

Viviana Pizarro

De: Secretaría de Estudios <tramites.secretaria@facso.cl>
Enviado el: miércoles, 14 de marzo de 2018 8:31
Para: vpizarro@u.uchile.cl
Asunto: [Secretaría de Estudios] Solicitud de reconsideración de eliminación académica. (1572161)

----- Forwarded message -----

From: "Victoria Ibaceta C." <victoriaibaceta@gmail.com>
Date: 2018-03-14 09:30 GMT-03:00
Subject: Solicitud de reconsideración de eliminación académica. (1572161)
To: "DEFECTO" <sec_estudios.facso@u-campus.cl>

De mi consideración:

Yo, Victoria Katherina Ibaceta Caglieri, rut 17.319.494-3 quien cursó la carrera de Sociología entre los años 2009 y 2013, solicito la reconsideración de eliminación académica por exceder el tiempo de titulación. Adjunto, de ser necesario, una carta que espero sea considerada.

Solicito además el que se me permita inscribir mi Proyecto de memoria de título, adjunto el proyecto.
Esperando una respuesta positiva, me despido atentamente

--

Victoria Ibaceta Caglieri

<<<<<<<<<< NO CAMBIAR ESTA LINEA

TO: victoriaibaceta@gmail.com

ID: 1572161

Tracking: https://ucampus.uchile.cl/m/crm/?thr_id=1572161

Archivos Adjuntos:

[https://ucampus.uchile.cl/m/crm/bajar?thr_id=1572161&file=Victoria Ibaceta Carta de readmision.docx](https://ucampus.uchile.cl/m/crm/bajar?thr_id=1572161&file=Victoria%20Ibaceta%20Carta%20de%20readmision.docx)

[https://ucampus.uchile.cl/m/crm/bajar?thr_id=1572161&file=Victoria Ibaceta Proyecto de tesis.docx](https://ucampus.uchile.cl/m/crm/bajar?thr_id=1572161&file=Victoria%20Ibaceta%20Proyecto%20de%20tesis.docx)



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

[Proyecto de tesis]

Análisis de la noción de Interculturalidad y su pertinencia en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

(Título parcial)

Victoria Ibaceta Caglieri
Profesor Guía: Andrea Greibe

Índice

Introducción	1,2
Antecedentes y problematización	3-11
- La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano	4
- La Educación Intercultural Bilingüe en Chile	5-8
- <i>Sector Lengua Indígena Mapuzugun</i>	<i>8,9</i>
- La noción de Interculturalidad en la Educación Intercultural Bilingüe	9,10
- Pregunta y objetivos de investigación.....	10,11
Marco teórico.....	12-16
- Interculturalidad	12
- <i>Interculturalidad y Multiculturalidad.....</i>	<i>12,13</i>
- <i>Interculturalidad en educación</i>	<i>13</i>
- <i>¿Qué entiende por “cultura” el PEIB cuando habla de Educación Intercultural Bilingüe?</i>	<i>13</i>
- Corrientes teóricas en cultura y educación.....	14
- <i>Corriente teórica culturalista</i>	<i>14-16</i>
Marco metodológico	17
Bibliografía	18

Introducción

La institución escolar no escapa a la configuración de relaciones, interacciones y situaciones de cooperación o conflicto que se producen entre los diversos actores, grupos e instituciones que pertenecen a una sociedad determinada; es más, llega a ser reflejo de estas dinámicas sociales. En la Escuela confluyen los intereses y expectativas de diversos grupos, especialmente de minorías que buscan la visibilización de sus demandas por derechos sociales, políticos, culturales y económicos. Chile no es la excepción a estos fenómenos, y en materia cultural, tiene el desafío de asegurar a las niñas y niños el acceso al conocimiento y aprendizaje de culturas diferentes y a la forma como deben relacionarse con ellas (relaciones de reconocimiento, respeto y cooperación), transformando a la institución escolar en el medio para lograrlo.

