


Spring 2011

Hacia la Educación Intercultural: Una Investigación Sobre Discursos de Diferencia Cultural en Escuelas de Santiago y las Implicancias Para una Comunidad y Sociedad Diversa

Clara Lippert
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Educational Sociology Commons](#), and the [International and Comparative Education Commons](#)

Recommended Citation

Lippert, Clara, "Hacia la Educación Intercultural: Una Investigación Sobre Discursos de Diferencia Cultural en Escuelas de Santiago y las Implicancias Para una Comunidad y Sociedad Diversa" (2011). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1052.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1052

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Proyecto de Estudio Independiente, ISP
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:
Programa Chile: Educación Comparada y Cambio Social
SIT Study Abroad

Hacia la educación intercultural: una investigación sobre discursos de diferencia cultural en Escuelas de Santiago y las implicancias para una comunidad y sociedad diversa

Clara Lippert
ISP Proyecto – Mayo 2011
SIT – Educación Comparada y Cambio Social

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz.
Director de Proyecto: Luís Vicencio Ortiz

América Latina, Santiago, Chile.
Spring, 2011

Índice

I. Abstract.....	2
II. Introducción.....	
a. Contexto Histórico.....	3-4
b. Historia de la EIB, su evolución y realización.....	4-5
III. Orientación Conceptual, Objetivos de Investigación.....	5-6
IV. Metodología.....	7
V. Hipótesis.....	7
VI. Preguntas de Investigación.....	7-8
VII. Cuerpo/Análisis.....	
a. Part 1: ¿Una interculturalidad verdadera? Logros, desafíos, y deudas de la PEIB	
i. Logros y Desafíos de la PEIB.....	8
ii. Reconocimiento y Discurso del otro.....	10
iii. Realidad del acceso, diseño e implementación.....	10-12
b. Part 2: ¿Un nuevo contexto? La presencia inmigrante.....	
i. La presencia inmigrantes.....	12-13
ii. Respuestas a la Diversidad.....	13-16
VIII. Conclusiones.....	16-17
IX. Reflexiones para el Futuro.....	17-18
X. Bibliografía.....	19

Abstract:

Ese ensayo examina la diversidad cultural en el contexto de algunas escuelas en Santiago, Chile, analizando el discurso de diferente que utilizan las escuelas y las implicaciones que lleva ese discurso en una sociedad diversa. Analiza y evalúa los programas que existen dentro del Ministerio de Educación con el programa de la Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), así con los proyectos independientes que existen dentro de otras escuelas que también tratan de la diversidad cultural. Tiene una mirada específica en las escuelas en la comuna de Santiago con altos niveles de estudiantes inmigrantes, analizando cómo las escuelas responden a esa realidad. En todos casos, examina la manera en que el programa o la escuela incorporan temas de diferencia cultural en el trabajo formal e informal de la comunidad escolar, y los logros, desafíos, y deudas de ese trabajo. Finalmente critica el sistema escolar por la visión nacionalista y asimilista que tiene, por la falta de reconocimiento de la riqueza e importancia de la diversidad y la tendencia de negar y rechazarla. Busca una manera de cultivar conocimiento y respeto cultural dentro de las escuelas, y propone la interculturalidad, en práctica consciente y cuidadosa, como una manera de combatir algunas elementos de la desigualdad del sistema chileno. Trabajando para reconocer, respetar, e incluir diversidad cultural como una fuente de enseñanza y aprendizaje en una comunidad.

Introducción:

Contexto histórico:

Desde el principio de la historia documentada Chile ha sido un país y un territorio diverso. Inicialmente habitado por una multiplicidad de pueblos originarios y después declarado como territorio hispano- chileno por los conquistadores-inmigrantes españoles, Chile tiene una historia rica y compleja de la diversidad. Con respeto a esa historia, Chile siempre ha sido una sociedad con diversidad cultural – multicultural, se puede decir – por la presencia de varios grupos con historias, costumbres, e ideologías distintas. Mientras que existía esa diversidad también han existido conflictos y choques culturales, en gran parte entre los actores del proceso de colonización y los grupos originarios, resistiendo la superación de su identidad cultural y luchando para la visibilidad y reconocimiento de la diversidad.

La construcción del estado nacional, con la imposición de costumbres españoles en un proceso violento, político, e controversial, resultó en una pérdida inmensa de cultura y tierra de los pueblos originarios y una manifestación de la visión de dominio y uniformidad. Un gran conflicto en la historia chilena, la conquista de la tierra y cultura indígena empezó un proceso de eliminación y negación de alteridad por el parte del estado, con una misinterpretación y inserción de la unidad nacional por la uniformidad cultural. Las implicaciones, evidente en los discursos políticos y espacios sociales, causó una supresión/subversión de la diversidad cultural que ha dejado un marco fuerte en la sociedad. Como explica el investigador Jorge Sir:

