo que no es el fuerte, en Chile los fuertes no son los educadores y menos díganos los formadores, gente que te pueda traspasar su propio conocimiento...

E: yo hago clases de discurso TIC en la Usach a profesores, yo creo que no tienen idea de lo que es la educación intercultural y son profesores, y la mayoría son doctores en su área de estudio, magíster y todo eso, pero hay un vacío de conocimientos...

F: sí, hay un vacío de conocimientos, pero también yo creo que hay como, la experiencia de la Cecilia te lo contó ya de la revista, que nosotros partimos justamente eh... motivados por el conflicto, por una tensión que tiene que ver con que se confrontan identidades, digámoslo así versus las instituciones y eso fue lo que pasó acá, porque los estudiantes Mapuche, siempre es como la mitad de la cuota anual, vinieron a tensionar la estructura instituciones del programa y eso significa tensionar desde el cotidiano el, bueno obviamente el tema de la identidad se politiza en un ambiente de beca Ford y lo que se hace promover a los liderazgos, que son liderazgos carismáticos, locales y todo eso, pero yo creo que lo que no se esperaba la fundación era que la politización fuera algo tan poderoso, tan potente para el caso de los Mapuche, y yo pienso que la respuesta de la fundación fue reactiva, qué está pasando y después hacerse, hacer un estudio, digamos más bien una indagación ir a cachar que pasaba con ellos, sus representaciones y de ahí uno empieza a darse cuenta que pasa con los becarios, cuál es, cómo es eh, su visión de liderazgo, como

es, como lo colectivo eh en el discurso público al menos siempre está en juego, eh... lo colectivo Mapuche y en oposición a lo mal que lo han hecho las instituciones, yo creo que eso es, digámoslo así, no es solo, yo creo que lo huinca es una palabra que desentraña mucha, mucho sentido y yo creo que el sentido más poderoso del huinca es decir qué mal lo ha hecho el estado, sí, en realidad cuánta traición y qué mal lo hacen las instituciones también, siendo corresponsales, porque también aquí hay una corresponsabilidad institucional, o sea, la fundación Equitas es una institución que aplicó una política que es subsidiaria que es donde el estado no llegaba, en principio subsidiaria, el estado no llegaba acá, eh... no llegaba a estos becarios, que tienen hartas características, que venían de comunidad de base, que eran muy pobres, la fundación lo hizo, eh... por lo tanto, el desafío de la fundación o la oportunidad que tenía era ir más allá de lo que podía dar el estado, pero yo pienso que eso se tiene que ver con una cosa que yo, bueno, en realidad varios le hemos venido dando vuelta y tiene que ver más bien con, a quién convoca esta problemática, porque tú bien dices esta problemática le compete a quién, a los sociólogos, a los antropólogos o a los educadores, pero también si tú te pones a pensar en el ámbito de un antropólogo, el tema de la educación es el circo pobre, y en la sociología el tema de la interculturalidad y la diversidad cultural es circo pobre también, los temas educacionales le importan a los sociólogos en cuanto a sus parámetros nacionalistas digámoslo así....

E: en las relaciones sistémicas tal vez, así como...

F: piensa en la escuela nacional, mira, piensa cuánto es la brecha en los puntos de corte en la PSU, cuál es la brecha de los puntajes SIMCE, en no sé qué, cómo reducir la brecha, cómo con eso se observan las vulnerabilidades socioeconómicas y el discurso sociológico sobre eso, se reduce a una economía educacional y las otras variables, que tienen que ver, que son variables que problematizan justamente esta manera de ver la educación, que es pensar que el sistema educacional no tiene por qué ser estructurado en torno a estas metas, ya, sino que el sistema educacional tiene que ver con un tipo de construcción social que no tenemos, y ese es un tema que nosotros no nos hacemos cargo en Chile, nadie. Pero yo pienso que sí hay bases, por

ejemplo y es una cuestión que yo una vez, conversé con una gente de la fundación..., que hace estos diplomados de derechos humanos, es que acá, el tema de la educación es el circo pobre, eso ya, esa es la primera cosa, lo segundo es eh... la mirada educacional, la mirada en educación hoy día es una tecnocracia, o sea, educación 2020 de qué habla, habla de economía en la educación y dice bueno, el domingo escuché hablar al Mario..., diciendo que ahora el problema central era ampliar el SEP, esta subvención escolar preferencial a la clase media, en realidad de ese tipo de propuestas estamos hablando...

E: bueno, nuevamente por ejemplo, la fundación 2020, pero él es ingeniero de profesión, no es educador...

F: como todo el mundo que apoya ahora...

E: exacto, Freire era educador, por ejemplo, ya, Peter McLaren también profesor, ya...entonces, tú decí en verdad acá, tal vez, yo siento que tal vez la gente que está en educación no tienen conocimiento, hoy en día de cierta forma, y esto yo lo he visto educando a profesores, que ellos lo plantean, o sea, las nuevas generaciones son... me incluyo yo en función del tiempo, más flojas que antes, antes mis profesores eran sumamente disciplinados, querían saber de un tema e iban a la biblioteca y estaban todo el día en la biblioteca, bueno hoy en día lamentablemente, a mí me encantaría dedicarme solo a la investigación, pero me muero de hambre, no tengo tiempo, tengo que estar haciendo clases todo el día, ya, ahora ya renuncié a varias pegas, pero porque prioricé, la plata no es tan importante y quiero hacer también cosas que me gusten, pero en verdad, yo siento que, la formación docente es hacia dónde hay que ir, para que esto tome un rumbo al final del camino y esto parte por los profesores de escuela, porque los académicos de la universidad también son una élite y súper cerrada, ya, súper cerrada, entonces, ellos hacen investigaciones, dialogan entre ellos, esto yo lo conversaba con Guillermo Williamson, dialogan y dialogan y dialogan y después de como diez años, sacan un resultado ya, y no po' en este momento con los cambios y en la sociedad del conocimiento en qué vivimos necesitamos acción, ya, y eso cuesta po' llevarlo a la práctica, si podemos estar debatiendo y discutiendo y dialogando por mucho

tiempo, pero los Mapuche van a seguir en la misma situación, los Aymaras seguir en la misma situación, las minorías, los discapacitados que tú lo decías, y nadie lleva nada a la práctica. Treviño que me dijo, que las políticas públicas en verdad cuesta llevar a cabo una política, pero qué tanto también, o sea, ya, sí, cuesta, pero cuesta más cuando no hay interés, cuando se cortan los fondos, no sé cuándo las escuelas rurales a nadie le importan, ya y en verdad queremos que los niños de escuela rural sean igual que los de la capital y que todos los de todo el país sean igual que los de la capital y piensen igual y tengamos una mano de obra formada, capacitada, pero que no piensen, ya, o que tenía que ir a la universidad, porque hay un sector Mapuche, esto me lo decía un antropólogo, me decía no pienses que todos quieren seguir en la tierra y con la cosmovisión ancestral, no, porque hay varios que dicen yo quiero que mi hijo aprenda español, que no aprenda mapudungun y que vaya a la universidad y pa' mí, fue como que me destrozó, me rompió el corazón pensar en eso y decir ah... chuta en verdad, claro yo estoy equivocada, hay varias comunidades y muchas hoy en día piensan más así, porque también hay una como que ellos mismos menosprecian, empiezan a menospreciar su cultura, porque no ven resultados siguiendo una misma línea, ya no ven también que hay un reconocimiento, bueno ni siquiera están en la constitución, eso es ya como terrible, cachai, pero yo digo es posible establecer lineamientos que apunten hacia un programa de educación multicultural crítico transformador, que en verdad el curriculum a nivel nacional se vea modificado a corto plazo o es igual que la constitución que en verdad vamos a estar discutiendo pa' modificar la constitución por décadas y nunca se va a modificar, tú ves que realmente hay un espacio para que el curriculum nacional llegue a cabo modificaciones en post de la equidad?

F: pero hay que ver las tendencias po', o sea, los últimos sucesos

E: sí, las articulaciones políticas

F: yo creo que hay que ver claro, pero hay un histórico durante los últimos veinte años que yo encuentro que es alentador, desde el punto de vista, no de las políticas, sino que de la politización de los actores y eso yo creo que es un punto a favor eh, ahora el punto en contra es que ese movimiento social no

tiene, no canaliza políticamente con la fuerza que se requiere eh... para poder digámoslo así construir una política o una propuesta política respecto a los temas de educación, y estoy hablando como de la fuerza política que necesita el movimiento Mapuche, estoy hablando en particular de ellos, eh... porque han tenido varias oportunidades, siempre tienen oportunidades los Mapuche, o sea, los actos de opresión graves que ocurren en las comunidades, son posibilidades políticas para negociar eh... ahora, también pienso de que con un gobierno de derecha como este es súper difícil o imposible negociarlo...

E: han hecho más recortes

F: y con los gobiernos anteriores sí se pudo negociar y hay parámetros clientelistas como también hay parámetros de la óptica del derecho internacional, ósea, hay organizaciones que llegan y dicen: ya, respeta el convenio no sé el 169 y hay otros que dicen negociemos, o sea, en realidad hagamos una transacción donde los dos tenemos que ceder un poco, y eso también ha sido una manera de lograr y si han habido algunos logros, entonces hay que ver cuáles son aquellas articulaciones que han dado resultados, y cuáles son las que han fracasado y por qué han fracasado y por qué han resultado, en el caso de la articulación Lafquenche, ellos sí lograron varias cosas, que no lo logró digámoslo así del punto de vista de la política pública lograron bastante cosas a nivel nacional, como también la gestión de recursos públicos para su territorio, también lo lograron, ahora eso también hay otras organizaciones que lo cuestionan, porque hay gente detrás de esto hay toda una politiquería, es como negociar con...negociar con Escalona, negociar con Navarro, bueno no sé...

E: por ejemplo yo me pregunto, cómo llegar, yo cuando veo las mallas de pedagogía básica, por ejemplo de los chicos que van a ser futuros profesores, cómo lograr introducir en sus formaciones, ya académicas, el tema de la interculturalidad, porque ellos van a formar a los niños, entonces si tenemos profesores que tengan conocimiento, ya y sepan sobre la diversidad cultural y no lleven su postura solamente y la metan en el colegio, porque ellos tienen impacto a lo largo de sus, en cuanto a la vida del niño, es tremendo, entonces, yo realmente siento que uno tiene que apuntar a la escuela, o sea, para mí la

escuela es donde surgen los cambios y pueden llevar a cabo cambios que a futuro van a establecer raíces...

F: sí, pero lo que yo te digo, sí, estoy de acuerdo contigo, pero lo que yo estoy diciendo es que es lo que pienso yo que hay que tener en cuenta antes de, para comenzar el debate, yo digo que una cosa tiene que ver con la capacidad de articulación de los movimientos y ver el historial de qué es lo que han logrado demandar, lo que ha logrado colocar en discusión, dentro del sistema político y qué es lo que se ha logrado cómo política, que son tres dimensiones y ahí tú ves una realidad súper heterogénea, yo veo organizaciones que sí han logrado cosas, no se puede decir que no, lo han logrado muy lentamente, le ha costado mucho esfuerzo de tener que muchas prerrogativas políticas, aunque se les acuse de amarillos, eh... pero yo pienso que hay cosas, pequeños avances que te hacen pensar que si el movimiento Mapuche logra articulación, puede lograr mucho más, eh, inclusive también hay que pensar que hay agendas personales digámoslo así en donde un individuo es el movimiento social en su espacio, ya y el que, y es el pensamiento crítico el que quiere cambiar cosas, y es una cuestión que ha sido poco indagada, pero la Elisa Loncón sabe que existe, sabe que aquí existe una agencia...de...

E: bueno, ella es una fiel representante de lo que tú estás diciendo, ha logrado cosas increíbles

F: y ella tensiona las estructuras y eso también...es...

E: y en su propia casa de estudios, o sea, que no es menor...

F: y hay que pensarlo desde el punto de vista de lo sociológico, yo creo que eso es un indicador de que hay cosas que están cambiando, y si tú lo multiplicas, aquí hay un efecto multiplicador que tiene que ver con que se llegó a un momento en donde hay una politización, donde cualquier persona tiene la capacidad o tiene, cuenta con información para formarse una opinión sobre determinado tema, de ahí, bueno...pasar a la acción como tú dices es difícil, no cierto, porque entrar digamos en el binominal...

E: sí, yo siento que eso es lo más difícil, siempre es dejar el mundo de las ideas...

F: ósea, es muy difícil, pero también hay otras cosas que yo también veo, que son... del punto de vista Mapuche también, el, la dirigencia es patriarcal, el los cambios, el tema educacional yo lo veo que está muy asociado a una motivación que viene desde la mujer Mapuche y la dirigencia Mapuche del tema educación en relación a otros temas, como por ejemplo la disputa territorial, ya, la recuperación, no sé qué, no sé qué, eh... y tomar en cuenta quién educa aquí a los muchachos y muchachas de este país, son las mujeres eh... tú entenderás de que ellas tienen la doble dificultad, que por un lado tienen que estar educando y que por otro lado tienen que levantar las demandas...

E: no y por otro lado, tener que levantar las demandas de género, entonces, no tienen tiempo pa' levantar ninguna correctamente...

F: entonces ahí hay un patriarcalismo que es una cosa que impide que lo educacional tome fuerza y ahí yo voy, a la situación de por qué en el propio caso de Tirúa, que es una comuna que tuvo un alcalde Mapuche dieciséis años, que dirigió un movimiento Mapuche muy potente, no logró transformar sus escuelas, no las logró transformar, digámoslo así, pero sí, tengo la información y te lo puedo decir con certeza que hay educadoras que están intentando transformar las escuelas desde dentro...

E: sí, no, yo también estoy segura de eso.

F: entonces, el tema es que hay un factor que también podríamos decir es patriarcal, que no tiene que ver con las negociación política, tiene que ver con el reconocer esta demanda desde el seno de la propia comunidad o de la propia familia, es una cuestión que yo he disparado y les he dicho, por ejemplo, en el taller de la Henry Dunant, habían varios Mapuche y yo les dije derechamente por qué ustedes no tienen una universidad mapuche? es que el estado, las demandas y no sé qué, no sé qué, y bueno dónde está el discurso de la libre determinación, de la autonomía, bueno... ahí la discusión fue súper interesante porque en realidad no tiene que ver solo con el estado, tiene que ver con la colonización, que también produce efecto en...

E: todavía tenemos los efectos...

F: y ahí está el otro factor que también es una cosa interesante hasta qué punto las políticas que, que van a beneficiar al individuo, al individuo indígena

Mapuche, van a ser efectivas en la consecución de logros colectivos y eso también es otra discusión, porque el antropólogo cualquiera que sea o el sociólogo dice sí, hay muchas familias Mapuche que no quieren volver a la comunidad, pero quieren educación superior, pero yo podría contra argumentar de que mis papas siempre pensaron, de que si yo estudiaba en la universidad iba a ser un mejor hombre, me iba a ir bien en la vida, iba a ganar plata, ósea, aquí estamos hablando de discurso ideológicos que son súper potentes y que pasan, y que pueden pasar digámoslo así filtrarse en la idea del padre, como en la idea de los Mapuche...

E: no,....

F: la pregunta también está atravesada por una cosa que no es cultural, sino, las mujeres, por decir así, los mapuche desean educación, como todo el mundo piensa, que la educación va a construir el bienestar, la pregunta es que uno tendría que hacerse después de una discusión crítica o cuando los propios estudiantes empiecen a decirle a sus papas, oye esta cuestión no funciona, qué es lo que van a demandar, yo creo que ahí hay una cosa que no es como no es como pensar que la etnografía y yo soy sospechoso de la etnografía de campo, cuando no se piensa en relación a la historia de la comunidad y no se piensa en relación a la estructura ideológica que tienen fuerza, porque todo lo reproducen, ósea, yo estuve trabajando en escuelas en Tirúa y los familiares dicen bueno la educación nos va a ser mejor, cachai y la lengua es discriminada, los conocimientos son discriminados, entonces la pregunta es para ellos una opción decir que quieren educación huinca? o es más bien el discurso compulsatorio, o sea no tenemos otra opción... es la compulsión del discurso... como decía Durkheim...