El Estado chileno ha implementado algunas políticas públicas mediante leyes en materia educativa orientadas a incluir la cultura de los pueblos indígenas como una asignatura más dentro del currículum de educación básica en establecimientos que cuenten con un porcentaje de alumnado perteneciente a una minoría indígena. Además existen establecimientos educacionales que han decidido por iniciativa propia, desarrollar un currículum intercultural bilingüe propio, amparados por las legislaciones que existen en esta materia. Por otro lado, algunos colegios de lugares donde no se cumplen los requisitos que establece la ley para implementar la asignatura como obligatoria, han decidido incorporar en forma de taller la enseñanza de determinada cultura indígena para los alumnos que deseen aprenderla, ejemplos de esto son algunos colegios de la región metropolitana que han integrado talleres de lengua mapuzugun¹.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), dependiente del Ministerio de Educación, es el ente rector encargado de entregar las directrices y herramientas para la implementación del Sector Lengua Indígena (que incluye las lenguas Aymara, Mapuzugun, Quechua y Rapa Nui). Mediante un enfoque Intercultural, determina qué y cómo se enseñará la cultura de los pueblos originarios, centrándose principalmente en el conocimiento ancestral transmitido oralmente y en la comunicación tanto oral como escrita. Ya que este programa debe asegurarse de que las y los estudiantes comprendan tanto la existencia de la diversidad cultural presente en nuestro país como la forma en que estas culturas deben relacionarse es importante preguntarse si las definiciones y métodos que entrega este programa son adecuados tanto para la realidad en la que viven actualmente las minorías indígenas como para la sociedad mayoritaria. Dicho de otra forma, cabe

¹ En esta investigación se utilizará el término “mapuzugun” para referirse a la lengua de la etnia mapuche, ya que es el que utiliza el Ministerio de Educación.

preguntarse si el enfoque intercultural que entrega el PEIB se adecúa a las necesidades que tienen las niñas y niños de ascendencia indígena por aprender su propia cultura, más allá de lo que pueda enseñarle su entorno familiar, y también las de los estudiantes cuya primera aproximación al conocimiento de estas culturas se produce en los establecimientos educativos.

Considerando lo anterior, en las páginas siguientes se desarrollará una investigación orientada a analizar si es que los planteamientos teóricos sobre los que se sostiene el PEIB, -especialmente el concepto pilar del programa, la “Interculturalidad”- logran dar respuesta a las necesidades educativas que presentan las/os alumnas/os a los que se les enseña esta asignatura; y también a examinar si este concepto se plasma adecuadamente o no en los programas curriculares que están a disposición de quienes tienen que aplicarlos en el aula, mediante la revisión de documentos que entrega el PEIB: guías orientadoras, Bases curriculares, Programas de estudio de Primero a Octavo año de enseñanza básica, entre otros. Así, se pretende aportar a la discusión respecto a la utilidad de este programa dentro del sistema educativo chileno, desde un punto de vista sociológico. Cabe destacar que existen relativamente pocos estudios en la materia tanto desde las ciencias sociales como desde la pedagogía, en comparación con otras áreas que sí adquieren centralidad a la hora de discutir el sistema educativo chileno y que pasan por alto la importancia de la enseñanza de la diversidad cultural en nuestro país.

Antecedentes y problematización

El concepto de Interculturalidad le entrega el sustento teórico a todo el PEIB y se define en uno de los documentos maestros del programa: *“Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”* (Cañulef et al. 2002). Por lo que su aplicación práctica debería encontrarse en los documentos que el programa pone a disposición del equipo pedagógico de cada establecimiento escolar. La noción de Interculturalidad define la forma en deben relacionarse las culturas: en el caso chileno, las culturas indígenas minoritarias que aún sobreviven con la cultura “chilena” mayoritaria a la que adscriben la mayoría de las personas sin una ascendencia indígena reconocida (no considerando a quienes se consideran parte de determinado pueblo indígena por decisión propia y no por tener algún nexo biológico reconocido), o por lo menos, es la forma en cómo el Estado chileno espera que se les enseñe a los estudiantes a cómo relacionarse entre sí, que exista reconocimiento y aceptación tanto de su propia cultura como de un otro culturalmente distinto y cooperen entre sí. Si se cumplen los objetivos de esta política estatal, estas relaciones deberían articularse en torno a la cooperación y al diálogo, produciéndose una revitalización de la cultura indígena, un fortalecimiento de la identificación étnica de los sujetos que pertenecen a las minorías y un tránsito menos traumático desde el contexto local a la sociedad. Será motivo de este análisis dilucidar si esta noción aplicada a las metodologías pedagógicas, logra los objetivos que se ha planteado desde su implementación en la educación chilena.