Aun cuando en el territorio chileno coexisten distintas culturas, prevalece la noción de Estado monolítico, que se incorporó a la idiosincrasia nacional desde los niveles más básicos de la enseñanza formal impartida y en las políticas educacionales institucionalizadas y aplicadas en las escuelas y liceos de nuestro país. (2008: 11-12)

Las consecuencias de esa historia, incluso la “construcción teórica” del “Chile oficial como una sociedad homogénea sin matices ni especificidad cultural local y regional” (Sir, 11-12), extiendan a todos lados, con un marco fuerte en el sistema escolar. Solo recién reconociendo la existencia de etnias indígenas (finalmente incluyéndolos en la Ley Indígena de 1993), el estado chileno se revela como reticente

de reconocer e incorporar la diversidad en el discurso nacional, mientras existe como una realidad del presente, pasado, y inevitablemente el futuro del país. Constituyendo aproximadamente 10% de la población¹ (reducida de un casi cien por ciento original, al tiempo de la llegada de los españoles), la presencia e influencia de los indígenas en la identidad del país es innegable. La presencia continuada de inmigrantes en el país presenta otro recuerdo de la realidad de la diversidad, con la población inmigrante ahora (aproximación del año 2009) representando un 2.08% de la población nacional (fuente: Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior), con los dos poblaciones mencionados presente en algunas regiones en mucho más alta concentración.

Surgimiento de un movimiento: Historia de la EIB, su evolución y realización

En el contexto de la gran pérdida cultural por lo largo de la historia chilena, emergió un movimiento para reconocer, rehabilitar, y rescatar las culturas indígenas. En su propia evolución, los programas en el área indígena desde el estado formaron y cambiaron reflejando los discursos políticos y intereses variados. Después de varias programas dentro del Ministerio de Educación, últimamente PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe) surgió y formó desde la Ley Indígena (1993) con el intento de servir como una herramienta “en la búsqueda de mayor tolerancia y respeto a la pluralidad cultural” (Martínez, 1998: 244). Aunque “antes también existía ese demanda,” (según el relato de una profesional del PEIB, así con otros indicaciones históricos), la época de las noventas fue la primera época en que el estado reconoció el grupo de las indígenas, con la formación del CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y los programas del ministerio abriendo por lo menos el discurso nacional para incluir la consciencia de la existencia de esos grupos.

En la práctica de esos ideales, la realización de los programas ha sido controversial y criticada a veces por su visión e ejecución. Con una historia tan fuerte de homogeneidad nacionalismo, los programas han sido cuestionados por proponer una visión de integración/asimilación más que inclusión de la diversidad, en un proceso

¹ Ese dato refleja el Censo de 1992 y la auto-identificación de los individuos indígenas, mayormente considerado una medida más exacta que el censo de 2002 por la manera en que presentaron la pregunta.

de “marcar la diferencia indígena” y después “resaltar una frontera entre lo indígena y lo no-indígena” (Martínez, 1998: 246). También se ha generado la crítica de la educación intercultural o bilingüe como una educación “bi-cultural” (Martínez, 1998: 87), primero por las pocas culturas representadas y segundo por la falta de interacción e intercambio profunda. Según otras críticas, por el límite y falta de acceso puede ser entendido como una educación implementado/designado principalmente “para indígenas” (Martínez, 1998: 244). A pesar de esas críticas, el MINEDUC ha articulado como enfoque de los programas para “generar un espacio de encuentro de la lengua y cultura indígena,” para reconocer y rescatar esa cultura y generar conocimiento y respeto de esa diversidad (Profesional, MINEDUC). De esa manera se propone la interculturalidad como una práctica de reclamación, reconocimiento y aceptación de los grupos diversos (Martínez, 1998: 243), hasta la “articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el tema de la unidad en la diversidad” (López, 2001: 9).

.....

En el contexto de una historia y un país aparentemente ambiguo en relación al valor e importancia de la diversidad, las escuelas sirven como una fuente importante en la construcción y determinación de un discurso nacional. En la lucha para el reconocimiento y valoración de la diversidad, las escuelas presentan un espacio para la práctica de la inclusión, y la posibilidad de un cambio de discurso. Una educación de igualdad y equidad depende mucho en el tratamiento de sus estudiantes, incluso su identidad cultural, y hacia esa realización, las escuelas tienen un rol y una responsabilidad importante.

Orientación conceptual, objetivos de investigación

Dentro de ese contexto, esta investigación busca entender y analizar la manera en que las escuelas de Chile, específicamente en la región Metropolitana de Santiago, reconocen y responden a la presencia de la diversidad cultural. Considera la historia e influencia del discurso nacional, entiendo también como eje fundamental el poder de la escuela para (re)producir o romper un discurso social y político. Así investiga la manera en que las escuelas reconocen, refieren a, y presentan temas de diversidad cultural,

explícitamente en los programas curriculares y implícitamente en formas sutiles pero influyentes de comunicación, inclusión y negación. Particularmente mira al tratamiento de culturas indígenas y las de inmigrantes, reconociendo la relevancia que tienen en el contexto de Chile hoy.