E: es parte de la occidentalización

F: es una regla de occidentalización, o sea la coerción del discurso, no tienen otra opción, en esas escuelas no llega el discurso crítico, ya, entonces eso es una cosa que a mí me sorprende, llega la IDE, pero no llega a un discurso crítico sobre la IDE ni sobre la educación huinca, ...que realmente le sea útil a los padres, ya... y ahí yo estoy de acuerdo contigo, aquí hay que reformular la

política completa, pero el paradigma eso es otra cosa, el paradigma y el contrato social...

E: es que cambiar el paradigma es complejo...

F: pero yo no estoy de acuerdo con esas cosas de si el paradigma, es... más bien yo hablo del contrato social, que esta cuestión es una cuestión de contrato social, y el contrato social pa' mí o esto favorece a lo comunitario o a lo individual, o a lo comunitario y lo individual...

E: bueno, ahí quién habla muy bien eso y a mí me gusta mucho es Touraine, ya, que habla de la comunidad multicultural, o sea, y el sentido de comunidad, lo comunitario en verdad, pero positivamente, no como creo que es sociólogo Bauman, que habla de la modernidad líquida y esta como, comunitarismo...

F: sí

E: que ojalá apunte hacia la asimilación y que todos pensemos lo mismo y que todos vistamos iguales o vivamos en las mismas casas, o sea, esa cuestión es...

F: pero mira lo que pasa es la discusión en concreto vendría a ser así, que es una cuestión que hemos hablado mucho con la ..., acá en Santiago las organizaciones proponen interculturalidad para todos, qué significa eso, que vamos a hacer todos los liceos y escuelas y jardines interculturales, lo quiere la gente? no, derechamente no lo quiere, o sea, quiere un tipo de interculturalidad gringa, no sé, quiere clases de inglés, ya, y esa es la visión súper estrecha que tienen de lo que podría ser la aproximación al contacto con otros, eh... queremos por ejemplo educación rural en la ciudad? qué dirían las comunidades, qué dirían los inmigrantes, qué dirían los Mapuche migrante, van a decir que no, porque saben que está desvalorizado...

E: pero sabes que es lo que me preocupa que se está generando hoy día este fenómeno, que hay escuelas en Santiago centro que tienen sobre setenta por ciento de inmigrantes...

F: sí, sí

E: a mí me preocupa qué está pasando dentro de esas escuelas con esos niños, qué tipo de educación están recibiendo, si se sienten excluidos, cuál es su propia como auto-percepción dentro de ese sistema escolar nuevo, porque a

los niños los afecta mucho, entonces es distinto cuando tú eres adulto y nos vamos a vivir en otro país y uno se adapta, en los niños es muy complejo...

C: es muy violento

F: es súper violento

E: eso es lo que a mí me asusta y por eso yo siento que hay que hacer un cambio, está bien analizar toda la parte ideológica, la parte social, pero los cambios tienen que hacerse rápido, porque día a día el impacto que están viviendo estos niños por ejemplo en el sistema educacional es sumamente violento...

C: sí, es súper violento y en ese sentido yo eh... yo creo que es necesario, no sé si tú le hablaste, yo estaba llegando precisamente llegando a una experiencia concreta que es la del liceo intercultural Alcalde, que ahí se producían todas las tensiones habidas y por haber de un pequeño liceo, que tendrías que conocerlo, te podríamos dar todas las cartas, las presentaciones para que lo vayas y es un poco freak, ósea es un liceo de doscientos alumnos ponte tú, que está en la subida de un paso sobre nivel, ósea, hay un murallón y ahí está el liceo, detrás de la fábrica de cementos no sé cuánto, entonces es como un peladero y ahí, entonces ahí hay mucha población inmigrante, ...haitianos, en fin, y también, Mapuche y peruanos, pero el tema ahí es que se produce, es bien crítica la cosa, una colaboradora nuestra, una amiga, de...yo la estimo bastante, una amiga y también de Fabián, de lo poco que la conozco, eh... como que se llena de roces y de problemas, porque qué es la interculturalidad, hacia dónde va esta cuestión, pero también hay un tema del aquí y el ahora con esa población, es un poco complicado el gran plan de la equidad y la justicia social cuando tienen niños ahí, o sea, hay que ver cómo resuelven, de momento, entonces hay un problema administrativo versus también eh, eh, el cambio, el macro cambio que se quiere hacer, pero cuando tienes a los niños ahí, tienes que responder a ellos, es un poco complicado, no sé, pero esa es una experiencia que tú podrías revisar, y lo otro por ejemplo el cómo afecta a los niños la interculturalidad yo te diría al tiro antes el nombre de Patricia Loredó porque ella es la directora de una ONG que se llama colectivo sin fronteras y ella ha trabajado mucho, mucho el tema de la comunidad, ella es

una peruana, ella vive en Chile hace mucho tiempo y ella dirige esta ONG colectivo sin frontera, trabaja mucho el tema de los niños inmigrantes y de los derechos de los niños inmigrantes, de los derechos, porque primero que nada, la importancia de los derechos y ahí...o la pelea incesante por el cumplimiento de los derechos

E: ¿cómo se llama ella?

F: Patricia Loredo... te voy a ir a buscar el mail, mientras tú sigues, porque, mientras yo

E: Fabián mencionaste a Maryorie, ¿cuál es su apellido?

F: Maryorie Hualqui

E: ah, no es que pensé, en la Católica se acaba de tirar el centro disciplinario maya, pensé que era ella, ¿es gringa?

F: no es chilena, es socióloga también

E: ah, ya no, no

F: pero lo que yo te quería decir con eso, que tal vez es un nivel distinto al nivel del aula, que tiene que ver con el contrato social, y para mí el contrato social debe ser republicano y yo lo veo de esa manera, qué significa, republicano multicultural, federalizado, descentralizado no sé cómo es la tercera pata, pero tiene que ver con lo siguiente, que las comunidades tienen derecho a mantener sus tradiciones y sus espacios de formación y socialización y el estado tiene el deber de reconocer y dar los mínimos elementos para dar, lo mínimo elementos o garantías para que ellos puedan desarrollar y mantener su cultura, siempre y cuando eso no atente en contra de eh... digámoslo así en los derechos de las otras comunidades, o como, la tolerancia no puede tolerar ciertas cosas, no cierto? Porque ya eso sería ya una imbecilidad, ya eso sería justificar digamos...

E: con eso del contrato social, hay un autor que yo leí, pero no me acuerdo su nombre, no sé si has leído un libro que se llama diversidad cultural...

F: hay hartos libros de diversidad cultural

E: no, pero se llama la diversidad cultural y ahí escribe, conoces a ese poeta mapuche Elicura Chihuailaf y a mí me encantó lo que dice ahí, porque bueno él habla desde su mapuchidad y su chilenidad, a mí esa cuestión me encanta, y

ahí hay un autor, a ver déjame ver, que tengo acá el marco teórico, pero hoy día me tienen que enviar correcciones, ¿tú cómo lo conoces a Marcelo?

F: yo lo conozco por otro estudiante del...

E: ah, en serio, paz

C: pazpedaploredo@gmail.com oye, hay como una fase de reconocimiento y de ignorancia del otro, ignorancia de la cultura, del otro que tienes al lado y ausencia de todas las posibilidades de derecho...

E: Subercaseux ya, sí, me acordaba cuando te escuchaba a ti y tiene un discurso muy similar, no pero ya...

F: pero tiene que haber una cosa ya, yo por ejemplo encuentro que es más conveniente tomar el tema de la educación desde los contratos sociales, creo que esa es la base para discutir una nueva propuesta educativa, es la manera en qué vamos a discutir la relación entre diversidades y el contrato social para el caso Mapuche que yo creo que es lo que resume digamos la complejidad del problema, que tiene que ser un pacto no entre dos sociedades, sino que tiene que ser un pacto que respete las diversidades de ambos grupos y es básicamente garantizar el derecho que así existe los colegios opus dei, los colegios de la iglesia católica que son muy poderosos, porque no hay derechos para que existan escuelas que favorezcan la sociabilización mapuche y por qué eso no puede ser un aspecto del proceso educativo, o sea, no tiene que ser lo uno lo otro...

E: bueno, yo creo que de alguna forma, eh... vamos a llegar ahí, y por presión, porque la cantidad de inmigrantes que está llegando a nuestro país va a tener un impacto, o sea, por ejemplo yo leía que hay como veinte mil colombianos hoy en día, sin considerar la población peruana, entonces va a ver a la fuerza va a tener que llevarse a cabo, en el caso de políticas migratorias que aseguren ciertos derechos que si lo comparamos con los derechos indígena yo siento que las políticas migratorias están mucho más

C: y te lo debe haber dicho Guillermo también tiene interés en el fenómeno de las migraciones...

E: sí, me habló, de hecho él viaja harto, por el mismo tema, el tema de las migraciones, bueno chicos yo les agradezco, en verdad...

C: te voy a pasar...

F: pero sería bueno que se diera este discurso, porque hay poco debate...

E: sí...

Entrevista Prof. Elisa Loncón

Título profesional: Doctora en Lingüística.

Fecha: 04 de abril de 2013

Tiempo de duración: 41:25 minutos

E: Entrevistadora

P: Profesora

La entrevistadora se presenta e informa el objetivo de la entrevista.

E: bueno, en eso quiero que me ayudes tú Elisa, como a ver cómo lo entienden ustedes, los expertos en este país, eh... lo de la interculturalidad, la educación intercultural, ya, eh... la educación multicultural, qué enfoques consideran ustedes como pertinentes y cuál es tu opinión respecto al PEIB.

P: bueno, mira nosotros eh... bueno yo te digo nosotros, porque yo estoy dentro de los que demandamos la educación intercultural, desde, formalmente, desde el dos mil siete, empezamos esto, cuando se empezó el debate de la ley general, salió la ley y no decía nada sobre lenguas indígenas ni interculturalidad, el año dos mil siete, yo había llegado, ese año llegué de México, yo había estado trabajando en México en unos programas de educación intercultural bilingüe en México y llego acá y ¿no hay nada? E hicimos alianzas, con gente que yo conocía, yo tampoco era de acá de Santiago, yo era de Temuco antes, cinco años antes de haber estado en, estuve cinco en México, no... y formamos la red de derechos educativos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, porque pusimos el debate de las lenguas, como elementos que conforman los derechos fundamentales de las personas, por eso derechos lingüísticos y en ese entonces, nuestra propuesta fue la educación intercultural para todos y bilingüe para los pueblos indígenas, eh... no quedó como educación intercultural para todos, solo quedó como un reconocimiento en la básica, bueno en la, actualmente en la ley general está en la pre-escolar, en la básica y en la media, acotada al programa general, en la básica también y en la, en el pre-escolar, como que se ha avanzado, en términos de que, como definición de políticas para pre-escolar, se ha

incorporado la interculturalidad para todos en la actualidad, eso es hace no más de dos años. En el tema, en el ministerio de educación lo que se ha avanzado ha sido la, con el decreto 280 del dos mil nueve, se crea el sector de lenguas indígena, el programa en lenguas indígenas y su implementación, y eso tiene unos límites como tienes una apertura, el límite es que se aplica para cuando los colegios tienen sobre un veinte por ciento de estudiantes indígenas, y que no es la realidad de aquí de Santiago, que es solo la realidad del sur y siendo así sería para todos los estudiantes que son del curso, esa, esa, esa, la implementación de esa asignatura abarcaría a interculturalidad para todos, porque todos los estudiantes del curso tienen la posibilidad de aprender el idioma, entonces, eso es en términos de implementación. Ahora en términos del debate teórico, no se ha avanzado en Chile, dado que ha habido, Chile es un país muy racista y la política chilena post-dictadura, ha sido, sigue manteniendo los niveles de racismo y falta de participación indígena, entonces, las decisiones de la diversidad las toman, justamente los no están en la situación de la diversidad, difícilmente van a legislar para la diversidad si a ellos no, no, no le incumben, no les identifica el tema, lo hacen por favor, lo hacen por votos, entonces, eso ha hecho de que la política de educación intercultural y el debate intercultural se estanque en entender de que es para indígenas, solo para indígenas. Ahora la diferencia, hay diferencias de tipo teórico, epistemológico, entre un concepto y otro, y el, la educación intercultural, la de educación multicultural, de hecho, por ejemplo, en México se avanzó en el debate con la ley, con la creación del programa de educación intercultural bilingüe, se avanzó en el debate y se logró establecer con cierta claridad de que en realidad la educación multicultural es una educación que permite la diversidad, una educación para la diversidad sin diálogos, no... Muy al estilo norteamericano, muy al estilo canadiense, en canadiense existen las políticas multiculturales, ahí es impresionante, yo igual viví en Canadá y me contaban los propios chilenos, me decían es que si nosotros queremos hacer un grupo de folclor de huaso nos dan dinero para ir, y venían a Chile, ah... a comprar las mantas y todo, porque así era la política, entonces, el tema de que no hay diálogo, eh... entre pueblos, entre culturas, eh... se permite la diversidad, cada uno en su espacio, con su

condición cultural y su condición económica, eh...social, porque las minorías son discriminadas en ambos países, acá en la historia del país de Chile ha existido la multiculturalidad como multiculturalidad como por resistencia, como ha pasado con los pueblos indígenas que pese a toda una política de hegemonización cultural, de hegemonía y de todo, han resistido, los indígenas hemos resistido con lengua, con cultura, con muchos otros elementos que son propios, eh... pero no se ha avanzado en el diálogo con la sociedad chilena, y no, no, no es solo un diálogo político, sino es también un diálogo de tipo epistemológico, con el conocimiento, con la investigación. Ahora, referentes de avances, nosotros tenemos acá en Latinoamérica, tenemos el caso de porque, de por sí de Ecuador, incluso en Argentina se ha avanzado en la política de interculturalidad, se han creado programas bien interesantes como la ley de medios, por ejemplo, donde los pueblos tienen la posibilidad de tener sus radios y sus programas de televisión, la televisión estatal, concursan y pueden presentar su propia agenda de programas televisivos, así al menos lo establece la ley y existen reconocimientos de los derechos lingüísticos.... La mayoría de los países los tiene, excepto Chile, porque ya en Argentina existe la ley de lenguas, en Bolivia, en Perú, etc., etc., y etc., tú sigues...y...

E: en casi toda Latinoamérica

P: y tienen ley de derechos lingüísticos, nosotros no tenemos ni reconocimiento constitucional, ni reconocimiento de la lengua ni el debate abierto sobre la interculturalidad para todos, ahora, yo pienso de que la propuesta y el debate se debiera abrir, sobre todo ahora, tú sabes que con el índice de los censos, somos 11.11, o sea, son más de un millón quinientos mil y de hecho, eso va a impactar, pensamos en términos, pensamos que va a impactar en términos políticos y de las demandas políticas o incluso ya impactó en la misma situación de conflicto donde a lo mejor, hay gente, que puede darse el caso de que gente no indígena, dice yo soy indígena por una condición de apoyo a la lucha, puede ser, pero eso yo pienso que eso puede ser también como una sobre declaración, como una sub declaración en términos de que la gente indígena más marginada, seguramente, negó que era indígena, entonces se da como los extremos, independiente de que puedan darse esos extremos que obviamente

no se pueden sustentar ahora, porque hay que hacer estudios y cruce y todo, eh, lo importante es que la población superó el millón y si hay falla, nunca creo que sería tanto.

E: no, el margen de error, nunca

P: son errores mínimos, no. Entonces, eh... las perspectivas de abrir el debate, creo que están abiertas y va a depender de cómo se hace cargo la política y las investigaciones y los centros académicos.