A continuación se hará una breve revisión de los antecedentes existentes respecto a la educación intercultural bilingüe, cómo se ha aplicado en el resto de América latina y cómo se ha implementado en Chile.

La Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano

Antes de referirnos a la Educación Intercultural en nuestro país, cabe repasar brevemente cómo se está aplicando el concepto de Interculturalidad en esta política pública en otros países de América latina, para tener un panorama más general de la situación en la que ésta se encuentra.

Por ejemplo, en Bolivia, la Reforma Educacional *“integra la interculturalidad en todos sus ámbitos educativos de modo que se plantea como dimensión educativa de carácter universal y transversal”* (Williamson 2004:27), aunque en las comunidades se trabaja principalmente con educadores indígenas.

En Brasil en cambio, se utilizan los conceptos de Educación Multicultural y de Educación Indígena. Se utiliza el primero principalmente como expresión de la diversidad racial y sociocultural presente en ese país, enarbolando la multiculturalidad como bandera de resistencia político-pedagógica. El segundo concepto se aplica más en los territorios que, legalmente son de posesión y protección indígena y que poseen planes y programas educativos diferenciados.

En Ecuador, gracias a un organizado movimiento indígena, se establece el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en escuelas en territorios o comunidades indígenas y se entiende como:

“procesos, programas, sistemas gestionados por indígenas y donde la cultura se constituye como eje del currículum que se construye desde las culturas originarias y donde la lengua de enseñanza materna y primera en la escuela es prioritariamente la vernácula” (Williamson 2004:27).

En México se dio la situación de que se revisó el concepto de Educación Intercultural para reemplazarlo por el de “Educación Intercultural para todos”, que implica que el Estado fomenta la idea de que la educación en sí misma debe ser intercultural y por lo tanto, para para todo el alumnado, incluyendo todas las manifestaciones de diversidad cultural y no sólo la indígena. Por otro lado, en los territorios con una alta concentración de población indígena y donde existen movimientos por la reivindicación de sus derechos políticos, sociales y culturales, existe una perspectiva indigenista de la educación (Williamson 2004:29).

En Colombia se utiliza el concepto de Etnoeducación para referirse a la Educación intercultural *“que integra los procesos históricos, lingüísticos y educacionales referidos a los afro-colombianos (afro-descendientes), pueblos indígenas y pueblo Rom (Gitanos)”* (Williamson 2004:28).

El caso peruano muestra similitudes con Chile. En ese país, la “Educación bilingüe intercultural”, se limita a la educación básica primaria y se limita a atender las necesidades educativas de las comunidades nativas de las zonas rurales de Perú.

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se incorpora en el sistema educativo chileno después de una larga historia de demandas y reivindicaciones realizadas por los pueblos originarios en cuanto a la visualización, revitalización y legitimación de su cultura.

Desde el retorno a la democracia en 1990 el Estado chileno ha reconocido, mediante la firma de diversos convenios internacionales, leyes y decretos², la responsabilidad que le compete en la protección, desarrollo y fomento de la participación de los pueblos originarios. Una arista en la que se buscó responder a sus demandas fue en el ámbito educativo, construyendo un marco jurídico que protegiera y estimulara el aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas y estableciendo la creación de una malla curricular que las integrara. Así nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)³ que, a través de sus distintas fases, se ha orientado tanto a la enseñanza de la cultura y lengua indígena y a la adecuación del currículo escolar para incorporar estos aspectos, como a la participación de las comunidades en ciertos ámbitos educativos.

La Ley Número 19.253 articula el cuerpo legal para la EIB. Así, establece el *“uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena”* (art. 28°) y busca la constitución de un sistema educativo que cuente con un programa que permita a los estudiantes un aprendizaje positivo de las culturas e idiomas indígenas. Por otro lado, esta ley establece que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) es la institución encargada de desarrollar el sistema de EIB, en áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los organismos del Estado que correspondan (Art. 32°).