Reconociendo también la amplitud de lo que incluso la diversidad, enfoque en el aspecto cultural de la diversidad en Chile. Dentro de esa orientación considera los elementos de lengua, religión, arte (baile, música...), comida, y organización familiar como contribuciones de cultura. Como hoy en día existe una base de programas en el área identificada como la interculturalidad dentro del estado chileno, considera ese tema y término – de la “educación intercultural” – como fundamento de investigación. Evalúa la interculturalidad como el **reconocimiento, respeto, y inclusión** de diferencia, y la considera como estrategia de coexistencia en el mundo diverso. En el espacio de las escuelas en particular hay que mencionar la importancia de la práctica del **intercambio** cultural para la realización de ese concepto, con una presentación de varias culturas con valores iguales, con ninguna cultura dominante del otro.

En la práctica de esa educación, las figuras de cada escuela tienen un rol importante. La actitud de los dirigentes, profesores, y estudiantes en relación a la diversidad crea un ambiente distinto que influye la experiencia y aprendizaje de los estudiantes. La filosofía de la escuela como entidad social y educadora global también forma la realidad de la comunidad. Además la organización y apoyo desde la comunidad y el estado determina la situación e interrelación de los estudiantes.

En el contexto complejo del discurso nacional y el sistema escolar, esa investigación busca 1º entender la influencia e importancia de la interculturalidad en la educación en Santiago, Chile y en el mundo; 2º conocer la situación, actitud, y discurso de diferencia dentro de las escuelas en Santiago; 3º presentar una opinión (y crítica, donde aplica) sobre el sistema que existe y los cambios necesarios para una educación de equidad y calidad para todos; y desde el Colegio de Profesores investigar la interculturalidad y levantar información relevante y significativa para defender un sistema educativo de justicia, igualdad, y cooperación.

Metodología:

Para realizar este proyecto los métodos de investigación que se utilizaron fueron principalmente entrevistas, suplementados con observación, estudio de lecturas, y consultas de expertos y trabajo en los mismos temas. Entrevistas fueron realizados con directores y profesores de seis escuelas municipales en la comuna de Santiago, de la región Metropolitana de Santiago: Escuela República Israel, Escuela Republica de México, Escuela Republica Alemania, Escuela Luís Calvo Mackenna, Escuela Vicuña Mackenna, y el Liceo Miguel Cervantes. También realizaron entrevistas con dos profesores especialistas en el área de la educación intercultural y el caso de Chile particularmente: Rolando Poblete Melis, y Jorge Sir. C. Además se consultó al departamento de la Educación Intercultural Bilingüe (y el proyecto EIB), con una entrevista con dos profesionales del Ministerio de Educación. Informando el proyecto también son los seis días de observaciones en la Escuela Republica Israel realizados por la investigadora como parte de un proyecto anterior, las cuales siguen siendo relevantes a esa investigación.

Hipótesis:

Las escuelas básicas en Santiago tratan de la diversidad cultural en una manera que promueve asimilación más que inclusión de individuos y culturas diversas, reproduciendo un discurso de homogeneidad e uniformidad. En el contexto diverso de hoy (en Santiago, Chile, y el mundo), la diferencia cultural es una realidad esencial e importante, y las escuelas y la educación intercultural presentan una oportunidad importante para la práctica de la coexistencia y convivencia.

Preguntas de Investigación:

Para llegar a conclusiones en relación a esa propuesta/aserción, se presentan esas preguntas centrales para guiar e informar la investigación:

- ¿Cuál es la realidad de las escuelas en Santiago en términos de la diversidad?
¿En cada escuela, es la comunidad diversa, pluralista, internacional?
- ¿Cómo la escuela reconoce, trata de, e enseñar sobre la diversidad dentro de la escuela – en maneras formales e informales?

- ¿Qué programas, formales o informales, existen en el área de la interculturalidad y la inclusión de la diversidad cultural? ¿Que logran esos programas? ¿Qué faltan y que obstáculos limitan su desarrollo?
- ¿Cuáles son las implicancias para los estudiantes de ese tipo de enseñanza?
- ¿Cuál es el valor o la necesidad de una educación intercultural en las escuelas en Santiago? ¿Qué promueve y cultiva el sistema que existe versus uno enfocado en la interculturalidad?

Análisis

Part 1: ¿Una interculturalidad verdadera? Logros, desafíos, y deudas de la PEIB:

Logros y Desafíos:

La evaluación de los programas tiene que reflejar los propósitos expresados, así con una articulación de lo que debe ser la interculturalidad. En el caso de la PEIB, una lectura describe que:

la interculturalidad está apuntando al *fortalecimiento de la cultura originaria para que se conozca, se adquiera y se valore*, por parte de los propios integrantes, valoración que les permita dialogar en igualdad de condiciones con la mayoritaria. La aculturación ha provocado la falta de autoestima cultural: no hay posibilidad de dialogo tolerante entre dos sujetos en posición asimétrica (A, Elisa, et all, 1997: 41-42).