E: pero tú consideras que estos nuevos conceptos de lo que es como reconcepción del que era el concepto mismo de educación multicultural, que surge desde las minorías ya, de Norteamérica, por ejemplo, Banks que él es afroamericano o desde académicos Latinoamericanos que están en las minorías y que son parte de, o sea, yo cuando leo que casi el cien por ciento de los profesores de las escuelas norteamericanas son blancos y son mujeres, ya, eh... la cantidad de profesores latinoamericanos o negros es mínima, ya... y cómo se trata a los latinos y cómo se trata a la población negra es... pero terrible, ósea, se les trata como seres inferiores todavía, en este siglo...entonces, a mí lo que me interesa ver si es que hay una relación, un punto de encuentro entre la concepción que tú me estás planteando de educación intercultural, que es muy dialógica, que en realidad hay comunicación entre el uno y el otro, que es distinto de mí, y esta nueva concepción que nace desde la minoría y surge desde las minorías norteamericanas, ya...como de una educación multicultural crítica, que quiere que haya un diálogo.

P: claro, hay historias distintas, ósea, porque si bien el caso de las minorías norteamericanas, yo creo que el tema de la esclavitud eh... ha marcado, marcó la historia de ese país, en la relación con los negros, de discriminación y todo, a tal punto de que, pese a que se avanza en reconocimiento, por ejemplo ya el hecho del fenómeno Obama, por ejemplo el posicionamiento de los negros y todo, hay cuestiones que son muy fuertes en la historia que pesan, no. Acá nosotros tenemos una historia distinta, porque tenemos respecto al tema indígenas Mapuche sobre todo, estamos hablando de un país que nunca, de un pueblo que nunca se, fue súper avasallado, pero que siempre se sintió libre

para sostener una defensa territorial de siglos y libre en términos de que con toda la negación persiste en la demanda, persiste en la reivindicación, persiste la resistencia, ósea, hay una base histórica de resistencia y de, de... de querer seguir existiendo con libertad, que está dentro de la historia que es como muy difícil sacarla, esa historia de libertad está muy puesta dentro de la conciencia del pueblo Mapuche. Ahora por otro lado, yo creo que las posibilidades de interculturalizar Chile yo lo, yo sueño con eso, en términos de que este país no es nada si no se abre su mentalidad en términos del contexto con la diversidad, el contacto con la diversidad por todas las políticas globalizantes. Nosotros en Chile eh... y como Chile no está aislado del mundo, y necesitamos un tipo de jóvenes, de estudiantes y de generaciones que ellos no se sientan avergonzados ni tengan miedo a la diferencia, porque si no estamos mal, o sea, estamos, seguimos impulsando la dependencia cultural, no vamos a crear si andamos con miedo al otro, y es por eso que somos culturalmente, vivimos cierto retraso en comparación a otros países.

E: incluso, países vecinos.

P: claro, entonces, eh, eh... la profunda crítica que hoy día se hace al sistema educativo, es una posibilidad para poner nuevos temas, donde se puede poner este tema del valor a la diversidad, del diálogo con el otro y que debiera despertar demandas, programas y que de alguna manera los jóvenes eh, a su manera, lo están haciendo. Todavía no son cuestiones formales, pero se han dado casos interesantes, por ejemplo, yo me he encontrado acá, con por ejemplo con neo-hablantes de Mapudungun que no son indígenas y que hablan y que enseñan y que tienen una conciencia impresionante, los son mínimos, son contados con los dedos, pero eso antes no existía, eso es por un lado. Y por otro lado, es que la lucha de los pueblos indígenas tiene una utopía que la han perdido los otros movimientos sociales, la utopía es el rescate de la espiritualidad del ser humano, como en el rescate y la valoración de la naturaleza, cuando hay una crisis profunda del sistema ecológico, el discurso de la demanda indígena tiene elementos que dan fortaleza a esa lucha, entonces, eh... estos son todos en el plano de la idea, de lo ideológico, para pasar de lo ideológico a lo político depende ya de una cuestión de

concentración de fuerzas, te fijas, que, ya el terreno de quién tiene el poder, lamentablemente el poder lo tienen los avarientos que no tienen ninguna ética, ya perdieron toda ética con el movimiento social, los tipos, los diputados y los senadores, son los tipos que se están ganando diecinueve o doce millones de pesos mensuales, no les interesa nada del cambio social, entonces eh... tenemos realidades duras, como tenemos ideas tan profundas, que, que pueden significar un cambio.

E: y qué pasa con el rol, porque yo he visto, bueno afuera, porque acá yo siento que es diferente, pero nuevamente en norteamericana el cambio, por ejemplo a nivel de curriculum se ha iniciado en las universidades, desde los académicos de las universidades y acá, dónde parte, ¿dónde surgen los movimientos para poder reformar el curriculum en algún momento? Porque tú sabes que las escuelas es el lugar perfecto para reproducir las diferencias y bueno, todas las diferencias sociales, es como cruel, ver cómo se reproducen y los profesores, en verdad, que están ahí para formar y para hacer que el otro crezca a través de la diferencia del otro, la reconozca, la acepte y la valore, ya, eso no se traspasa, en lo que es el aula, a nivel escuela, entonces en nuestro país a mí me gustaría, porque no he logrado dar con esas respuestas, dónde parte, quién asume el rol, porque el estado está claro que no, el gobierno no, el estado tampoco, el estado tal vez debería asumir un rol activo, ya, en lo que es políticas educacionales, políticas interculturales, pero bueno no lo hace, si el gobierno de turno no lo hace y los académicos a nivel nacional, en general, una generalización, no lo hacen, entonces ¿quién lo hace?, ¿dónde surge eso? Yo no he logrado encontrarlo.

P: no, bueno hay una necesidad de un recambio del debate, del debate pedagógico está, no se hace aquí en Chile, lo hacen los estudiantes en las calles en las movilizaciones, pero los profesores seguimos como aislados de eso, con todo el sistema encima, por ejemplo, ¿qué nos piden a nosotros como profesores? Evaluaciones, investigaciones

E: estandarizaciones

P: estandarizaciones, todo, ahora mismo hace poco a nosotros nos estaban pidiendo que teníamos que disminuir la, el curriculum para historia, de cinco

años dejarlo en cuatro, porque la beca pedagógica es cuatro y la universidad no está en condiciones de hacerse cargo un año más para la beca, y de hoy para mañana, o sea, las exigencias académicas que nosotros, que tienen las universidades públicas, son del sistema educativo que está al servicio del lucro, independiente de toda la crítica que le haga el rector al lucro, las acciones son esas que te piden, la facultad logró decir, mira, no podemos hacerlo y ahí quedó, pero por un lado, es que los académicos estamos dependiendo de las universidades reguladas por el mercado, por otro lado, los académicos no estamos haciendo el debate pedagógico político, la pedagogía crítica es, se quedó con el modelo antiguo, o sea, el modelo neoliberal de la liberación de la educación, la dejó muy por allá, allá, muy lejos, o sea, hay que ir a, yo me acuerdo que hace dos años fui a Argentina y ahí me encontré con un seminario a todo el mundo hablando de una pedagogía crítica y aquí en Chile jamás he estado en un debate sobre la pedagogía crítica.

E: yo nunca, solo en mis cursos de magíster.

P: imagínate, entonces, ahora a nivel de las salas de clases, a nivel de aula, uno se puede ayudar de los, de otras teorías educativas, de otros modelos educativos, por ejemplo, ya, la educación transformadora, Freire, Giroux, uno lo puede trabajar en la sala, eh... puede como problematizar el tema del curriculum, por otro lado igual, a mí me pasa eso, cuando trabajo con los estudiantes, yo les digo, pero ¿ustedes creen que se puede cambiar el modelo educativo? Y me dicen: noo, porque está todo definido, está todo listo y hay que cumplir con estándares, hay que cumplir con los contenidos mínimos obligatorios, pero como sea el profesor dentro de la sala de clase tiene un margen, y no solo eso, ósea, dentro de la flexibilidad curricular tú puedes incorporar la realidad del contexto de los estudiantes, el contexto de los estudiantes es diverso, tienen historias distintas, tienen, quieren hacer cosas diferentes, están en realidades diferentes, si tú los haces dialogar, los chicos con felices, entonces, pero eso ya depende de qué escuela te formó y de qué experiencia has tenido, yo puedo hacer eso en mis clases, porque yo estuve cinco años en México y en México estábamos, teníamos acceso al debate de alguna manera más concreto, de cómo transformar el curriculum dentro de la

sala de clases con, justamente con algunos autores de la pedagogía crítica que eran, que estaban en la reforma de Argentina y en Bolivia. En Argentina hay una que fue senadora me acuerdo una mujer que es muy de la onda de la pedagogía crítica y que participó de una investigación que se llamaba la fábrica del conocimiento, bueno en México por ejemplo, Alicia de Alba y la misma Silvia Schmelkes que ella fue la directora de...

E: ya, de ella estoy usando papers.

P: sí, ella también ha ayudado mucho al debate y a la implementación, entonces, hace falta.

E: y acá en Chile ¿cuáles son los destacados? Por ejemplo en el tema...

P: ¿en educación?

E: en educación, pero en educación intercultural, en colocar el tema en la palestra, porque yo te encontré a ti, encontré a la Cecilia que está súper lejos con la realidad nortina, Felino García, Rodrigo, Rodrigo mismo en el programa, que hay un programa de división general, este tema está abandonado, ahora, ahora mismo no tenemos cabeza me decía...

P: Carolina Irmás, no sé si la ubicas, pero ella ha trabajado mucho diversidad...

E: no, a ella no la conozco

P: ella está en siempre lo digo, en la Portales, pero busca Carolina Irmás...

E: la Diego Portales... como me interesa el tema de las políticas, eh... bueno, me voy a reunir con Ernesto Treviño, no sé si lo ubicas.

P: sí

E: Guillermo Williamson.

P: sí, de la UFRO.

E: Carmen Montecinos, que si no me equivoco es de la Católica de Valparaíso, ya, pero ella está inubicable, la conozco, he leído sus papers, ya, lo demás también incluso siento que es súper cerrado, ya, me ha costado mucho llegar, por ejemplo cuando yo te escuchaba del diálogo, yo siento que el diálogo tiene que ocurrir, si no, no hay relación, pero es un diálogo súper cerrado, yo he logrado acercarme a las culturas indígenas de mi país, porque tengo alumnos indígenas y porque se ven, yo soy una de las personas que me siento muy cercana a la cultura Mapuche, por ejemplo. Y mis alumnos me hablan porque

tengo una bandera en mi computador, entonces, se acercan, profesora, con mucho temor y timidez, sobre todo, en la realidad de Inacap, tengo muchos alumnos indígenas trabajadores vespertinos, ya... y que me cuentan, me han contado sus vidas, desde cómo vivían en el lago Budi ..., de chiquititos, y es terrible, es terrible, ósea, hay historia de vida que a mí me han tocado, pero así en la fibra realmente, por decirlo así, y veo que cuesta dialogar, incluso a mí me cuesta dialogar con ellos a veces, porque hay algo, algo, ósea, toda esta constante tensión y que no hay un reconocimiento hace que el diálogo también entre nosotros mismo sea difícil...

P: claro, mira, en ese sentido yo creo que el problema son las confianzas, las confianzas rotas a, la historia de engaños, una historia repetida de engaños, donde eh... no sé, yo la otra vez me tocó en un debate por ejemplo hablar y me decían es que nosotros siempre hemos ido con la palabra, y hemos ido con la palabra verdadera para que se cumpla, porque eso es lo que para nosotros vale y siempre hemos recibido de la parte de ustedes justamente que sí, que vamos a cumplir, y siempre ustedes son los que han roto las palabras, los acuerdos en el tema de, desde que Chile se crea, en la ocupación de la Araucanía, con lo gobiernos, la concertación, con los políticos, te fijas, y ellos rompen, rompen y los indígenas confiamos, entonces, eh... por otro lado fíjate que, por ejemplo yo hago clases en la Católica de Mapudungun, ya llevo como dos años en la experiencia allá, y tengo alumnos de diferentes carreras, y un gran porcentaje como el veinticinco por ciento de esos estudiantes, son treinta y cinco o cuarenta alumnos, como diez o quince alumnos son alumnos de intercambio de otros países, diferentes países, y es bien interesante, porque ellos dicen, bueno es que venimos a Chile y qué vamos... si venimos a Chile y no sabemos de los Mapuche es como no venir, ellos vienen directamente a conocer Chile y su cultura y ellos asumen desde afuera que Chile tiene algo importante que es la cosa indígena, que no lo tienen los estudiantes a nivel general, pero los estudiantes por ejemplo, yo tengo alumnos de medicina, arquitectura, eh... que están en búsqueda y hemos hecho algunos sondeos de por qué van al curso y ellos han, y son como tres razones que siempre prevalecen. Una es como que yo quiero sorprender a mis amigos que sé de Mapuche, quiero hablar, quiero

saber qué puedo hablar, que puedo presentarme y puedo decir mi nombre; otros dicen que ellos quieren, porque quieren trabajar con los Mapuche, ósea, quieren trabajar con los Mapuche, por lo tanto, quieren tener un acercamiento, un conocimiento; y otros que lo hacen, bueno el tema de sorprender, el tema de conocer, de poder trabajar con ellos, y la otra razón que tienen, es porque, en el fondo, esta rebeldía de torcerle la mano a los medios de comunicación, porque están chatos de que ser Mapuche significa prácticamente estar haciendo la guerra, entonces quieren elementos que les permita ver de que hay otros contenidos que no son justamente esos. Entonces, y es bien interesante y surge ese interés en gente que no es indígena, con gente joven, que está en la búsqueda, donde no hay otro trato, si no que ellos están interesados por conocer y compartir con mi vida, entonces, eso antes no existía, eso es de ahora, eh... y yo creo que a medida que va avanzado, se va a ir aumentando la demanda, porque siento que la juventud tiene la posibilidad de pensar las cosas distintas al que ya se puso viejo, ahora entiendo eso de la juventud, (risas), de la posibilidad de renovar su pensamiento, su espíritu crítica y de búsqueda, fíjate. Entonces, hay elementos interesantes ahí.

E: sí, hay hartos elementos interesantes, yo siento que estas discusiones se deberían dar abiertas, me entiendes como en otro tipo, para mí cuando fui a ese seminario taller por ejemplo, ósea, podría... yo fui una sola mañana, bueno me contaron después un poco el diálogo, eso se debería dar a puertas abiertas, me entiendes y en las mismas universidades, que yo no lo veo en las universidades en general, que me parece interesante como para hacer estudios y muchos estudios al respecto, pero de verdad, que se vayan armando como en la práctica, que se vean los resultados, a ¿qué hora tienes clases?

P: a las cuatro me tengo que ir...

Katherine: ¿qué hora es?

P: ya creo que son las...

E: que no tengo reloj...

P: son las tres treinta y ocho, todavía tengo tiempo...

E: Elisa, y una pregunta, como para ir cerrando, ¿tú estás completamente familiarizada con lo que es el programa de educación intercultural bilingüe, verdad?

P: ah, sí, claro

E: si tú pudieras reformular el programa e intentar que fuera un programa intercultural que apunte a todos los educandos, ya... ¿qué aspectos integrarías?