En el año 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se independiza en términos de financiamiento y gestión del Programa MECE/Rural (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica en áreas rurales), aunque no definitivamente. En convenio con la CONADI, impulsa las primeras experiencias piloto en las regiones de la Araucanía y Tarapacá, otorgando becas para la formación en educación intercultural bilingüe tanto en la Universidad Católica de Temuco como en la Universidad Arturo Prat en Iquique.

Los ejes orientadores de esta política educativa giran en torno a incentivar la recuperación y aprendizaje de la lengua indígena y la práctica cultural; al diálogo entre culturas en el contexto educativo; y la construcción de un currículo que involucre metodologías pedagógicas, materiales didácticos y experiencias de aprendizaje contextualizados a la cultura indígena, en ámbitos urbanos y rurales.

Para el año 2000 se consolida definitivamente como un programa autónomo que promueve a nivel nacional, regional y local distintas actividades relacionadas a la educación intercultural. A partir de este momento, se da comienzo al trabajo de focalización de

² Como la ley N° 19.253 de 1993 o “Ley Indígena”; la Convención de derechos del niño ratificada en 1990; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 2006; entre otros.

³ Cabe destacar que, hasta su creación entre los años 1995 y 1996, las políticas educativas orientadas a los pueblos indígenas prácticamente se resumían a la entrega de becas.

establecimientos educativos. Al año siguiente nace el Programa Orígenes (Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas) que fue cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y se orientó al desarrollo de comunidades a través de la integración de varios componentes como la salud, la educación, la cultura, el fortalecimiento productivo, etc. El PEIB-Orígenes se orientó al desarrollo profesional docente en convenio con universidades, al desarrollo curricular, a la elaboración de materiales didácticos y a la participación comunitaria.

El año 2009 se aprueba el Decreto 280 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Sector Lengua Indígena (SLI), centrándose en dos ejes articuladores: Oralidad (tradición oral y comunicación oral) y comunicación escrita, y se incluyó la enseñanza del Aymara, Mapuzugun, Quechua y Rapa Nui.

Para el año 2010, este sector se constituye como obligatorio para establecimientos educativos que cuenten con una matrícula de un 50% o más de alumnos con ascendencia indígena, y para 2013, un 20% o más. Cabe destacar que el SLI está orientado a la educación básica, aplicándose al 2013 hasta cuarto año y tiene como meta incorporar progresivamente los niveles superiores hasta octavo año hacia el 2017.

Las modalidades de implementación del SLI son las siguientes:

1. Implementación del SLI, orientada a escuelas rurales.
2. Interculturalidad, orientada a escuelas urbanas.
3. Planes y Programas bilingüe, orientada a zonas de alta concentración de población indígena y con elevada vitalidad lingüística. (También llamada Revitalización o Bilingüismo)

Este nuevo sector considera la implementación de una “dupla pedagógica” al interior de la sala de clases, constituida por un *Profesor Mentor* (docente de aula) –quién aporta el saber pedagógico y el conocimiento de la cultura escolar- y por un *Educador Tradicional*, que enseña los saberes de su cultura y la lengua indígena. Esta modalidad aspira a la producción de una retroalimentación entre ambos actores del proceso educativo.

El Educador Tradicional (ET) es una persona elegida por su comunidad y posee un buen conocimiento de la cultura indígena, así como de la lengua, por lo que puede transmitirlo a los alumnos y alumnas en la escuela. Sin embargo, no son profesores con estudios formales de pedagogía.

En la región metropolitana son cada vez más los colegios que están implantando en su malla curricular al Sector Lengua Indígena Mapuzugun en modalidad de taller, ya sea obligatorio u opcional para los estudiantes. Pero, tal como indica Williamson (2012:134) “la

EIB en las ciudades es impulsada por municipios y organizaciones indígenas como una actividad periférica en las políticas educacionales”.

Sector Lengua Indígena Mapuzugun

En el caso específico del PEIB orientado al pueblo mapuche, es necesario referirse al contexto particular de esta etnia y a las relaciones que ha mantenido con el Estado chileno a lo largo de la historia, ya que estas permean el análisis que puede hacerse de esta política educativa.