En ese contexto, con esto de base y de esa propuesta, hay que evaluar la manera en que el programa logra o fracasa en conseguir esas metas.

Lo que el programa ha logrado, según los profesionales del ministerio y los indicadores nacionales, (en un nivel básico,) es una rehabilitación de la cultura y lengua indígena, un reconocimiento y visibilidad de los grupos originarios, y un aumento en la autoestima de los estudiantes indígenas. Dado la gran perdida histórica de las culturas indígenas, se reconoce que mucho del trabajo en la interculturalidad tiene que empezar con la rehabilitación de las culturas perdidas, un proceso que ha sido más difícil por la falta de profesionales o personas comprometidos con esos sujetos – particularmente en los espacios urbanos, donde es más difícil conservar la cultura y donde ahora concentran muchos indígenas, mucho de ellos por motivos de empleo. La rehabilitación

entonces incluye la inclusión y presentación de contenidos históricos relevantes, la revaloración de esos grupos, y la creación de un discurso más inclusivo.

En términos del desarrollo del individuo por la participación en el programa, la representante de la PEIB comenta, “lo que ha logrado es fortalecer lo autoestima de los estudiantes minoritarios, particularmente los indígenas.. para que no escondan su identidad, para que todos vean al otro como algo diferente, pero no inferior” (MINEDUC, entrevista). Ese factor de la autoestima de los estudiantes, que en esa investigación solo apareció en la entrevista del MINEDU, presenta un concepto interesante en la evaluación del programa y de las necesidades y valores de un discurso inclusivo de la diversidad. Pero ese factor de la bajo autoestima de los estudiantes refleja otra dificultad y problemática que todavía queda irresoluto. La recepción y percepción de esos grupos de minorías tiene un impacto poderoso para los estudiantes; y las escuelas, sin duda, sirven como un factor en la producción de esa mentalidad.

Siguiendo problemas de autoestima y discursos de inferioridad, la estigmatización es una realidad en el discurso de las indígenas, dentro y afuera del espacio de las escuelas, que todavía existe. Por falta de conocimiento, por una historia de supresión, o por estigmatización, el estudio de las culturas indígenas no siempre tiene el interés ni el respeto merecido. Por la estructura del programa y las políticas de su evolución, tiene una historia de presentar las lenguas y costumbres indígenas como afectos “de segunda clase en un creciente proceso de exclusión de la diversidad cultural” (Jorge, 2008: 34). También, en la manifestación de ese programa (así con otros espacios) han sido una tendencia de “reducir cultura a lengua y, por lo tanto... simplificar la comprensión de la diversidad y provocar discriminaciones intraculturales entre personas que hablan y no hablan una lengua indígena” (Romo, et all, 2006: 5). Así el tratamiento de la diversidad tiene la posibilidad de generar segregación (Entrevista, MINEDU), aun cuando el propuesto claramente es el opuesto; todo depende en el discurso que se usa para presentar y reconocer la diferencia.

Reconocimiento y Discurso del otro:

Así que la manera en que reconocemos y tratamos de la diversidad tiene un rol importante en la realización de una interculturalidad y una sociedad tolerante. Para que cualquier proyecto o práctica de la interculturalidad puedan ocurrir, “primero tiene que ser un reconocimiento del otro,” con la aceptación del otro como un “otro vivo,” (MINEDU, entrevista) diferente del autor mismo, pero como otro no inferior o superior, solo distinto. La realización de eso se ha revelado como complicado, por la manera en abordar el tema. “Es un proceso de visibilizar el otro,” una profesional del PEIB describe, pero sin juzgar, medir, ni alienar o superarlo, pero sí con quien hay que interactuar e interrelacionarse. El reconocimiento del otro es el piso mínimo que después hace posible el intercambio que constituye la interculturalidad (MINEDUC, entrevista). Sin ese próximo piso, tampoco ocurre la interculturalidad.

La crítica de una práctica incompleta o imperfecta de la interculturalidad ha aparecido en el caso chileno y con el PEIB. En el proceso de visibilizar y reconocer el otro como diferente, el programa no ha logrado en presentar la cultura “reducida,” “perdida” al lado de la cultura y discurso dominante con igualdad e intercambio genuino. Por eso se recibe la crítica de la “bi-culturalidad” en vez de la “interculturalidad;” en el caso de la EIB en Chile no ha logrado en “dialogar con los contenidos provistos por los programas ministeriales, que reflejan la cultura de la sociedad global.” Así no ha escapado la enseñanza “de solamente la cosmovisión, los conocimientos, las trayectorias históricas y de elaboración social, de una cultura: la mayoritaria.” (Martínez, 1998: 87). Distinto que eso, la práctica de la educación intercultural genuina incluso “el diálogo como base de las relaciones sociales y humanas, creando lugares de encuentro e interacción... y la relativización de los saberes producidos por cada pueblo. Esto está directamente ligado a la práctica de la tolerancia y del pluralismo” (A, Elisa, 1997: 41).