P: hay muchas cosas que hay que profundizar eh... hay algunas que son de tipo directamente ya, político, eh... de la participación indígena en la toma de decisión, eh... y otros que son ya de tipo, de índole técnico metodológico, eh... de hecho debiera ser un programa eh... intercultural para todos, que cruce toda la educación chilena, no un programa aislado de que no tenga incidencia en el resto del sistema educativo, eh... el tema de la enseñanza de las lenguas indígenas, necesita muchos elementos para fortalecer su objetivo que es revitalizar las lenguas y los programas de enseñanza de las lenguas indígenas necesitan, por ejemplo, avanzar en el debate metodológico de cómo se enseñan las lenguas, eh... y avanzar eso implica como llegar a establecer los niveles de competencia, eh... la, llegar a establecer las competencias lingüísticas según niveles y un alumno que hace la asignatura de lengua indígena cuatro años tendrá que tener estas competencias y el que hace seis éstas, te fijas? que se diferencie claramente, ya una planificación de las competencias bilingüe y eso no está, eh... por otro lado, debiera tener por decirte asociados varios programas académicos de formación de profesores en lengua indígena, tiene educadores tradicionales, pero los educadores tradicionales van a entregar un aporte importante, pero no suplen lo que podría ser un profesor de lengua indígena, se sigue necesitando al profesor de lengua indígena, porque el educador tradicional no tiene el mismo sentido ni el mismo objetivo que tendría que cumplir un profesor de lengua indígena, cuando uno enseña lenguas uno estudia con, trabaja con la lengua, con los niveles de estudios de la lengua, que nunca lo va a hacer un educador tradicional que no solo no va a empezar a hablar de la fonética, no va a hablar de la sintaxis, y tú para manejar un idioma necesitas para todo el proceso de reflexión sobre la

lengua, tú necesitas especialistas. Y eso no lo tenemos en Chile, entonces, se debiera crear un programa, varios programas de formación de profesores en lengua indígena, programas de traductores en lenguas indígenas y obviamente el tema de los derechos lingüísticos, el reconocimiento de una ley general de derechos lingüísticos que permita crear la institucionalidad, que trabaje en la planificación de los idiomas, en las políticas de idiomática para la proyección de los bilingüismos, y, y la... y el avance en la normalización de uso de los idiomas, porque tampoco un programa educativo lo puede hacer todo, cuando existen diferentes otros, otras, otros programas que tienen que ver con los indígenas, como la salud, la cuestión de la cultura, las cuestiones jurídicas, los medios de comunicación, que todos debieran estar apoyando este objetivo de revitalizar los idiomas, de normalizar el uso de los idiomas, entonces, un programa de educación intercultural bilingüe debiera estar retroalimentado por el resto, por una política pública nacional para todos, por una..., un reconocimiento de los derechos lingüísticos, eh... una institucionalidad que trabaje en el desarrollo de los idiomas, y de la, de la planificación del estatus del idioma en la sociedad, entonces, todo eso no lo tenemos, más encima más, se requiere mucho de material de apoyo, por ejemplo producciones editoriales de lengua indígena, donde tú veas que el estudiante lea en lenguas indígenas, que no es lo mismo que leer en español, y no tenemos eso hoy día, entonces se necesitan un programa grande con recursos y con una política de apoyo que vaya en la dirección de la revitalización de los idiomas, de volver a este país el bilingüismo que tuvo, porque sí...

E: lo tuvo en un momento, ya, y, otra cosa, yo trabajo mucho con los que es las tecnologías en educación, ya... tú sientes que el hecho de que el pueblo indígena, por ejemplo en nuestro país, pudieran tener un mayor acceso, ya... y los mismos profesores, la capacitación en el uso de las tecnologías, de hacerlas invisibles en el aula, intuitivamente los alumnos las utilizan y sepan cómo utilizarlas, no solamente las redes sociales, ya... crees que sería, un cómo, a ver cómo decirlo, sería un apoyo para esta como democratización de la educación, ya, porque yo considero que el acceso es el problema, pero el internet mismo es sumamente democrático como herramienta, o sea, el niño

que está en Punta Arenas al interior puede acceder a la misma información que un chico no sé de clase ABC uno, por ejemplo, ya... exactamente a la misma, el problema está en el acceso, ya... entonces tú crees que también un programa de educación intercultural para todos, o incluso una de las modificaciones que se le pudiera hacer al programa de educación intercultural bilingüe es una mayor incorporación de las tecnologías y de acceso a las tecnologías por parte de los pueblos indígenas?

E: claro que es sin duda, eso es algo que debiera ser por el hecho de que es un instrumento, es una herramienta, no? es como el libro, es como la escritura, tú puedes tomar el libro y escribir en lengua indígena...

E: tú sabes de algún proyecto en que utilice tecnología en las comunidades indígena?

P: no

E: porque, yo sé que en México hay algunos, no lo he investigado muy bien, pero sé que hay uno en Panamá de revitalización de las lenguas mediante un software...

P: la otra vez, por ejemplo mostraban una información que decía que el Facebook se había adaptado a todo el sistema de lengua maya, o sea, que los mayas entraban a su Facebook en su lengua, estaba todo listo para, cosas interesantes no? que tendrían que ocurrir porque son herramientas que están hoy en día presentes dentro de la cultura, justamente de la comunicación...

E: a mí me llama la atención, porque yo veo que el programa no hace un uso como decirlo, no hace un uso efectivo de la tecnología, como para poder, por ejemplo en el caso de las lenguas, uno en fonética trabaja mucho con programas, ya... entonces, uno podría utilizarlos también y bueno también la parte oral...

P: por eso que el programa necesita una contraparte académica pero eso tendría que hacerlo la universidad, la universidad tendría que tener su programa de traducción, sus laboratorios de producción, de divulgación, eso debiera ser.

E: pero hay interés por parte de las universidades, ¿qué crees tú?

P: lo que pasa de que a nosotros nos toca casi hacer la del evangélico, (risas) a la larga te escuchan. Yo llegué aquí el dos mil nueve y por ejemplo recién hoy

día tuve la primera conversación con la carrera de castellano de acá, en castellano y lingüística, para pensar en un programa de enseñanza de la lengua para los estudiantes de lingüística y literatura, pero desde el dos mil diez que yo estoy haciendo cosas acá po', estoy en muchos congresos, periódicamente estoy publicando, haciendo debates con estudiantes, haciendo proyectos, ósea, y...

E: evangelización (risas)

P: entonces, y, y, y, y... y no pasa más allá, o sea, eso tiene que ver solamente con una cuestión de generosidad académica, los académicos no somos generosos, estamos en una terrible competencia, me pasa aquí en mi departamento...

E: a mí también me pasa y no me gusta...

P: te fijas, y no me gusta nada, porque en el fondo a mí me contrataron para hacer educación intercultural bilingüe en la universidad y he estado haciendo proyectos de innovación, he estado haciendo investigaciones educativas, pero ni siquiera aquí en mi departamento he podido presentar un programa de enseñanza, porque curricularmente no hay espacio, porque académicamente hay que hacer toda una negociación como burocrática para el cual no tengo tiempo, entonces, así pasé tres años, este ya es mi dos mil nueve, diez, once, ya es este casi es mi quinto año y entonces recién tengo la primera conversación para pensar en un programa para el próximo semestre...

E: entonces, has estado sembrando para poder cosechar, en algún momento. Bueno, a mí algo que me pasó con la educación es que siento es que es un terreno agreste..., ósea, y es difícil y es frustrante, ya... yo te digo, yo estoy recién entrando, llevo titulada cuatro años, trabajando, sí me tomo las clases y no veo las planificaciones en verdad al pie de la letra y no la hago al pie de la letra y soy bastante rebelde desde ese punto vista, pero creo que sí, o sea, los jóvenes como tú dices hacia allá va, como que hay es como que...

P: uno como educador tiene la esperanza, no?

E: sí, es lo último que se pierde, si yo siento que es así, pero es difícil y es muy difícil y los espacios cada vez, bueno el modelo neoliberal apunta a que se vayan cerrando esos espacios y no que se vayan abriendo, y el diálogo

profesor alumno, por ejemplo, en las escuelas, es casi inexistente a no ser con escuelas que tratan de romper con el modelo tradicional de educación que es como casi carcelario y militarizado, ya... y llevarlo a algo más libre donde todos tienen distintos niveles de aprendizaje, y estilos de aprendizaje, que no todos son iguales, que no hay que agruparlos solamente por las mismas edades todos, tratar, pero cuesta, y así y todo ese tipo de educación diferente de cierta forma tampoco es tan inclusiva, porque igual es elitista, y está ubicado en ciertos sectores, en ciertas comunas, con ciertos aranceles, ya...pero bueno, me ayudaste mucho, muchas gracias.

P: por nada

Entrevista Ernesto Treviño

Título profesional: Doctor en Educación.

Fecha: 04 de abril de 2013

Tiempo de duración: 36:11 minutos

E: Entrevistadora

P: Profesor

S: Secretaria

E: como doctor en educación, y bueno, es que estás a cargo del programa de políticas comparadas de esta universidad, primero quiero que me des tu opinión respecto a lo que es la educación intercultural en Chile, ya... y la educación multicultural y finalmente eh... tu observación con respecto a las políticas educacionales en el plano de la interculturalidad en Chile, porque en México es muy amplio, por ejemplo, pero en Chile es un poco más...

P: mira, yo creo que a ver eh... independientemente de, a ver, lo, las corrientes intercultural y multicultural eh... tienes distintos fenómenos detrás de su nacimiento, ¿sí? Y yo diría que el multiculturalismo en general tiene más que ver con fenómenos de migración y globalización, eh, eh y..., y se da en mucho más en países que reciben migración extranjera, eh... en cambio la lógica de la interculturalidad eh... se da como un acto reivindicativo desde la, los grupos o para los grupos poblacionales más marginados de toda América latina, que son los indígenas, en todos los indicadores sociales, los indígenas están en eh... en desventaja en comparación con los no indígenas, prácticamente en todos los países, eh, entonces, esa génesis marca una tesitura, marca un espíritu diferente de las dos corrientes, sí, eh... y... y es una, y llega incluso a ser una especie de camisa de fuerza para los actores que les cuesta salirse de ahí, si? eh... lo, el movimiento de la interculturalidad en... en realidad si uno toma como los casos más grandes, no? el caso de México, la interculturalidad se intentó promover como política educativa en todos los establecimientos escolares, no solamente en los indígenas...

E: es una interculturalidad para todos...

P: pero no funciona, pero no funciona por qué, porque termina siendo eh... una especie de tabla salvavidas para estas poblaciones marginadas, eh... y bueno en Chile, en Chile yo creo que en particular, estamos mucho más en pañales en términos de políticas educativas para la diversidad en general, no hablemos, no le pongamos por el momento ningún apellido teórico, ningún nombre teórico, me parece que empezamos más tarde que otros países, con una política mucho más homogeneizadores que nuevamente tiene que ver con...la historia...

E: monoculturales

P: la historia, no? Eh... y creo que que eh... la política de educación intercultural bilingüe en Chile existe y es muy limitada, a pesar de los gobiernos, sí? es un espacio de lucha, que se ha ganado, pero por lo mismo es un espacio de mucha fragilidad institucional, sino, no es ni la interculturalidad, ni la multiculturalidad, ni la diversidad son programas que estén en el corazón de las políticas educativas en Chile. Yo creo que estamos ad portas de prepararnos, de tener que prepararnos para cambiar de lógica, eh... somos un país en este minuto que integra personas, muchas personas del extranjero, todo apunta a que en el muy corto plazo vamos a hacer cada vez más dependientes de mano de obra extranjera que venga para acá y por lo tanto, tendríamos que empezar a pensar en cómo vamos a hacer para incluir de manera para usar un término del bilingüismo, incluir como con un multiculturalismo aditivo, si tú quieres, (risas) a la persona que están llegando al país, sí, y que quieren el país y que les gusta y que vienen con el ánimo de hacer su vida acá, eh... sin embargo, yo soy bien pesimista de que estos elementos se puedan recoger con facilidad, porque no depende de una política del ministerio, sino depende de lo que somos como sociedad y todo lo que podamos ver de qué somos como sociedad nos muestra que somos una sociedad que desconfía, donde desconfiamos mucho los unos de los otros, donde si alguien usa una ropa distinta o una camisa rosada o un gorro con una pluma el resto nos extrañamos, nos burlamos, hacemos mofa de la diferencia eh... entonces nuevamente cualquier política, eh... multiculturalismo crítico o cualquier otro nombre de política que

venga a abrazar la diversidad va ir a contra corriente si, ósea, no? porque las escuelas son lo que somos también, sí, ósea...

E: es un espacio de la sociedad...

P. no es un espacio aparte de la sociedad, los profes son chilenos, los niños son chilenos, los papás de los niños, y todos estamos bañados por la misma información, eh... y a mí lo que, yo lo que pensaría es que necesitamos, efectivamente necesitamos una política sólida en ese sentido, que se mezcle a su vez con una especie de, déjame tratar de ponerlo en términos correctos, con una eh... especie de educación cívica, pero enclavada en el tema socioemocional e interpersonal, no en ...no en conocer la constitución o las leyes, en cómo nos relacionamos el uno con los otros, que es lo que... que no me haga sentir seguro, que para sentirme seguro yo no tenga que pasar por encima de otros, sí?

E: crecer como en la diferencia del otro

P: exactamente, y yo en eso sentido sí soy optimista por los jóvenes...

E: segunda persona que me dice eso en el día de mis entrevistados.

P: sí, yo soy optimista por los jóvenes, porque cada vez más uno puede ver en promedio, a pesar de que existen todos estos reservorios como de prejuicio, de estereotipos muy arraigados...

E: Chile es un país clasista, pero tú sabes que el año pasado, bueno yo asumo que sabes que el año pasado se llevó a cabo la primera encuesta de derechos humanos, en conjunto con México y la Universidad de Chile y los resultados son bastante alentadores y prometedores, la gente está valorando más la diferencia, los jóvenes cada día tienen menos, tenemos menos miedo a ser distintos y no ser uniformados, como nos forma nuestra escuela un poco militarizada y prusiana, ya... pero a mí, bueno yo trato de buscar una respuesta a esto de cuáles pueden ser las condiciones necesarias, quién es el responsable, quién asume el rol, porque nosotros somos ciudadanos, ya, no tenemos un mayor peso en lo que es creación de políticas, construcción de políticas nacionales, pero ¿es el estado el que tiene que establecer las condiciones necesarias para llevar a cabo políticas?

P: mira, es que esa es una muy buena pregunta, porque, porque a mí me da la impresión y habiendo estudiado un poco de identidad nacional, que estamos muy, tenemos muy arraigada este... el panóptico si?, el síndrome del carabinero a tu lado (risas) que si no tengo una ley que me obligue, no lo hago, pero hay principios, hay elementos de convivencia, ética básicos, para los cuales no deberíamos necesitar leyes, de hecho cuando tenemos las leyes en realidad eh... como decirlo, el tener las leyes es como estas personas que son fantásticas pero que les cae mal el alcohol...

E: ah (risas)

P: ¿sí? Entonces este... entonces cuando se toman un trago se ponen pesados, fastidiosos, bueno, esto, cuando no tenemos el carabinero a nuestro lado, entonces, total lo podemos hacer, total no tenemos el panóptico encima nuestro sí? y yo creo que ese es un cambio de mirada, también, en términos de la política pública, que tenemos que... que tendríamos que promover sí? el de convencernos nosotros mismos, el de convencer a los profesores, partiendo por los profesores y los directores, eh... de que debemos eh... de que es sano para una sociedad como la nuestra aceptar la diferencia, de que es sano generar vínculos de confianza, de que es sano ver que el compañero de al lado le va bien y no tengo por qué sentirme mal ni tratar de atacarlo, de que es sano no burlarse, de que no siempre tenemos la razón, de que la crítica no es destruir al otro, sino es una forma de dar ideas para mejorar, te fijas? que son un montón de elementos que están muy arraigados en nuestra cultura, nuestro ser, eh... y que no, no los hacemos florecer tan fácilmente como para darnos cuenta de que son esos mismos elementos probablemente, los que generan muchos de los eh... de los males o desconfianzas que hay en la sociedad, entonces yo creo que efectivamente deberíamos tener una política eh... pero debería ser, no debería ser una política que obligue a las personas, sino más bien debería ser una política que ponga sobre la mesa estos temas, eh... y que genere espacios de discusión y de reflexión en las escuelas y yo creo que ahí encaja muy bien con lo que tú hablas del multiculturalismo crítico como las ideas de Giroux...

E: una pedagogía transformadora...

P: exactamente, exactamente, pero también yo creo que con mucha humildad, porque particularmente en el sistema educativo eh... uno puede observar con mucha frecuencia que la gente piensa que tiene la razón, que tiene la verdad, entonces si tú eres conductista tú eres el mal y si tú eres constructivista tú eres el bien, eh... y ni uno lo hace bien y el otro tampoco, y al contrario, se encierran las personas en sus dogmatismos para defenderse de la incertidumbre que generaría el ponerte a pensar que eh... chuta lo que yo hago funciona hasta cierto punto, pero a lo mejor eh... no es la panacea, sí? y yo creo que también esa... esa humildad, puede ser como una... una puerta súper importante para aceptar al otro, oye... aquí hay alguien que es distinto, pero a lo mejor creo que puedo aprender algo y quizás también esta persona pueda estar interesada en aprender y al final somos dos personas iguales, pero que tenemos gustos distintos o lo que sea, eh... yo creo iría más o menos en ese sentido, mi única duda, porque no sé eh... no, no tengo noción de la evidencia empírica en estos momentos, es en qué momento se debería empezar, sí, tal vez desde los más pequeños, eh... pero con los jóvenes que tenemos ahora, la generación pinguina en adelante, los que ya nacieron en democracia igual pasaron por escuelas que no eran muy progres y están mostrando signos de... entonces, quiere decir que no necesariamente la escuela está pasando también por otros procesos, que están fuera de la escuela y a lo mejor a la escuela lo que le hace falta es ponerse al día con estos cabros que van a ser los papás en cinco años más, en siete años más...