La historia de encuentros y desencuentros del Estado chileno con este pueblo, se remonta hasta hace algo más de 500 años, cuando todavía distaba un largo camino de la constitución de la nación, pero donde españoles usurparon violentamente las tierras mapuche y los arrinconaron a ciertos sectores del territorio. Situación que sólo se agravó cuando en la década de 1880 el Estado chileno, en un movimiento que llamó “Pacificación de la Araucanía”, expulsó a las periferias del territorio a la población mapuche (que ya eran minoría), desde los terrenos productivos a las laderas, a pequeños sitios con malos suelos para la producción agrícola. Lo mismo sucedió en el extremo norte del país, con la “chilenización” de las etnias aymara, quechua y lican antai. Por otro lado, para finales del siglo XIX prácticamente ya se había aniquilado totalmente a las etnias tehuelche, selkman, kawesqar y yagan que habitaban la Patagonia y los canales e islas del extremo austral. Así, con la anexión de las regiones de Tarapacá Antofagasta, la Araucanía y la integración de la Polinesia, se estructuró el Estado-Nación de Chile.

Aun en este contexto desfavorable, el pueblo mapuche no renunció a la lucha por los territorios que consideraban legítimamente suyos y a sus derechos como etnia. Aunque su población se redujo drásticamente, sus demandas no decayeron: han pasado muchas generaciones y las voces que exigen reivindicaciones sociales, políticas, territoriales, culturales y educacionales no han callado aun hoy.

Un tema relevante en cuanto a las reivindicaciones de la etnia mapuche es el uso y conservación del mapuzugun, ya que el castellano es la lengua oficial del país y su uso exclusivo en cada ámbito de la sociedad chilena ha llevado a que las lenguas indígenas en general se hayan visto mermadas en términos tanto de escritura y vocabulario, como de cantidad de hablantes y traspaso de la lengua a de una generación a otra. A este respecto, el mapuzugun es la lengua indígena más hablada en Chile.

Por otro lado, es importante considerar la relevancia del pueblo mapuche para el PEIB debido a que constituye la etnia a la que adscriben más personas en el país y cuyos individuos se distribuyen más heterogéneamente a lo largo del territorio nacional (aunque se concentren más en algunas regiones que en otras). Así, de acuerdo a cifras del

MINEDUC, el Sector Lengua Indígena Mapuzugun es el que se ha establecido en más establecimientos (234 colegios de 278 que implementan el Sector Lengua Indígena). Este aspecto es fundamental, porque por un lado, existen enclaves mapuche en las regiones del Bío Bío, La Araucanía, De los Ríos y De los Lagos que han hecho grandes esfuerzos por mantener su cultura lo más intacta posible en términos de tradiciones, lengua, modo de vida, etc. lo que también se ha traducido en incorporar currículos bilingües en establecimientos educacionales de educación básica en estos sectores. Por otro lado, hay una gran cantidad de población mapuche urbana que no se identifica mayormente con esta etnia más allá de tener ascendencia indígena o que, identificándose con ella, no poseen un gran conocimiento de la cultura y de la lengua mapuche. El desafío del PEIB es responder a las necesidades educativas diferenciadas de ambos grupos.

La noción de Interculturalidad en la Educación Intercultural Bilingüe

El concepto de Interculturalidad adquiere principal relevancia para este análisis, porque entrega el sustento teórico al PEIB y por lo tanto define cómo se enseñará a niñas y niños la existencia de otras culturas y cómo deben relacionarse entre ellas.

Para la UNESCO, la Interculturalidad -que incluye al multiculturalismo entendido como diversidad cultural- se define como *“la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”* (UNESCO. 2005:17).

La Interculturalidad, como es entendida por el PEIB, implica establecer relaciones interétnicas de respeto y cooperación, reconociendo el legítimo derecho que tienen los pueblos indígenas a desarrollar su lengua y cultura, por lo que estas relaciones entre la sociedad mayoritaria y la indígena deben realizarse en términos igualitarios. Por otro lado, también se hace necesario reconocer las diferencias existentes entre los pueblos para avanzar desde niveles de tolerancia a niveles de aceptación y valoración.

Esta forma de entender el concepto de Interculturalidad concibe, en último término, que las minorías étnicas aprendan más de su cultura pero que también sean capaces de adaptarse a la sociedad dominante. Así se recoge en el marco legal de la EIB: *“se 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”* (artículo 32. Ley 19.253. 1993). Por otro lado, el acápite 29 del Convenio 169 de la OIT de 2006 también afirma esta idea: *“un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que*

les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”.