Realidad del acceso, diseño e implementación:

Un problema muy práctico de la implementación del programa es que hay una gran falta de acceso por los pocos programas y la distribución local, mayoritariamente en áreas rurales. Mientras 64,8% de la población indígena vive en áreas urbanas,² con una gran presencia en la región metropolitana de Santiago, casi todos los programas se concentran en la Araucanía en zonas rurales con ningún programa fundado y organizado del estado ubicado en Santiago. Así se ve que mientras “la educación intercultural debería ser para todos,” para que todos puedan “aprender vivir y convivir con diferencia... empatizar, entender a una persona...para que no la marginaliza” (MINEDUC, entrevista), la realidad no es así. Al contrario, los programas no “ha logrado tampoco influenciar suficientemente a la educación “regular” o “nacional” y sigue siendo vista como modalidad compensatoria dirigida únicamente a población indígena...una educación para indígenas” (Martínez, 1998: 244). Mientras que esa educación tiene importancia y relevancia para todos, la realidad de su implementación es muy limitada.

Se atribuya una gran limitación en el crecimiento y progreso del PEIB y otros programas parecidos a la falta y ambigüedad de las leyes y la rigidez e exclusividad del discurso nacional. Por la explicación y razonamiento de los acciones del Ministerio, cada respuesta se justificaba por “los leyes que existen...” (Funcionaria, MINEDUC). La “intencionalidad del ministerio” y la construcción y orientación de los programas reflejan esos leyes restringidas, así con la presencia o ausencia de “Planes y Programas” explícitas. Como no existen planes y programas – sólo talleres o proyectos específicos – en el área de la educación intercultural, se presenta un obstáculo en la creación de nuevas sistemas. Poblete comenta de la situación:

Que la EIB en Chile cuenta con un marco legal y regulaciones que facilitan su aplicación, no cabe duda. Tanto la Ley Indígena como la LOCE entregan las herramientas para validar las propuestas de trabajo de EIB. Ambas leyes confluyen para dar la posibilidad de construir planes y programas de estudio coherentes con las características sociales y

² Censo, 2002. Estadísticas de Indígenas.

culturales donde se inserta la escuela, sin embargo, nada de ello garantiza bajo ningún respecto la aplicación efectiva de programas educativos que recojan esta modalidad. (Poblete Melis, 2006: 212)

Resumiendo, la funcionaria comentaba: “siempre ese movimiento está sujeto al grupo mayor del estado” (MINEDUC), y cuando el estado no lo considera o no le interesa, no se hace nada. El problema es que “nadie se hace cargo de esa diversidad – ni lo tiene una política pública del ministerio” (Profesor, Escuela Alemania) para la continuación y evaluación de los programas.

Articulado por los profesionales del ministerio propio, “queremos la educación intercultural, pero en la práctica es otra cosa.” Hay una necesidad y un valor inmenso en una educación intercultural, pero los programas que existen cumplen con poco de los propósitos, ayudando para visibilizar y reconocer la diferencia pero no logrando en incorporarla y valorarla como fuente e realidad importante en la vida. Últimamente hay un problema en que falta la correspondencia entre los ejes del programa y la realidad de su implementación. Sin un interés y una aplicación más extensa del parte del estado, la posibilidad de la interculturalidad es limitada.

Part 2

Un nuevo contexto? la presencia inmigrante:

La presencia de los inmigrantes y la contribución de diversidad cultural presentan otro contexto para considerar las circunstancias y la necesidad para la educación intercultural. Es casi sin decir, como dicho anteriormente, que el espacio y la posibilidad para la interculturalidad existe donde hay la presencia de diversidad cultural, y Chile (y Santiago en particular) la tiene en abundancia. La presencia de los inmigrantes representa una población notable, y rápidamente aumentando: las cifras del Censo nacional del 2002 indicaron un 1.2% son extranjeros de los habitantes en Chile, una cantidad que parece poca pero que tiene un aumento del 75% respecto del Censo de 1992.³ También entre las cifras de 2002 y una estimación de 2009 (que indica el 2,08% población inmigrante), indica un aumento de 70.49% (un aumento más extrema dado el

³ Fuente: Censo de Población de 2002 y Registro de Permisos de residencia otorgados en Chile. Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior.

periodo más corto).⁴ Tampoco ha sido un nuevo contexto, con datos del Censo de las últimas décadas indicando una presencia fluctuante pero constante de los grupos inmigrantes.