E: bueno, como se veía el resultado del censo, tal vez en diez años más (risas), me pongo como ejemplo, yo todavía no tengo hijos, voy a cumplir treinta, ya...

P: pero te fijas? que es gente que tiene otra postura, otro nivel educacional también, eh... y que lo hicieron a pesar del sistema educativo y a pesar de la sociedad, que tomaron estas posturas a pesar de la sociedad, entonces es pa' mí muy enigmático y tal vez la puesta de la política educativa, podría ser usufructuar de ese terreno fértil, si tú quieres, que son los papás de los próximos diez años, quince años...

E: y en tema de expertos en esta materia, por ejemplo, yo siento que el tema de la interculturalidad está localizado en dos fronteras que es el norte y el sur, en

la capital no hay espacio para este tipo de discusiones a nivel como más abierto, ocurre detrás de las puertas las discusiones y a puertas cerradas de hecho, eh... pero a mí me llama la atención cuál es el rol que asumen los expertos en todo esto, ya... porque en Chile y en todo los países, hay departamento para todo, hay estudios para lo que sea, investigaciones, hagamos esto o lo otro, pero a nivel de implementación, ya... y de ver resultados y decir ok, esto lo vamos a llevar a cabo, por ejemplo, o bueno, las reformas escolares, cuál es el rol que asumen por ejemplo los académicos desde la universidad, no desde las escuelas, porque las universidades forman los que van a ocupar las escuelas futuro, ya, cuál es el rol que asumen para que esta revolución en la educación o a nivel curricular se lleve a cabo, ya, ya sea a corto plazo o a largo plazo, ¿asumen algún rol o ninguno?

P: no, fíjate, yo creo que hemos estado mucho más preocupados hasta ahora, de... de lo... de lo... de alcanzar logros más en el ámbito cognitivo, que en el ámbito socioemocional del desarrollo humano en la escuela y es bien impresionante porque cada vez más la evidencia nos dice que debe existir al menos un equilibrio entre esos dos, eh... y que en el largo plazo las habilidades socioemocionales son tanto o más importante hasta para la vida laboral en eh... de, de los estudiantes actualmente, yo creo que no le estamos haciendo un gran servicio en este minuto, no nos estamos nosotros como académicos aún eh... involucrando como una voz, eh... como decirlo, como una voz que desafía, que pone temas, eh... yo no sé cuánto nos tardemos en movernos hacia allá, porque hay ya indicios de tener que generar esos espacios, yo me dedico actualmente al tema de educación inicial, educación inicial tiene la maravilla de que ahí sí se toma como bien en serio la parte socioemocional, pero de repente algo pasa cuando los niños salen de kínder, que ya no son personas, son como cosas que tienen que aprender (risas)

E: bueno, hay un inglés si no me equivoco Sir Ken Robinson que habla de la creatividad, tiene un video incluso cambiar paradigmas, como cuando uno es pequeño tiene unos niveles de creatividad, que wow, que es como increíble... y uno pasa por el sistema educacional y no queda nada de esa creatividad,

entonces, la verdad, a mí me sorprende eso, ya, porque no quisiera que se reprodujera eso en mis hijos, por ejemplo...

P: pero sabes qué, yo creo que eso tiene que ver con no considerar los elementos socioemocionales y hacer...

E: sí, claramente.

P: y hacer como el tejido de los elementos cognitivos con los elementos socioemocionales, porque finalmente lo que, si uno lo ve desde la perspectiva de lo que debe ocurrir en la sala de clases, eh... en la sala de clases, no debería ser importante la respuesta correcta nunca, sino más bien el proceso metacognitivo que hubo detrás, la generación de un ambiente adecuado, acogedor, eh... para poder eh... escrutar qué hay detrás cuando uno no llega a la respuesta correcta, te fijas? y.. y, indagar en esta metacognición, en qué paso se rompió esa lógica que estoy tratando de aprender, pero de manera conjunta a la conversación, pero pa' eso necesitamos espacios de altísimos niveles de confianza, donde los niños se sientan absolutamente capaces o tranquilos de equivocarse, saben que no va a ver escarnio, que no va a ver burlas, que no va a ver reprimenda, y que al contrario, que si se equivocan lo que va a venir en seguida es eh... un espacio de conversación, de reflexión, para poder aprender y corregir como de raíz el error y generar esta sensación de logro, que hay finalmente que produce placer, eso se nos llega a olvidar, que produce placer el aprender, sí, eso son, yo creo que ahí se juega, ahí se juega el tema y tal vez lo que... lo que debiésemos hacer es insistir mucho en esas capacidades de interacción de los docentes y que los programas multiculturales o de multiculturalismo crítico, eh... se alojen en ese espacio de confianza.

E: claro, es que ni si quiera hay un espacio de confianza hoy en día, por qué, porque te hablo yo de las universidades, porque yo he leído muchos académicos, James Banks, el es afroamericano...

P: sí, sí.

E: y él ha pero reformado el aporte de la universidad al capital cultural del país desde la multiculturalidad y la editorial promueve la creación y construcción de material, para la multiculturalidad en Estados Unidos, y acá no tenemos eso.

P: no tenemos nada de eso, de hecho...

E: no tenemos de eso, solo he encontrado algunos artículos de algunas revistas académicas.

P: mira yo te diría que en este minuto déjame pensar hay algunas investigaciones en la USACH

E: sí, acabo de tener una entrevista con Elisa Loncón

P: con Elisa, ya, hay algunas investigaciones muy incipientes en la Universidad de Chile, bueno yo particularmente siempre he estado, desde mi doctorado en el tema indígena y nosotros estamos haciendo cosas en el tema indígena junto con eh... ciencias sociales y un programa de interculturalidad de la Católica, eh...

E: sí, se acaba de crear un centro interdisciplinario de todo lo indígena e interculturalidad en Santiago...

P: exactamente, pero te fijas que es como primeros pasos y esta gente de la Católica no tenía quién estudiara educación indígena...

E: bueno, yo en el departamento de educación de la facultad de la Chile, la facultad de la educación, o sea, la facultad, no hay facultad, perdón, del departamento de educación, la facultad es un proyecto del rector Pérez, eh... yo, mi profesor guía ninguno manejaba el tema...

P: no

E: tengo un profesor guía que a cargo, tenía uno que era Juan Ruz, que lamentablemente fue desvinculado, entonces dejó a sus tesis, y tuve que buscar otro profesor y mientras más leía en el tema, más era como ok no te puedo ayudar, voy a corregirlo, pero no hay un experto que... en educación, los expertos están en antropología y sociología, los más interesados en el tema indígena y que han llevado a cabo estudios, en Chile al menos...

P: pero sabes que, ahí tenemos un problema con eso, porque, bueno tiene, es como una interacción ahí, porque la gente más experta en antropología, los lingüistas también, para mi gusto, sí? a lo mejor me tachen de conservador, tienen una postura que es mucho más reivindicatoria étnica o de lo marginal, que pedagógica...

E: sí, es una bandera de lucha, como plantea Williamson.

P: es una bandera de lucha y está bien po' se necesita esa bandera de lucha, pero nadie saca la cara por la parte pedagógica y decir: bueno, ¿cómo le enseñamos a estos cabros?, ¿cómo lo vamos a hacer ciudadanos de bien?

E: y ciudadanos democráticos...

P: exactamente, que generen confianza, incluso la Elisa... yo he estado un montón de veces escuchando...

E: no la Elisa tiene su bandera de lucha también

P: y así como verlo como si po' vayámonos a la marcha, si po' y ¿qué le decimos la profe?

Katherine: es que bueno yo se lo planteé a ella y yo siento que centrarse tanto, por ejemplo en esta lucha, que ya va más allá de lo educacional y va apunta a la reivindicación, deja de lado otras diferencias sociales que se reproducen en la escuela, ya... el género, por ejemplo en nuestro país es algo brutal, ya...

P: brutal

E: las diferencias de clases sociales, ósea, yo, me interesan estos temas, porque yo vengo de una minoría, soy hija de mamá soltera, fui minoría en su tiempo, lo he sido toda mi vida, ahora menos, la mayor cantidad de madres en este país son mamás solteras, pero hay minorías en este país que al final quedan, pasan a ser invisibles ya que solamente está esta bandera al frente, ya... y eso no puede ser, la escuela no puede permitir eso y no puede permitir que se reproduzca y se perpetúe en el tiempo, entonces, para mí el tema de las políticas, suena tan bonito cuando uno dice políticas públicas, políticas educacionales...

P: pero sabes que...es que ahí yo creo...

S: (permiso, recuerde que tiene que ir...estamos terminando)

P: pero en el tema de las políticas, sabes que, yo vi que también, no sé, a veces yo pienso que deberíamos de sacudirnos la actitud centralista y pensar más bien, eh... porque si uno lo piensa como un sistema de redes, cuál es el nodo que primero se conecta con esta realidad de la diversidad, la escuela, los profes, sí, las políticas pueden dar directrices, puede dar materiales, poner ejemplos, generar espacios de formación docente, eh... pero nada de eso sirve, nada de eso sirve, si no hay una convicción de que estos niños, nuevos,

desconocidos que están llegando, que son distinto a lo que antes habíamos tenido, no son ni malos ni tontos, eh... por ser distintos, por venir de una condición distinta, por hablar diferente eh... que está en nosotros en los adultos en las escuelas, buscar de proveer las soluciones más adecuadas para esos niños y puede ser que no la sepamos, está bien, pero la podemos indagar y podemos intentar distintas, distintos métodos, para tratar de encontrar cuáles pueden ser las más eficaces pa' distintas cosas, eh... pero yo creo que... en general, en el sistema escolar, también estamos permeados de...de ese centralismo y es muy difícil sacar a los profes de esta mentalidad burocrática también...

E: sí, estoy totalmente de acuerdo.

P: y en realidad, yo siempre les digo es que ustedes no son burócratas que están marcando tarjetas, ustedes deberían ser solucionadores de problemas...

E: facilitadores

P: exacto, es que no me gusta la palabra facilitadores, no me gusta porque empiezo, ah.. es que usted no sabe, solucionadores de problemas, ¿cómo se siente usted cuándo soluciona un problema? Siempre les digo, usted cómo se siente, y es como uh ah, qué rico, así bueno todos los días va a encontrar un problema, sino quiere tener un problema no trabaje en educación y vaya a trabajar a otro lado...

E: sí, la educación es un camino agreste

P: exactamente, porque se trata de una interacción social, uno está pendiente de muchos niños, y... y recibe digamos, experiencias muy distintas y todos los días vas a encontrarte algo distinto y si no te forjas una personalidad profesional como solucionador de problemas, primero como identificador de problemas, después como solucionador, va a ser muy difícil que les prestes a los niños el servicio que se merecen como sujetos de derecho, yo creo que es por ahí en...más en la sala de clases y en la escuela donde se debería jugar, pero el... la política debería tener un rol en poner al frente estos temas, en difundirlos, en hacerlos públicos y en este minuto lo que hacemos es que lo guardamos debajo de la alfombra para que no se vea...

E: sí, no hay diálogo al respecto

P: nosotros acá, hay colegas que están haciendo investigación, oye, no sé cuántas escuelas acá en estación, todo Santiago centro cien por ciento matrículas extranjeras, y ¿tenemos algún programa? No, con tu perdón, pero les mentoteamos su madre a los peruanos cada vez más en la tele...

E: yo tengo cada vez más alumnos peruanos, más alumnos colombianos, ya, bolivianos, ecuatorianos....

P: claro, y particularmente de los vecinos, de bolivianos y peruanos, hablamos re mal, cada vez que tenemos oportunidad

E: bueno eso es algo que dice un sociólogo, no recuerdo su nombre, parece que es Manuel algo, que llevó a cabo esta encuesta de los derechos humanos, que dice que el chileno ve con el ojo del amo, ya, entonces, desde arriba y eso es producto de bueno, la colonización en su momento, y que yo me veo más blanco que de al lado, y el otro puede que sea, nosotros no somos blancos, cuando a mí me toca enseñarles los colores en inglés, y decirles nuestro color de piel es blanco, no... no somos blancos, ya... somos mestizos, entonces, la guagüita rubia no tiene por qué ser más bonita que la guagüita morena, ya...

P: pero te fijas que todo eso está tan...

E: está arraigado

P: salió bien bonita rubiecita.

E: qué linda la guagüita, es blanquita, entonces es un juego de palabras, también es lingüístico, yo estudié lingüística es un tema las políticas en el plano de lo lingüístico y del bilingüismo y de revitalizar las lenguas que si no se mueren algunas, y ha pasado en otros países con lenguas indígenas, pero no está en la palestra, y yo siento que ya que el estado no asume un rol activo, las universidades tienen que asumirlo.

P: sí, yo creo que estamos en eso, pero como todos, yo creo que nos tardamos en darnos cuenta de los fenómenos, sí, nos tardamos demasiado...

E: es que los estudios duran mucho, entonces, también eso es tiempo...

P: y convencer a quienes financian los estudios de que hay que estudiar estos temas eh... tienes que encontrarte gente que tenga una proyección mucho más de futuro, una visión de tratar de tener una sociedad más integradora.

E: ahora con lo indígena es difícil, porque yo me doy cuenta cuando entrevisto a personas como Elisa, por ejemplo, o otras personas que son indígena y tienen la bandera indígena, que hablan mucho del diálogo, y yo le planteaba, yo le decía, yo no siento que pueda dialogar, ya con los exponentes de los temas indígenas, yo aunque yo tenga todo el interés y toda la motivación, y me apasiona el tema, no, me cierran la puerta, acá los huincas, acá los indígena...

P: exactamente

Katherine: entonces, eso no puede ocurrir, a mí sí me atrae, estos programas multiculturales críticos, que surgen desde personas que son minorías, ya, James Banks es afroamericano, creció con, nosotros crecimos con la crianza de una dictadura, yo aunque nací en dictadura, pero no la viví, él nació con la marca de la esclavitud en su momento, ya, y son crucecitas, pero están, ya, y a mí me atrae ese modelo, aunque sea norteamericano y todo lo norteamericano es malo acá, ya, es bastante interesante para mí...

P: pero sabes que hay un tema que... del modelo de Banks que yo creo que, es bien divertido, no sé si estoy en lo correcto con lo que te voy a decir, pero lo que pasa es que el modelo de Banks a mí me da la impresión de que se presta mucho más para ser la bajada práctica y eso, eso está muy mal visto en la intelectualidad latinoamericana, no este hueón viene con recetas...

E: sí, es verdad, hágalo así, siga estos pasos, porque tiene una categorización.

P: pero, tú vienes acá y tomémonos de la mano, hermanos, todos juntos en la lucha y bueno, ¿cómo lo hacemos en la sala? No, no tomemos de las manos, pero ¿cómo lo hacemos en la sala, viejo? Y no hay esa bajada, hay un desprecio de la intelectualidad por el quehacer profesional, de la pedagogía...

E: y tampoco que eso se haya forjado acá, que sea algo sobre todo, que viene del país del norte.

P: no, pero la interculturalidad tampoco es muy de acá, si la copiaron de Europa sí

E: no importa, pero es una bandera latinoamericanista. Bueno Ernesto, un gusto haber hablado contigo.

P: oye no, espero que te haya servido...

Entrevista Prof. Guillermo Williamson

Título profesional: Doctor en Educación.

Fecha: 18 de abril de 2013

Tiempo de duración: 1:00 aprox.

E: Entrevistadora

P: Profesor

P: -Sí, Hola, ¿cómo está?