En algunas escuelas en la región metropolitana de Santiago, particularmente en la comuna de Santiago, hay mucho más altos niveles de estudiantes inmigrantes, por la ubicación y concentración de comunidades extranjeras. En la Escuela República Alemania, por ejemplo, alumnos inmigrantes forman un 50% de la población escolar. Reflejando otro político complejo de la segregación racial y socio-económico, la realidad de la diversidad cultural, muchas veces en altas concentraciones, presenta otra imperativa de una educación de respeto e inclusión. Como señala Martínez sobre la relevancia de ese tema, la educación intercultural “ha comenzado así a interesarse de estas poblaciones diversas no sólo por su importancia numérica, sino sobre todo frente a la emergencia del prejuicio racial en la sociedad anfitriona y a la marginación, a veces violenta, de los grupos inmigrados.” Con respecto a esos grupos, explica, los programas sirven “el doble fin de contribuir a crear un ambiente de tolerancia y respeto y de integrar a las poblaciones inmigradas conservando sus identidades originarias” (1998: 254).

Reconociendo la posibilidad de esa marginalización y prejuicio, la educación intercultural tiene una relevancia y un rol aún más importante con respecto a los inmigrantes. En el discurso de las escuelas, sin embargo, no siempre reconocen y responden a la complejidad de esa situación.

Respuestas a la Diversidad

Dentro del estado y debajo del Ministerio de Educación, no hay planes ni programas que reconocen o incorporan la diversidad cultural afuera de la diversidad indígena. No hay un discurso de los inmigrantes, una realidad que se visibiliza en varias maneras; así que la respuesta de cada escuela a esa presencia tiene la posibilidad de influir mucho la experiencia de los estudiantes. También hay la realidad

⁴ *Informe anual departamento de extranjería y migración ministerio del interior*. Estadísticas Migratorias. Departamento de Extranjería y Migración. Lunes, 23 de mayo de 2011.
<http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>

que las escuelas reciben poco (o nada de) apoyo del estado, dejando la realización de esos programas al trabajo independiente de las escuelas. El discurso y tratamiento de la diversidad, entonces, está influenciada en gran medida por motivos internos de la comunidad escolar, pero sin duda también tiene influencia del discurso y la historia nacional.

Dentro de las escuelas, las respuestas a la diversidad son variadas, pero siguen una tendencia de negar o reconocer en pocas maneras la diversidad cultural. Se puede organizar las tendencias del discurso/tratamiento de la diversidad en tres categorías, con las acciones de las escuelas a veces incluidos en varias:

- 1) Negar/evitar la diversidad cultural: No reconocen que la diversidad existe dentro de la escuela, o dicen que no afecta nada, “no importa;” estrategia de invisibilización.
- 2) Reconocimiento básico de la diversidad, puede incluir integración elemental del sujeto hasta la comunidad escolar, frecuentemente incluye la simplificación o folklorización de los contenidos culturales.
- 3) Reconocimiento de la diversidad, respeto de diferencia, e **inclusión** de esa diferencia en un discurso igualitario.

La negación de diferencia es una acción fuerte que pasa en todos niveles del discurso escolar, conectado con los procesos de asimilación y aculturación. Una respuesta muy común a una pregunta sobre el tratamiento de la diversidad de la escuela fue un rechazo del concepto y de la idea que estaba planteando – casi un miedo de la idea de reconocer la diversidad, por verlo como algo intocable, y arguablemente “irrelevante” (Director, Escuela Alemania). “No hay problemas,” (JET, Vicuña Mackenna); “No tenemos problemas de discriminación dentro de la escuela” (Director, Escuela Luís Calvo Mackenna); y últimamente, lo más común: “tratamos a todos por iguales” (Directores, casi todas las escuelas). Mientras que las escuelas quizás, fue poco reconocimiento de o demostración de interés en enganchar con los conflictos y desafíos relacionados con temas de diversidad, prejuicio, discriminación y racismo que sin duda existen en la comunidad extendida de la escuela, si no también dentro de la escuela de una forma. Parecía permanecer la idea de que el tratamiento

igual como mismo fue la única manera justa para interactuar con la diversidad, para ignorar su existencia y efectivamente subsumir el otro en lo uniforme – una manifestación del discurso nacional de uniformidad para unidad.

Varias escuelas también explícitamente negaron la presencia o importancia de la diversidad, o faltaron de reconocer el valor de la diversidad como un fuente potencial de enriquecer la comunidad. Cuando preguntaron de la influencia de la diversidad dentro de la escuela (“¿Cómo la diversidad afecta la escuela?”), una respuesta común fue que “no presente ningún problema” (UTP, Escuela Vicuña Mackenna). Ese discurso, aunque no articula un mal vista o interpretación explícitamente negativa de la diversidad, también demuestra la asunción y interpretación de lo diverso como algo que presenta una amenaza y algo negativo; para responder que esa presencia “no presente un problema” o que “no hay discriminación” admite como base la norma de un discurso contrario – en que si existe discriminación y rechazo del otro, pero que se eligen evitarlo en vez de enganchar con ese otra realidad.