E: Sí, Hola, bien, qué gusto escucharlo finalmente

P: espérame un segundito

E: ya

P: Hola, ¿cómo estás?

E: bien, profe. Y ¿usted cómo está?

P: bien, aquí Dios gracias, pero bien.

E: qué bueno, profesor. Sí, usted tiene una agenda bastante estrecha (risas)

P: más o menos, corriendo de un lado a otro.

E: me lo imagino. Bueno, profesor, me alegra mucho poder conversar con usted, porque la verdad todo mi trabajo lo he hecho guiándome en trabajos suyos principalmente, eh, yo hace mucho rato que vengo interesada en el tema de la educación multicultural, pero más desde la perspectiva anglosajona, o sea, norteamericana, eh, ¿por qué? Porque viví mucho tiempo en Canadá, y en mi experiencia, que no fui como turista, sino que viví allá, me pareció que habían programas bastante interesantes de educación en algunas escuelas, donde tengo yo tengo amigos haciendo clases y cuando entré al magister y empecé a investigar un poco cuál era la realidad nacional, me encontré con el programa de educación intercultural bilingüe, y estudiándolo, me pareció un poco deficiente en varios aspectos, o sea, realmente un poco como perteneciente al pueblo indígena más que nada, como un programa que apunta a la educación de ellos, y no a todos los educandos, que no incluye a otras minorías y entonces, se me ocurrió la genial idea, que me ha hecho trabajar bastante, de establecer ciertos, no sé, lineamientos o consultar con los expertos

cuál es la posibilidad real de diseñar o a futuro poder instaurar o implementar un programa de educación multicultural, pero como usted plantea en uno de sus papers eh, desde eh, la pedagogía crítica, la corriente multiculturalista crítica, transformadora, ya, y que abarca todo el curriculum, no solamente una parte del curriculum nacional y bueno, a mí me interesa saber, porque ya he entrevistado a mucha gente, por ejemplo, entre ellos a Elisa Loncón, ya que ella tiene un poco como bandera de lucha, desde mi punto de vista la educación intercultural bilingüe, pero me interesa ahondar un poco más en su visión de esta educación multicultural que usted plantea en unos papers que yo leí, donde tiene varias definiciones como de qué hablamos, de educación intercultural bilingüe, educación intercultural o educación multicultural?

P: sí, sí

E: eh, cómo... ¿Cómo se entiende si realmente estamos hablando de lo mismo a nivel nacional o nosotros realmente es algo americanista que en nuestro país va a ser muy difícil de poder discutir al menos?

P: mira, eh, perdona que...

Katherine: no, profe no hay problema

P: yo, él, él, a ver es que hay como varias lecturas respecto a estas temáticas no? es lo que tú has planteado y en general entran en la discusión, yo diría que hay una lectura política, la lectura política es una lectura tal como de los pueblos indígenas, como del estado, ahí hay una. Hay una lectura, se puede decir la pragmática, si tú quieres, respecto a la interculturalidad, hay una lectura, eh... teórica, académica, respecto de la interculturalidad, respecto de la multiculturalidad hay una lectura que es del estado y una lectura que es de un pensamiento que yo creo que en Chile...nosotros sacamos, si ves, ¿ves o no?

E: sí, educación multicultural.

P: yo te pido una copia, es un ejemplar que acabamos de sacar el año pasado acá, que se llama educación multicultural práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda más esperanza.

E: maravilloso.

P: está con la Carmen Montecinos de Valparaíso, la Christine Sleeter & Carl Grant de Estados Unidos, no sé si los ubicas a ellos.

E: no, la verdad es que yo estoy trabajando mucho con, la verdad de corrientes multiculturalistas estadounidenses más que nada, tengo conocimiento de James Banks.

P: ya, pero estos señores son desconocidos, sobre todo, Christine Sleeter que trabaja más a nivel en sala de clases y Carl Grant...que es más global y Roberto Padilla del instituto Paulo Freire de Brasil.

E: ah, ya.

P: de todos modos, no dejes de enviarme una dirección para enviarte el libro.

E: ya, profe.

P: eh, a ver, yo lo que creo para partir un poco, no sé, hay distintos análisis, pero en el caso de la multiculturalidad del punto de vista político yo creo que hay que entenderlo desde el contexto de la educación chilena, espera un segundo, que me traen un mousse, que...

E: no se preocupe

P: ya, súper bien, con este me lo arreglo, y pongo esto aquí, ah, qué bueno, perdona

E: no, no importa, Profe

P: es que te veo así chiquitito...la Gisela, te has contactado con ella, ¿no?

E: sí, mira Carmen Montecinos también le escribí, pero me ha sido imposible comunicarme con ella... ¡Hola, Gisela!

S: ¡mucho gusto!

E: mucho gusto, Gisela, gracias por todo.

P: ya, esto se acomodará en algún momento, entonces, te decía que desde el punto de vista de la instalación de la educación intercultural en Chile, hay que entenderla en el marco del sistema intercultural chileno, porque si uno quiere entenderlo desde otra perspectiva no se va a comprender y eso significa que hay que entender la educación chilena, lo que se ha hecho y lo que no se ha hecho en una lógica política y ninguna lógica institucional, qué quiere decir esto, en Chile, por ejemplo, hay por un tema famoso por la libertad de enseñanza, es que tú no puedes obligar a ningún establecimiento a instalar ningún programa. Y te voy a dar un ejemplo, que en Chile acá en nuestra región de la Araucanía, el mayor sostenedor en educación es la iglesia Católica, privada. La iglesia

Católica, fundamentalmente, la fundación magisterio de la Araucanía, que tiene el control, yo creo, no tengo el dato en este momento a mano, pero creo que es del sesenta por ciento de las escuelas o el cincuenta por ciento de las escuelas rurales, y si la pregunta por libertad de enseñanza es ¿qué posibilidades hay por ejemplo de que se pueda enseñar creencias, una religión indígena en las escuelas? La religión para mí es un factor fundamental de cualquier pueblo digamos, independiente que la gente se activa o no se activa a la religión, el sustrato cultural que implica, la creencia, los valores en fin que transmiten, incluso pa' los anti-religiosos digamos, están instalados en su cultura. Entonces, es imposible eh, que se puedan empezar a enseñar religión y los profesores que han tenido la experiencia de querer enseñar religión mapuche, las creencias mapuche, que son de forma de cortes más animistas, podríamos decirlo de alguna manera, muchos de ellos han sido echados de los colegios. Entonces, no es un tema tan simple que uno pueda decir mira aquí viene el estado y determina una política, y esa política, se aplica a la educación pública en Chile, no es un decir, es un límite que yo creo que hay que entenderlo, porque si no, no lo entendemos así desde el punto analítico vamos esclareciendo contrastaciones entre variables y dimensiones que no se tocan, que no tienen nada que ver una con otra, si entendemos que el estado tiene un papel importante en la educación, tú puedes impulsar políticas si quieres más agresivas, fuertes, más, el estado, el país, en que tenemos un estado tremendamente débiles como este todo lo tienes que ir haciéndolo paso a paso, de a poco, convenciendo con la buena disposición, todos poniendo plata en la mesa (risas), esas son mis modalidades digamos que acá en Chile pueden ser o te convenzo por algo porque te toca el corazón o porque hay plata en la mesa, por eso es que la discusión hoy día de Beyer no es ajena a esta temática, independiente que sea el ministro, de la persona, la discusión política que hay entorno a esto no es un detalle, eh, bueno, yo quiero decirte eso, porque el análisis de las políticas públicas en Chile tiene que entenderse en ese contexto. Segundo, un contexto de estado en que el tema incluso recién empieza a aparecer recién en los años noventa, no es que antes no existiera la problemática en este tema, etc., pero desde el punto en cuanto teórico no

cierto, tema de investigación un tema para el estado, la temática, la cuestión indígena empieza a internarse cuando al asumir la concertación, después con la Sepi, y se trata definitivamente con la CONADI a partir del año noventa y uno. En el campo de la educación recién instalada en las primeras conversaciones fue en el año noventa y seis, yo acabo de hacer una publicación de revista de perfil educativo, no sé si la has visto

E: no

P: en perfiles educativos de México acabo de sacar una pequeña publicación (no se aprecia bien esta parte del audio), que podría producir del punto de vista, eh, entonces, desde el año noventa y seis se empieza a instalar la política y ¡en qué contexto político!. Primero en un contexto en el estado indígena no tenía ninguna prioridad, segundo, se instala en un contexto en que no hay especialistas en una palabra estado, respecto al tema indígena; tercero, no hay indígenas en el aparato de estado con conciencia, hablantes, habían algunos, aquí en la región habían dos o tres funcionarios de la seremi de educación; cuatro, no hay conocimiento acumulado suficiente, cosa que también es necesario decirlo. Al año noventa y seis si te pones a hacer un análisis de las publicaciones, trabajos, etc., etc. Está muy limitado, era lo que empezó a hacer la CONADI lo que alguna gente llevaba años trabajando, pero el volumen y las propuestas eran limitadas, ese es el contexto en el cual se están...Chile. Cuando yo asumí la aprobación del programa, el material que teníamos, de verdad, era mínimo, mira y antes, quizás, el año noventa, cuando a mí me tocó asumir la coordinación del programa de educación rural en Chile, propusimos a la mesa rural, la incorporación de la dimensión intercultural y el banco mundial se opuso, dijo que no, que no era un tema importante, que no era relevante en Chile, bueno, producto de lo que eran las negociaciones políticas, se dejó fuera del tema. No es que no hubiera habido entonces a partir del año noventa a lo menos un estamento político técnico, que estábamos a cargo en temas rurales y preocupación por el indígena, y por distintas razones, ah, que habían personas que yo he trabajado aquí en la región, yo había trabajado no? en educación, pero sí en el movimiento cooperativo campesino,...económico indígena. Entonces, había una cierta sensibilidad al tema indígena, pero el

banco mundial dijo que no, hoy día anda desesperado haciendo trabajos de los pueblos indígenas, digamos, uno no cree en todo, uno cree que estos organismos saben todo y no saben, entonces, yo creo que las deficiencias y las dificultades que podamos tener en Chile hoy día, y que hemos tenido con respecto al modelo, es que tienen que ordenarse para que funcione el tópico cognitivo, por un lado las características del sistema educacional chileno, que hace que sea muy difícil que las políticas públicas chilenas se puedan inculcar, y segundo, el tema de las condiciones rurales, que podríamos decir de conocimientos institucionales, administrativos, en fin, que en el propio aparato de estado, de los insumos que recibe el aparato de estado para tomar decisiones. Evidentemente hoy día, por ejemplo, si tú quieres tomar una decisión, pero bajo los intereses en economía, en intereses igualitarios, no cierto, la cantidad de información de sistemas que circulan es enorme, o sea, si yo le tomara una... decisión con respecto a subir un punto o medio punto o cuarto punto o sacarse...tengo miles de informaciones que ya me llegan procesadas desde muchas dimensiones del proceso, cuando tú querías tomar en los años noventa, querías tomar decisiones respecto a la cuestión indígena, la verdad, que el volumen de información que había ya de gente experta, era poquísimo. Unidades en que te podías apoyar para llevar adelante en su proyecto eran muy escasas. Esto es uno de los contextos y por eso que las políticas hay que evaluarlas hoy día de manera, en término de un punto de partida, de un punto basal inicial de lo que hoy día tenemos. Hay también otra dimensión que es la orientación ideológica de estado, que también es importante, bueno yo estoy tomando un café, no sé si me ves bien, pero yo te estoy viendo, pero...

E: sí, te estoy viendo, está bien, yo ya tomé desayuno

P: Es que yo me tomo mi café en la mañana

E: sí, yo igual

P: mira, lo otro es la cuestión ideológica, uno piensa que el aparato de estado, cuando dan una unidad cualquiera, ahora en este gobierno se ven clarísimo las diferencias, entre la UDI y Renovación Nacional, pero dentro de la concertación se veía, pienso yo, se veían estas políticas más estructuradas, más

organizadas, desde afuera. Sin embargo, no es tan así, el aparato de estado no es un bloque rígido, no que lo ven todos como en Corea del Norte, en que todos van pal mismo lado, si hay o no hay alguna diferencia interna, acá no hay disputas ideológicas al interior y las hubo, las habido y las hay y las habrá, en este sentido también al interior de la concertación, durante los primeros años, hubo una tendencia un poco más, todavía quedaban rasgos de la educación popular, rasgo de gente que todavía tenía posturas de los movimientos sociales, organización de educación popular, pero tenían un espacio, se escuchó con mucha fuerza en los programas de diferentes escuelas, en el programa de educación rural y en parte en institutos transversal, pero al final terminó hegemonizando las políticas de la concertación un pensamiento más liberal, más liberal asociado a los organismos internacionales y no juzgó al movimiento social, al...civil, y a otros y otros tantos, este factor de la disputa que se al interior, y una disputa que explica que hay gente que sabe del ministerio determinadas lógicas de pensamiento y que termina consolidándose un colectivo, que no tiene que ver con partido ah, porque estas dos cosas son demócratas cristianos, o sea, un sector popular socialista y a los liberales demócratas cristianos sociales, no tiene que ver con partidos, tiene que ver con concepciones ideológico-teóricas, también teóricas respecto a los temas de la educación, un ejemplo: (acople de sonido) asociado a la producción de textos cuando viene este otro pensamiento más asociado al dictador, a resultados en el marco mundial se modifica eso al sistema que hoy día se está realizando prácticamente el silabario hispanoamericano, o sea, sistema silábico en educación para poder rendir, que son los mismos que estudié yo, no voy a decir años, año sesenta, ah, o sea, harto tiempo. Entonces,...hacia adelante y luego regresa por esta lucha ideológica, ¿qué quiere decir con esto? Que el tema indígena pasa también por etapas, al interior de la operatoria, momento de mayor expansión, momentos de menor importancia o momentos en los cuales se va asociando la lógica dominante que es la lógica de.... Finalmente, está el tema de la presión social y de los movimientos sociales, y yo creo que este factor es clave, lo que ha permitido que se mantenga la educación intercultural en Chile, a mi juicio, fundamentalmente ha sido la presencia...llevada desde la

CONADI. Yo creo que aquí la CONADI aquí ha jugado un papel muy importante, desde la CONADI que de una u otra manera por distintos mecanismos van presionando a través de los subsecretarios, de los consejos, de correo electrónico, a miles de maneras a través de cual el estado se comunique internamente y también de los movimientos sociales, los que van empujando leyes, normas, etc. Entonces, yo creo que estos cuatro elementos que te indico, los escenarios digamos de político, de momentos coyunturales, la condición del sistema educacional en Chile, las disputas y los modos a través de los cuales el aparato de estado interior prioriza o no prioriza aspectos, oriente en un sentido o en otro, y la presión de los movimientos sociales son de alguna manera los que explican el estado de la educación intercultural en Chile. Alguien podría decir: mira, se podría haber avanzado mucho más, es posible, pero en estos contextos de información de profesionales especializados, etc., no era. Mira, para darte algunos ejemplos, el año, yo asumí la secretaría de la educación aquí el año noventa y seis en la región, como Seremi de la educación, yo ya venía del programa intercultural, estaba aquí en la universidad y en el ministerio y creo que habían, me estoy acordando de nombres, cuatro personas que podríamos decir si tú quieres por apellido serían Mapuche aquí en la secretaría de educación. Uno habían, no, yo diría tres o cuatro, tres de ellos, el otro era administrativo, los tres que eran más técnicos con conciencia, con bastante identificación con el tema Mapuche, incluso Mario había hecho un textito de, me acuerdo, un diccionario de Mapudungun

E: Mario Cayún, ¿verdad?

P: Ah, Mario Cayún ya había hecho una especie de un diccionario de, me acuerdo en ese momento, de Mapudungun español o una cosa así, y no había más, eso era todo, me acuerdo que la, no estoy seguro, estaba esta chica la que estaba a cargo del departamento judicial, estaba la Fresia y estaba Mario, esos eran los tres que habían. Bueno, empezamos un trabajo de pequeñas cosas, que hoy día se ven ridículos, pero esto de poner los nombres en Mapudungun y en español, las señaléticas, eran lo que en ese momento hallábamos lo que podríamos hacer, me entiendes, como pa' ir dando señales políticas. Pero así hicimos las cosas, empezamos a llamar por primera vez a

concursos a personas Mapuche hablantes para supervisores, que no habían, eso era una cuestión absolutamente, que nos costó muchísimo, porque era un proyecto, que yo creo que fue medio ilegal, no fue muy legal. ¿Por qué? Porque tú hacías una discriminación en un concurso público una discriminación, por ende, una discriminación de una determinada lengua, lo que hacíamos era que toda persona tenía derecho a ingresar al, ¿por qué yo no soy Mapuche y no hablo Mapudungun y no tengo derecho a ser supervisor? Un supervisor no era pa', en ese momento puede que no estaba el convenio ciento sesenta y nueve, apenas estaba la ley...,no habían programas en Mapudungun. Bueno, entre vuelta y vuelta, conseguimos buscar y lo hicimos y hoy día hay un equipo de gente suficiente, no sé si suficiente o no, no tengo idea, pero hay un equipo de gente que tienen supervisores Mapuche hablando, que pueden llevar adelante. Esto explicaba que no sacábamos nada con tener normas en Santiago, si en la secretaría de la educación no habían departamentos judiciales, no habían personas a cargo de poder implementarlo y que entendieran el tema, por tanto tuvo que dar un tiempo para que se instalara un aparato administrativo técnico, que eran los supervisores, en los departamentos judiciales, en secretaría de educación para llevar adelante este cuento. Entonces, no es un tema tan simple, yo no sé las experiencias en otros países, algo sé, bueno, vengo llegando del Salvador y he estado en varios países, pero yo no sé, te quiero decir, aquí hay un tema de cómo se va instalando un proceso, unas políticas de estado, que hoy día están funcionado, cuando se, no sé si me vas siguiendo o ¿no?

E: sí, te voy siguiendo, Guillermo.

P: yo diría que eso fue como toda una etapa inicial, después viene el programa Orígenes.

E: sí, en la primera etapa

P: el Orígenes fue otro rollo, mira yo estaba aquí feliz en mi universidad, tranquilito, y me pidieron que me fuera a instalar a armar el programa Orígenes fue un rollo hueón, pa' que te digo la complicación de instalar eso, el banco mundial, había un caballero que peinaba la..., estaba preocupado de los detalles, tuvimos una contraloría internado por una máquina fotográfica, me

acuerdo, recuerda que estos son detalles son parte de la instalación de los programas, resulta que por el BID había que instalar una máquina fotográfica, todo tenía queen países que aportaron al BID, Taiwán no y decían made in China, Taiwán que es una máquina por la que la contraloría dijo: oye, osea, la instalación de los programas no fue una cosa tampoco que tú puedas decir mira que de un día pa' otro tú haces click y están los programas, fueron dos años pa' instalar este programa, disputas políticas, disputas..., y yo no me quejo, porque entiendo que así es el tema, la política, el BID, las organizaciones indígenas, las universidades que querían sacar su parte, las ONG que querían participar, las organizaciones, todo el mundo tratando de ver cómo funcionaba la gente de rojo, que no se fueran a hacer, bueno, se instaló esa cuestión con mucha dificultad, eh, hay muchas evaluaciones de lo que es el Orígenes, en fin. Bueno, de ahí han salido varias de ella, en ese contexto viene el año noventa y seis, la ley del movimiento pingüino, y en el movimiento pingüino, para que tú vieras, fíjate mi análisis, este es mi análisis, cuando sale la ley, no viene nada de lo indígena, la discusión en el parlamento ¡no tiene nada de indígena!, o sea, tú no pides que sea el eje central de la educación chilena, evidentemente no, nadie pide eso. Tampoco, que no aparezca, o sea, todo sea la interculturalidad indígena llamémoslo así y que no haya nada, ahí hay un universo de posibilidades que aparezca por alguna parte algo, nada, nada y de ahí viene un poco, y yo es eso lo que le respeto profundamente a la Elisa, y que me parece, en ese sentido, creo que tiene, que ha tenido un sentido de oportunidad política desde el punto de vista técnico de ella, digamos de la universidad, pero aquí también hay una oportunidad política muy importante, lo dijo la María Díaz acá en la región, que fueron capaces de crear esta red, de profesionales e intelectuales y en fin, gente que empezó a tener, a meterse en el tema de alguna manera o que fueron capaces de movilizar y la movida política de acá....., que partió con un montón de niños vestidos de Mapuche y llegaron presos y ahí, pa, pa, y tocaron y consiguieron meter dentro de la educación especial a la educación intercultural indígena, entre paréntesis, yo trabajo (acople breve de sonido), por eso es que tampoco estaba, también entró con las mismas voladas, entonces, tú dices el 2006, esta discusión fue 2006-2007,

el año dos mil seis, después que en mil novecientos noventa y seis, una década después, todavía no había una conciencia parlamentaria en el propio ministerio de educación, en la ley se pedía que se discutiera en el ministerio de educación, no solo ahí, en el ministerio de educación, que no haya una palabra, y es por eso, que yo te digo que no esté el cuarto elemento que a mí me parece fundamental en esto, son los movimientos sociales en Chile, en general. Dentro de ellos iría la gran fuerza Mapuche, la verdad, es que la hegemonía, la dirección...., en consiguiente, permanentemente presionando el aparato de estado, pa' que el estado vaya respondiendo y ha sido este movimiento asociado a lade alianzas del interior del aparato de estado, que ha ido permitiendo avances, por eso, que aparece algo de la ley indígena y se coloca lo mínimo, que es el tema de la lengua y el decreto...., empiezan también de la LGE y es ese decreto es el que hoy día está instalado básicamente, ahora, que es limitado, es tremendamente limitado, pero es limitado en este contexto, en muchos otros temas están limitados no solo en este, es que tienen que ver, ¿por qué se limita? Es que son muchas razones, tú hasel aparato de estado, por el sistema, las disputas teóricas-ideológicas, yo cuando veo hoy día a los que están hablando en la televisión, en los medios de comunicación, en las columnas con respecto a la educación chilena, me aterrorizo, yo soy de la concertación, he trabajado en la concertación, pero me horrorizo, porque es volver a estas mismas posturas, sigue hablando Bruner, sigue hablando no sé, como se llama este ministro, hay se me fue, es la misma lógica que se sigue instalando, cuando yo veo el equipo que está detrás...., son los mismos ingenieros de toda la vida, me horrorizo, la verdad es que me da mucha lata ese tema, porque los que hemos estado, mucha gente, que ha estado todos estos años con nuestra política, con nuestra perspectiva y que no ha estado articulado a los grupos de poder digamos en los partidos, los que no han estado vinculados, porque los estamos en regiones estamos sonados, no tenemos oportunidad de decir nada, no tenemos opciones de colocar planteamientos ni ideas, por lo tanto, yo creo que en ese sentido (acople de sonido)...lo veo un poco limitado. Pero bueno, eso es un poco el análisis.

E: el marco...

P: en temas lingüísticos, aquí hay dos, y con esto cierro, dentro del estado ha habido dos elementos que siempre han estado. Uno, en el ministerio de educación hay mucho énfasis a la cuestión lingüística, en temas lingüísticos y la CONADI en los temas culturales, que también ha sido importante, aquí nadie pesca a la CONADI diga alguna cosa que pueda estudiar el aporte de la CONADI a la educación, la CONADI ha hecho un aporte, yo soy un gran defensor de la CONADI ah, soy unos pocos en Chile que la defiende.

E: sí

P: yo no sé cuánto de racismo institucional hay, yo veo que en la CONADI no hay ninguna diferencia, yo he estado en varios aparatos de estado, y no veo ninguna diferencia sustancial en lo que tiene bueno y malo como tiene cualquier otro ministerio de estado, no veo gran diferencia, burocracia la misma, las gentes que saben las cosas al igual que otro, los que no tienen idea igual que otros y se equivocan políticamente igual que otros, no hay, no veo que le achunten en otras cosas, no veo grandes diferencias, pero hay una crítica feroz, muy fuerte, yo no sé cuánto de racismo institucional hay de eso. Pero la CONADI ha hecho un aporte muy importante, muy importante, en la producción cultural a nivel de base, que es el sustrato pa' la educación, si la gente no recupera lo que ya tuvo, no puede tener educación intercultural, va a tener como yo, para los estudios francés o italianos de Chile, digamos, puedo hablar francés, puedo hablar italiano, en fin. Bonito, aprendo cosas, pero lectura...si tengo un montón de libros. Eso era para dar un contexto de la evaluación, entonces, si yo puedo decir te pongo un uno, un tres, un cuatro, un cinco, un seis, un siete a la educación intercultural en Chile tengo que tener dos condiciones: un patrón de referencia, que puedo usar el que quiera libremente, pero no puedo empezar a evaluar si no explico los contextos en los cuales..., eso.

E: ya, sí, no, lo del contexto está completamente claro, o sea, yo también me reuní, no sé si ubicas a este el chico, este, el profesor, no sé si es profesor de hecho, pero es un experto en políticas comparadas, ¿Ernesto Treviño?

P: sí, sí

E: ya, con él me reuní y discutimos esto de las políticas y él también me explicó lo del marco, o sea, es difícil, ya, es muy complicado, pero lo que a mí me ha llamado la atención es el tema de los expertos en esta materia, por ejemplo, lo que es educación intracultural, intercultural bilingüe, multicultural, me ha costado encontrar expertos, que realmente tengan conocimientos, no solamente de la realidad latinoamericana, si no, de otras realidades, ya sea europea, norteamericana, etc. Y que no sea México solamente, porque también, México es una realidad muy potente en el tema de la educación intercultural y donde está esta chica Silvia, Silvia Schmelkes, no sé cómo es su apellido, pero por ejemplo, si tú pudieras comparar lo que tú conoces desde los modelos de educación multicultural, que tú conoces, no latinoamericanos, anglosajones, que crees tú que podrías incluir de esos modelos, ya, por ejemplo, modelo estadounidense, eh, qué aspectos de ese modelo incluirías en el programa que nosotros tenemos hoy en día en nuestro país.

P: mira, yo aquí tengo una, yo he trabajado bastante con España.... Hemos estado visitando centros de ayuda y ahí yo creo que hoy día ...metiéndome de a poquito en términos..., para ampliar un poco el concepto de interculturalidad, porque yo viendo la experiencia europea, la experiencia (acople de audio), la experiencia europea básicamente el español, la experiencia norteamericana hay una fuente nueva hoy día de conocimientos que tiene que ver con el mundo de los migrantes y la diferencia entre la interculturalidad y la multiculturalidad que hay muchas concepciones, una multiculturalidad crítica, eh, nos lleva a una discusión por un lado a la transdisciplinariedad, pero también la educación de los migrantes va entregando una serie de elementos que va siendo interesante para poder enriquecer la interculturalidad bilingüe, nosotros

E: te escucho un poco cortado

P: la fundación Equitas

E: no, la fundación Equitas, la he leído en papers, pero no conozco nada de ella.

P: porque allí hay una revista que acabamos de sacar en el último número un ensayo sobre migrantes en Santiago, quiero decirte que en Estados Unidos el tema del indígena propiamente tal no es tanto lo que he estado, lo que sé, pero

he estado trabajando, yo vengo llegando del Salvador ahora y estuvimos discutiendo el tema de los migrantes salvadoreños, dos coma cinco millones de migrantes de estados unidos, entonces, la misma enseñanza de las lenguas se va colocando metodológicamente, técnicamente para la gente que retorna y qué lengua se abre, la lengua uno, dos, pero no solo el uso dominante, sino también, en los focos de población, yo creo que ahí hay un campo interesante de trabajo, mi impresión es que donde hay políticas públicas, la verdad es que, el primero, no es un modelo, yo conozco el caso canadiense con Irak, pero también de esta situación de los migrantes en la interculturalidad y la multiculturalidad, hay dos concepciones que las hemos ido viendo: uno, esta famosa concepción más sociológica, hay diversidad, reconozcamos la diversidad, cuestión que a mí no me, a ver, yo siento que es un salto adelante en un sentido se hizo efectivamente democratiza, pero también puede ser un salto atrás, porque también `puede ser, no cierto segregación. Por lo tanto, el tema central no está reconocido que hay diversidad, el tema es reconocer que hay diversidad con diferencias de, de, acceso a derechos y con diferencia de contribuciones de esos colectivos en aporte a la sociedad, por lo tanto, uno es igual que otro en esa diversidad, ah, eh, de ahí, y esa concepción multicultural que es cuando uno escucha al gobierno de la Michelle y al pacto por la multiculturalidad, y cuando tú escuchas a Lavín hablando de los liceos multiculturales y de la multiculturalidad, acá independiente del discurso formal, del concepto, es más o menos el mismo, en esta noción que había del mundo anglosajón de la multiculturalidad o del mundo europeo o del mundo del norte si es que tú quieres, que tiene que ver, no con los indígenas, si no con los migrantes, el tema de la multiculturalidad no emerge ni de juicios del mundo anglosajón ni desde el indígena, emerge fundamentalmente desde los migrantes, la presión migratoria a ese concepto de la multiculturalidad más anglosajón al concepto de multiculturalidad español, en España uno ve muchos más aspectos de educación intercultural asociado a los migrantes que los que hay en Estados Unidos, en Estados Unidos, en los textos ves mucho más multiculturalidad asociados a los migrantes, el tema de la interculturalidad en Estados Unidos, la verdad es que lo han visto muy poco, no sé, en España

generalmente se usa mucho más el de interculturalidad, aunque también está la multiculturalidad y la discusión del multiculturalismo y todo. Estas, estos dos espacios al estar encarnados por esta concepción sociológica que es la que se ha traducido desde cualquier lugar, era Chile. Te fijas, por eso es que hay un impacto, porque el impacto es el impacto de una multiculturalidad sociológica, que puede decir lo mismo, la Michelle Bachelet cuando dice pacto por la multiculturalidad o Lavín cuando dice: Chile país multicultural, ¿cuál es la diferencia? Ninguna, en la práctica ninguna. Un concepto sociológico, histórico, eh, pragmático, que quiere recoger de alguna manera, a darle un cauce de alguna manera a las demandas sociales, yo por qué me interesa el tema de la interculturalidad, porque encuentro que acá en Chile en lo histórico, en lo político, en lo pragmático es un concepto de combate, es un concepto de lucha en un contexto político. A ver, yo creo, por qué nosotros sacamos este librito, por qué este librito lo re-saqué, este librito lo había escrito ya en el año noventa y cuatro, por qué lo rehíce ahora, lo saqué con la Universidad de Talca originalmente, lo actualizamos un poco, lo arreglamos, le sacamos y le agregamos un poco, porque justamente el interés es, desgraciadamente, aquí la universidad no tiene mecanismos de discusión suficiente para que estos libros puedan, eh, entrar al mercado digamos, por lo tanto operamos entre académicos en que le mando, pero lo que me interesa es decir mira, no hay una sola visión de multiculturalidad, hay una segunda, que es la visión de la multiculturalidad crítica, y cuál es su base, su base está en la dinámica de los migrantes, está en los derechos humanos, está en los que significa la pedagogía crítica norteamericana, fundamentalmente, yo escribí un libro sobre Paulo Freire, en que por ejemplo me hace este espacio, Peter McLaren.

E: Peter McLaren, sí canadiense.

P: él me hizo este espacio del libro, justamente porque a mí me interesa, y me ha interesado siempre colocar la visión desde la perspectiva crítica de Paulo Freire.

E: de Giroux y todos esos.

P: un poco Giroux, un poco más, un poco Giroux más postmoderno, pa' mi gusto.

E: sí, distinto de Freire.

P: ah, no en algún sentido, ahí hay un tema con los norteamericanos en general, que tienen una visión o muy radicalizada de un cierto marxismo clásico, como Peter McLaren, no, a veces el mismo Giroux en sus trabajos, y a veces, son muy postmodernos, ah, el tema Pop, la música Pop, todo eso.