A pesar de la tendencia de la negación o rechazo de la diversidad, habían varias evidencias de reconocimientos básicos y intentos de integrar la diversidad. Esos incluyen la idea de que la diversidad existía y la utilizaron para eventos culturales para la presentación y demostración de esas culturas. Cae en la categoría de la folklorización y simplificación de la diversidad, considerándola principalmente por sus contribuciones físicas, y “estéticas” (Profesional, MINEDUC). Escuelas Luís Calvo Mackenna, Republica de México, y Escuela Alemania todos presentan bailes de varios países como practicas de integración, aunque sean básicas. Esos esfuerzos existen en el nivel discursivo de la aceptación y tolerancia, buscando la “armonía” entre las posibilidades de conflicto (Director, Luís Calvo Mackenna). La actitud central se presenta así: “hay estudiantes diferentes, pero tratamos todos iguales...” (Director, Luís Calvo Mackenna) – esencialmente que reconocemos que hay diferencias y diversidad, pero tratamos de evitar cualquier posibilidad de conflicto entonces reducimos la diversidad a lo que podemos presentar fácilmente y sin controversia.

Al otro nivel hay la indicación en algunos casos que empieza con la inclusión de las culturas diferentes en un discurso igualitario. La Escuela República Alemania, por ejemplo, con casi 40% alumnos peruanos (de 50% alumnos inmigrantes), incluye

costumbres peruanas al lado de costumbres chilenas; por ejemplo la canción nacional, así como bailes nacionales y la inclusión de su historia en días histórico-culturales. En el día 21 de Mayo, por ejemplo, en que se conmemora la Guerra del Pacífico entre Perú, Chile y Colombia, mientras normalmente en Chile incluso una celebración del “triumfo chilena,” la escuela Alemania intenta presentar la historia de los dos lados, para honrar las esfuerzos de los dos país y evitar conflicto. Aunque todavía queda en el nivel básica y en gran medida estética, las influencias de ese sutil cambio se reflejan en gran logro en la aceptación y orientación a la diversidad dentro de la comunidad.

Indicaciones de un estudio en la Escuela Alemania marcan el impacto de incluir contenido cultural de los peruanos, que ayuda a romper las actitudes de discriminación, o por lo menos cultivar más tolerancia y aceptación – e apreciación por una enseñanza multicultural, o que presenta y valora varias realidades. Poblete explica: “sólo haciendo visible la diferencia, rescatando y mostrando la presencia de los peruanos como algo positivo, aceptando la diversidad que representan y generando innovaciones curriculares, esta escuela ha logrado romper o matizar en su interior los discursos y prácticas que los chilenos tenemos y expresamos acerca de la diferencia” (Poblete, 2006). Así se ve la posibilidad para un cambio de orientación, pero para realizar ese tipo de cambio, es necesario reconocer el otro como diferente pero igual y darle un espacio en que se puede interrelacionarse.

Últimamente, las escuelas observadas no alcanzaron en reconocer y valorar la diversidad dentro de su comunidad como un fuente de aprendizaje. Los obstáculos reconocidos son el discurso nacional y la falta de planes y programas que reconocen las contribuciones de esas poblaciones. Últimamente, el obstáculo más grande en la lucha hacia continuar es que “los planes de estudio nacional no reconocen la diversidad” (Profesor, Esc. Alemania). Sin reconocimiento, es difícil proponer, defender y realizar un programa, pero nunca hay una lucha hacia al igualdad sin razón.

Conclusiones:

El contexto de Chile, incluso la ciudad de Santiago presenta una gran oportunidad para la educación cultural, con una diversidad extensa por la presencia de grupos

inmigrantes e indígenas. Pero los programas que existen en educación intercultural no responden adecuadamente a las realidades y necesidades de un país diverso. Un paso es rehabilitar la cultura perdida, pero eso no es suficiente; los programas que existen logran en empezar de generar reconocimiento, pero faltan en realmente cambiar el discurso que existe de la diversidad, que simplifica esa realidad. Hay una necesidad de un discurso más inclusivo, que reconoce, respeta, e incluye la diversidad como una fuente importante en el aprendizaje de todos. Hay que considerar la posibilidad de las escuelas y para tener como “misión de cada establecimiento la formulación de nuevos planes curriculares que sean socialmente relevantes, culturalmente pertinentes y de alta significación para cada una de las personas.” (Poblete, 2008, 187). Educación intercultural puede y debe servir como un base de nuestras vidas sociales, y “como estrategia de coexistencia en la diversidad cultural” (Romo, et all, 1).

Reflexiones para el futuro: Propuestos para la interculturalidad

Aunque la situación en Santiago y en todo de Chile falta mucho en términos de un currículo o presencia extensa de la educación intercultural, también tiene un base importante para realizarla. Aunque sean pocos, hay esfuerzos e interés en esa área, y principalmente donde hay comunidades con mucha diversidad cultural (por el grupo y la diversidad de los estudiantes), hay más reconocimiento de la importancia de esa tema y más interés en incorporarlo hasta la experiencia escolar – como se ve en los proyectos de educación intercultural (bilingüe) independientes del estado, y los movimientos hasta la incorporación de temas y celebraciones de diversidad como las escuelas Republica de México, Republica de Alemania, Escuela Luís Calvo Mackenna, y sin duda muchos más. La dificultad es identificar cómo y donde empieza ese ciclo que pueda comenzar el movimiento para esa educación, porque en muchos contextos, particularmente en escuelas y comunidades más homogéneas (culturalmente y socio-económicamente), no hay programas de ese tipo y tampoco hay “interés” en tenerlos. Como explicó una profesora del Ingles y anteriormente una profesora de la educación

intercultural,⁵ hay un gran “falta de conocimiento” por el parte de los profesores, administradores, padres y estudiantes sobre lo que es, lo que podría ser, y lo que presenta una educación intercultural. Y “por desconocimiento, hay falta de interés” (Profesora, Liceo Miguel Cervantes).

Además que el interés básico en la educación intercultural hay la complejidad de la interpretación e implementación del concepto en la práctica. Un sentimiento común dentro de las escuelas según las entrevistas fue que la educación “intercultural” (cómo el sujeto la entendía, en el contexto que la había encontrado) fue “irrelevante” o “innecesario,” primero por la falta de estudiantes específicamente indígenas (en el caso de la PEIB y la relevancia de la enseñanza de las indígenas), y segundo por la creída falta de problemas dentro de la comunidad por conflictos de diferencias culturales o diversidad en general. Pero eso ejemplifica la necesidad de esa educación, mostrando varios problemáticos en la conceptualización de las escuelas: 1) la negación de los problemas que realmente existen con discriminación, prejuicio, y desigualdad; 2) la pérdida de una oportunidad para dialogar, enganchar, y enriquecer una experiencia para todos; y 3) la falta de reconocimiento del valor de la diversidad como un fuente de aprendizaje, y últimamente la misinterpretación de la interculturalidad como una educación solo para comunidades explícitamente, físicamente (racialmente) “diversas.”

Por al contrario, la educación intercultural es una practica de dialogar, escuchar, intercambiar, e coexistir. No es una educación solamente de uno a dos culturas y tampoco es un sujeto de contenidos rígidos; más es la idea de una enseñanza dinámica de preparación para la participación en la vida y el mundo diverso, complejo, e siempre cambiando. Con la gran pregunta de la implementación, hay que reconocer la necesidad y la lucha para un cambio de discurso que permitiría ese tipo de enseñanza y también prepararía todos los miembros de la comunidad para ser más respetuosos, conscientes, y pensativos. Reconociendo también las esfuerzos que existen, hay que establecer y mantener apoyo para esos proyectos para que crezcan y se sostengan, y para que siguen generando conocimiento e interés. También con el carácter de ese tipo del programa y las necesidades implícitas hay que reconocer e

⁵ La profesora participó en un taller de educación intercultural organizado por el estado que dio financiamiento y preparación para proyectos de interculturalidad por un año, después de que tenían que seguir con recursos independientes, y en ese punto la escuela no continuó el programa.

incluir los factores e influencias de la comunidad – de los administradores, profesores, estudiantes, y familias. Dado la amplitud y infinitud de lo que es y donde se encuentra la diversidad, una educación que practica el reconocimiento y la celebración de ese elemento de la vida puede ser una oportunidad para la aprendizaje y el crecimiento de todos. Con esos pasos la educación intercultural pueda seguir luchando en la preparación y la realización de un futuro más justo, inclusivo, y compasivo.

Bibliografía

A, Elisa Loncón; N, Christian Martínez, Breveglieri, Sabina. (1997). *Construyendo una Educación intercultural bilingüe Mapuche. Propuestas y Desafíos. [Estudio para establecer las Bases Técnicas para el Desarrollo de la EIB en el Area Mapuche]*. Corporación nacional de desarrollo indígena, CONADI. Septiembre.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 26 de mayo 2006. *Inmigrantes en Chile*. 23 de mayo 2011. http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2006-05-16.1264867506

Gobierno de Chile. *Informe anual departamento de extranjería y migración ministerio del interior*. Estadísticas Migratorias. Departamento de Extranjería y Migración. Lunes, 23 de mayo de 2011. <http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>

Kellewün, (2001). *Aprendizajes de una Experiencia Educativa de Participación e Interculturalidad en Desarrollo; Proyecto Gestión Participativa en Educación – Kelluwün*. Documento de Sistematización N° 1. Universidad de La Frontera, Fundación de Desarrollo Educativo La Araucanía.

López, Luis Enrique. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de apoyo para la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO.

Martínez, Eliseo Cañulef. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas – Universidad de la Frontera.

Poblete Melis, Rolando. (2006). *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral, Facultad de Letras, Departamento de Antropología Social y Cultural.

- (2009). *Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3, 140-156.

Romo, Andrés Donos; Mühlbenbrock, Rafael Contreras; Puelma, Leonardo Cubillos; Aragón, Luís Aravena. (2006). *Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación. Reflexiones desde Santiago de Chile*. Estudios pedagógico, v. 32 n. 1. Valdivia. 1-14.

Sir, Jorge C. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: El Caso Chileno*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Buenos Aires.