E: sí

P: Ahí hay un tema, es mi mirada, pero lo que a mí me interesa, independiente de esas visiones, lo interesante es que van aportando a una pedagogía crítica de la educación, van incorporando temas que hoy día por ejemplo, toda esta visión Pop, por llamarlo así, Pop no es que yo sea Pop, quiero decir de la crítica a la figura Pop, hoy día en Chile está haciéndose interesante en un sector de la clase media del país, que hace diez años no tenía nada que ver con Chile. Cuando yo leía textos de Giroux, cuando leía textos de Jung, cuando uno leía textos, no en esta categoría general, por ejemplo los ingleses que tienen una categoría Bernstein, más de pensamiento, más fugitivas, que analizaban más la cultura, hace diez o quince años en Chile, yo personalmente los miraba como mundo norteamericano, preocupado del mundo postmoderno, de las subjetividades, la verdad, es que no era mi interés, aquí estábamos en otra, contexto histórico y político, pero hoy día Chile ha cambiado, Chile se ha modificado, el país ahora tiene otra estructura social a la que tenía hace diez o quince años, empiezan a cobrar sentido muchos de esos planteamientos, que se pueden asociar a otros pensamientos emergentes de América Latina, yo tengo un proyecto ahora y por eso estaba en el Salvador, es un proyecto con una agrupación española, este (acople de sonido), universidad del Salvador, nosotros justamente eh tratando de discutir una noción de un educador social, que tenga que ver con dos profesores que están en el Salvador, los agrónomos, los campesinos, los educadores tradicionales, los que están en los barrios y hacen deporte, los que trabajan en...yo creo que hoy día, yo siento que el país se ha modificado, el país ha cambiado, están empezando a surgir nuevas demandas, nuevos requerimientos sociales, hay una estructura social diferente, para lo cual nuestras categorías clásicas, yo siento, se nos van quedando un poquito atrás, y es necesario que nosotros enriquezcamos de otros

pensamientos, yo creo que ahí el pensamiento de la pedagogía crítica norteamericana en todas sus variedades nos pueden contribuir a poder construir una noción, y en cierto sentido, articular un poco la interculturalidad y la educación popular por estas nociones de multiculturalidad que se están instalando digamos desde una perspectiva sociológica en Chile y que uno podría decir: sabes, que voy a arrebatarte ese concepto para reconstruirlo desde un punto de vista crítico de tal manera que se....pueda dar un contenido, por lo menos los que quieran trabajar con ese concepto cuenten con materiales, cuenten con textos, con publicaciones, que le permita tener elementos para entrar en una discusión en la política o en campo pedagógico o en campo teórico, entonces, ahí hay un elemento del europeo norteamericano que es importante, otra cosa es la gente que viaja a Nueva Zelanda para ver las nociones del estado o que están en Canadá para ver otras nociones de estado y de nación y ver cómo se trabaja, ir a estados unidos (acople de audio), estuvimos viendo un poco conversando, viendo las experiencias ahí, que en realidad son bastantes distintas que en Chile, porque ahí te muestran horizontes pero con posibilidades por ahora muy limitadas, yo viví muchos años en Brasil, lo que los pueblos amazónicos tienen, es una cantidad de hectáreas enormes, como son pueblos nómades, incluso fronterizas en la discusión, estaba un día en que querían sacar unas....de una frontera, las fuerzas armadas se movilizan horas y horas, definieron que era complicado que el pueblo se moviera del territorio, en fin hay muchas opciones que uno conoce, que sabe que están ahí, lo complejo es que para la condición chilena, para el sistema educacional chileno cómo podemos integrar esto en un contexto político mayor de participación de los pueblos, no cierto. La conquista del ciento setenta y nueve más allá de los indígenas, ha sido una lucha. Todo cuesta, como en todas partes. Eso.

E: ya, finalmente, tengo una última pregunta, ya, ¿tú crees que hay un rol activo? Porque yo viendo por ejemplo a Peter McLaren, a Freire en su momento, yo siento que son los académicos desde la universidad y algunos desde la escuela misma, que levantan este, como esta bandera de lucha, ya y establecen un discurso y la discusión empieza a tomar un poco de sentido,

rumbo, pero acá en Chile, yo que estudio en la Universidad de Chile, que estudié mi pregrado y mi postgrado ahí, nada, o sea, muy poca discusión, la discusión se da en antropología o en sociología, no sé da en educación, no hay, yo, a mí encontrar profesor guía me costó muchísimo, porque tenía que ser de ahí, es que no conocemos el tema, es que, o sea, a mí, me sorprendió, entonces, era como ¿dónde voy a tener que ir a buscar un profesor guía?, ¿al norte o al sur? O sea, en mi universidad no se da la discusión, no está instalado, entonces, a mí me llama la atención, porque yo, todos los autores que estoy utilizando en mi tesis, en mi proyecto de tesis, ellos por ejemplo, James Banks es de la universidad de Washington, Peter McLaren, bueno más de un sentido de escuela, pero también ha instalado el tema en las universidades canadienses, eh, ¿qué pasa acá en nuestro país con los académicos en las universidades?

P: Buena pregunta, mira en la Chile tratamos hace tiempo de armar una red interuniversitaria, alcanzamos a hacer dos encuentros, uno en Tarapacá y uno en Valparaíso, hicimos un encuentro grande en la universidad de Chile, hace como cinco años, cinco o seis años, hay una publicación no sé si tú la tienes.

E: tengo ese libro, creo, se hizo un compendio o no.

P: un compendio, uno que tiene unas flores bien bonitas.

E: sí, me lo regaló una profesora.

P: ese, después hicimos otro acá, el segundo, lo hicimos, y ese es otro libro, un libro verdecito, que sacó...y bueno, después desapareció, la próxima semana se está instalando una red de interculturalidad bilingüe, interuniversitaria, que también estamos tratando de...

E: oh, se fue la señal, ohhh, sorry, Guillermo, se cortó por un minuto, no sé si estabas hablando, pero no te escuché.

P: ya, sí, te decía que yo creo que también hay varios elementos, uno es que no es un tema relevanteeee, ah, eh, las personas expertas son pocas, eh, y circulan las mismas gente en esto, no ha habido renovación, ahí hay un tema de preocupación y al no ser relevante esto se asocia también de alguna manera a recursos, proyectos, no cierto, a centros, bueno ahora está este centro de la católica, que salió que es importante.

E: sí

P: segundo, yo diría que no sé..., voy a decir una cosa bien dura, tenemos que entender que la disciplina (acople), cuando partí con este tema, yo trabajo con fuentes bien diversas, yo hice un magister en desarrollo humano..., ahí vemos los temas de economía y para mí el tema de la educación intercultural no está dissociado de lo económico, no está dissociado, parte de la convicción que yo construyo de la educación intercultural bilingüe, viene del mundo de las cooperativas, los cooperativistas, yo entiendo ahí toda una lógica económica, política y social de una toma de decisiones, el trabajo con los profesores, nosotros podemos tener muchas opciones, yo creo que la gente no se da cuenta del valor, los académicos, del valor que tiene esta posibilidad para enriquecer el conocimiento pedagógico indígena y no indígena, en general. Por lo tanto, es un tema que queda pa' los chicos que les gusta el tema indígena, pero igual bueno, en fin. Segundo, yo pienso que hay también, perdona, y eso está asociado a recursos también, hay un segunda producción, que está todo en este país tan centralizado, es un tema de centralización territorial, está todo tan centralizado, claro, si tú vienes de la Araucanía acá el tema de la indígena no era un tema tan ..., yo soy consejero de la universidad y ayer teníamos un consejo universitario y teníamos una discusión tremenda respecto al tema intercultural, eh, aquí no hay un tema, esto no es periférico, o sea, cuando uno lee a Chile desde Santiago es otro Chile el que se lee. Cuando tú lees el país desde las regiones lees un país distinto, yo soy de Santiago he vivido toda mi vida en Santiago, eh, bueno, no toda mi vida, pero viví hasta grande en Santiago y claro, hoy día voy y me siento extraño, veo una ciudad muy lejana a mi mundo, muy lejana, ..., preocupaciones, estructuras urbanas, segregación urbana, ah, todos estos temas, ahora, por lo tanto, también como todos sabemos, no cierto, a partir de Marx como el general de las teorías del conocimiento, nosotros conocemos al mundo desde el contexto en el cual estamos, si tú te instalas en Santiago vas a ver el mundo el mundo, vas a ver a Chile, al mundo indígena, intelectuales, académicos, universitarios desde Santiago, el tema indígena es periférico, si tú vienes acá a la U, acá no tenemos un programa, pero está lleno de gente que hace estos temas, mira,

acá hay gente que hace literatura indígena, por estación por comunidad indígena, educación intercultural, tenemos shows de documentación, los ingenieros, hay ingenieros que trabajan estructura, eh con tecnología tradicional, los de turismo, haciendo el etnoturismo, o sea, acá es otro mundo, es otra realidad, acá tú ves gente participación indígena en los programas, tenemos disputas, por ejemplo yo en el tema de los educadores tradicionales, que yo soy partidario de escribir, compañeros de ser..., que no son partidarios de escribir, tenemos discusiones tremendas sobre esos temas, y es nuestra cotidianidad, nuestro día a día, no necesitamos ni siquiera a veces proyectos para que estos temas estén en discusión en la mesa, tú estás en familia el fin de semana, un almuerzo, y el tema Mapuche, aparece por a, b, c, que un tema fue la Machi, que quemaron un camión, un hueón, que no, qué cómo puede ser, estos gallos quieren todo, lo que tú quieras aparece, porque esto es parte del cotidiano, yo diría que ese es un segundo elemento que uno no puede dejar de enseñar, porque las influencias políticas, la influencia ideológica, las influencias teóricas no tiene que entenderla cuando

E: sí, no está instalada

P: yo sé que aquí hay una lógica universitaria hoy día que es fuerza, absolutamente adverso al sistema educacional que hoy día tenemos, es por eso me horroriza a los que escuchan que están hablando en los programas de la televisión y los programas de la concertación pa' delante, porque al final estamos hablando de las mismas tonteras, no están cambiando el modelo, siguen hablando de los indicadores, siguen hablando de estadísticas, siguen hablando de los incentivos, siguen hablando de los sujetos de estado, de las prioridades nacionales, como que las prioridades nacionales no fueran un acumulado de un conjunto de probabilidades que también tienen los sectores, las clases sociales diferenciadas, eh, es una lógica que no implica modificar el sistema de financiamiento de las universidades estatales y públicas, yo no soy contrario del sistema privado, yo no tengo ningún problema en que los sectores privados puedan participar, pero creo que el estado debe preocuparse primeramente de sus universidades, las universidades nuestras, las que estamos en región, tenemos que estar sobreviviendo como podemos día a día

para nosotros poder pagar nuestros sueldos y todo, te fijas, no tenemos apoyos especiales en estas cosas, y eso que la nuestra es una súper buena universidad, que está funcionando financiados, (acople de audio), en estructura, en equipamiento, no tenemos ningún problema, pero el resto de las universidades estatales en Chile en términos generales están privadas, sobreviven como pueden, entonces, ese es otro factor, porque también nos obliga a que para financiar tenemos que estar a fondo...., el resto...., me entiendes, el resto, ese es una lógica y es una dinámica que es tremendamente compleja, frente a esto tú tienes por un lado una temática que igual en la teoría educacional del país hoy día no es muy relevante ni en relación a las políticas públicas y eso está asociado, lo segundo, es que tú tienes un sistema, un aparato, no cierto, centralizado en Santiago, donde se ve el mundo de Santiago en una concentración territorial y de todo tipo. Y en tercer lugar, tú tienes una lógica de un modelo educacional que es...., no cierto, ahora los académicos quieren hacer otras cosas, por eso es que, por ejemplo hoy día si tú quieres publicar revistas de discusión como es el caso de las revistas y cuadernos interculturales en Valparaíso o la revista ISEE de la fundación Equitas o revistas de ese orden no tienen ningún valor académico, quiero alejar la discusión de este tema, bueno, no tienen un valor académico, no saco nada con publicar ahora, te acabo de decir, mira, el perfil educativo que hacía que yo he tenido en la historia de la educación rural era una educación intercultural...., o quizás tú no la conoces la revista del perfil educativo, probablemente el noventa y nueve por ciento de la gente en Chile no la conoce, pero es una revista que.., porque tengo que hacer una contribución a la universidad también, te fijas, también tengo que hacer mi contribución a la universidad, esos son como temas críticos, ah, y yo diría, que hay un tema, por lo mismo, de asumir, aquí vuelvo y cierro el tema de la multiculturalidad y la interculturalidad, que hay ciertos debates que no se dan, este debate de la multiculturalidad es un debate que no se ha instalado en Chile, que no se ha instalado en Chile, la influencia anglosajona en el país, como yo te decía de Giró, de los norteamericanos y canadienses, hoy día es un poquito asociado a Paulo Freire y en cierto sentido, a la educación popular, pero no hay una asociación en que tú puedas hacer ese pensamiento

a las transformaciones que ha tenido el país en su estructura social hoy día, que empiecen a asumir un sentido distinto que pueda ser una fuerza para enriquecer el pensamiento latinoamericano, hacer dialogar al norteamericano con el latinoamericano, como yo estoy tratando de hacer con el español con el latinoamericano en términos de este conjunto de educadores sociales, que también podemos enriquecer desde el pensamiento anglosajón, yo creo que nos aporta en una cosa que por ejemplo, tú también tienes un artículo ,y aquí hago un paréntesis antes de cerrar, sobre discriminación afirmativa o la discriminación negativa, en Chile se usó la generación positiva de origen español, yo he trabajado poco el sistema de las discriminaciones afirmativas de origen anglosajón, me parece que tienen un contenido menos pragmático y un poco a partir, instalados más en los derechos civiles, están instalados hacia los derechos humanos, que en principio a mí me parece muy valioso el principio de la justicia compensatoria y está detrás del tema de la acción afirmativa, pero dónde se instala en Chile el modelo español que viene de las discriminación positiva, pero tienen un sentido más práctico, mucho más pragmático y no tanto ético, como tienen de alguna forma el principio de acción, también es ético, en los fundamentos más profundos con respecto de la moral o del valor que hay de la acción afirmativa.

E: bueno, yo creo que hay esperanza, yo estuve revisando los resultados de la primera encuesta nacional que se llevó a cabo acá en Chile de los derechos humanos, no sé si tú viste, has tenido la oportunidad de leerla, que la llevó a cabo Manuel Canales de la Universidad de Chile, en conjunto con México, y es bastante esperanzadora, en general yo siento que los chilenos, queremos y buscamos superar la discriminación y esa discriminación que viene de cómo mirar con el ojo del amo, que dice este profesor, que yo soy más blanco que de al lado, la guagüita blanquita es más bonita, ya, pero yo creo que hay esperanza, yo por lo menos estoy tratando de ver si puedo instalar el tema en mi universidad, y lo de Santiago de Chile, estoy totalmente de acuerdo con eso, y por lo mismo, agradezco mucho que me hayas dado una hora de tu tiempo, Guillermo. Te voy a escribir para ver si me puedes enviar el libro

P: mándame la dirección no más y yo te la envío.

E: y te voy a solicitar si me puedes dar información sobre más papers o documentos que puedas conseguir, artículos de revistas, porque acá en Santiago por lo menos a mí me ha costado mucho encontrar material, todo ha sido como por internet, en verdad.

P: está la fundación Equitas, que si quieres yo te puedo conectar con ellos pa' que vayas a conversar, ellos están viendo todos los temas, es una fundación que está orientada a los temas de desigualdad y discriminación social en la educación superior, y en ese contexto, está la cuestión de la, eh, género, son casi todas mujeres digamos, el género. El tema indígena. Tú escíbeme y te mando de vuelta las páginas y todos los artículos digamos y ahí te puedo contactar con la Cecilia y con la Pamela, que son las que mueven un poco la información.

E: ya, perfecto. Dejé de verte así que ya no te veo, (risas). Si se cayó, bueno, Guillermo, muchas gracias y que tengas un muy bonito día.

P: espero que te haya servido de algo

E: sí, mucho, muchas gracias, que esté muy bien, un abrazo.

P: ya está, listo, un beso grande, que te vaya bien.

E: gracias, chao

P: chao, gracias.