Pregunta y objetivos de investigación

Entonces, en esta investigación se busca analizar si el PEIB -que se sustenta en el concepto de Interculturalidad- a través del Sector lengua indígena mapuzugun, logra dar respuesta no solo a las necesidades educativas de los estudiantes -indígenas y no indígenas- sino también a los objetivos que el mismo programa se ha impuesto en cuanto al conocimiento de la cultura mapuche, la identificación con ella, la relación con otras culturas, etc.

Así, **la pregunta de investigación** a la que se buscará dar respuesta en este estudio es: *“¿Cómo se ha construido teóricamente el concepto de Interculturalidad por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) perteneciente al Ministerio de Educación en Chile, y de qué manera se aplica éste en la construcción del currículo del Sector Lengua Indígena Mapudungun?”*

El **Objetivo General** queda formulado de la siguiente forma:

- Analizar cómo se ha construido teóricamente el concepto de Interculturalidad por el PEIB, perteneciente al Ministerio de Educación y de qué manera se aplica éste en la construcción del currículo del SLI Mapudungún en Chile al año 2018.

Los **objetivos específicos** para esta investigación serán los siguientes:

- Determinar en qué corriente teórica se enmarca la noción de Interculturalidad de acuerdo a cómo la construye el PEIB, mediante la revisión de documentos oficiales del Programa e investigaciones hechas en la materia.
- Discutir si el concepto de Interculturalidad, enmarcado en una determinada corriente teórica, se adapta al contexto educativo chileno actual.
- Contrastar los documentos orientadores del PEIB con los programas de estudio de primero a octavo año básico del SLI, determinando si concuerdan las definiciones relacionadas al concepto de Interculturalidad expuestas en cada documento.

- Analizar cómo se aplica la noción de Interculturalidad (tal como se expresa en las orientaciones del programa) en las actividades propuestas para el aula y los aprendizajes esperados de las y los estudiantes.
- Discutir la pertinencia de las metodologías utilizadas por el SLI dentro de la sala de clases en el contexto actual del sistema educativo chileno.

Con estos objetivos se busca, finalmente, analizar si las directrices (en forma de Programas de estudio) que entrega el PEIB en cuanto a qué se enseña de las culturas indígena y cómo se enseña es pertinente para la realidad que viven tanto los alumnos de ascendencia indígena como los que no.

Marco teórico

A continuación, se desarrollarán conceptos que serán utilizados y discutidos durante la presente investigación, entre ellas: Interculturalidad, Multiculturalidad, Cultura y Currículo.

Interculturalidad

Una de las primeras conclusiones a la que se puede llegar después de un análisis de la bibliografía en la materia, es que no existe una única definición de la noción de Interculturalidad, no parece haber consenso respecto a lo que implica este concepto tanto desde las ciencias sociales como desde las instituciones estatales y legislativas de cada país. Pareciera que quedara más al arbitrio de lo que cada Estado considera pertinente integrar a esta noción en relación a las políticas públicas, especialmente en materia de educación.

Interculturalidad y Multiculturalidad

La revisión de la bibliografía muestra que, por lo menos en América Latina, los distintos Estados han decidido utilizar el concepto de Interculturalidad en sus políticas públicas, desechando el de Multiculturalidad ¿a qué se debe esa decisión teórica y metodológica?

La literatura revisada sugiere que la Multiculturalidad es más bien un concepto descriptivo, que alude a *“reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes”* (Guzmán et al. 2010:122), pero no refiere necesariamente a que existan relaciones entre ellas; además, este reconocimiento se basa en los discursos que hacen unas de otras, lo que *“oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar de manera activa en la sociedad”* (Guzmán et al. 2010:122) y termina dejando intactas las instituciones y estructuras de privilegio de un grupo social por sobre el otro.

En el contexto educativo, Williamson, siguiendo a Montecinos (1996), considera que 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”* (2004:26). Para este autor, tanto en América Latina como en Chile se privilegia el concepto de Educación Intercultural y no Multicultural debido a razones de *“identidad latinoamericana”* relacionada a un componente de lucha y conquista política indígena, *“la multiculturalidad se entiende como conceptualización que permite un mejor estudio de la realidad, pero no se levanta como bandera política”* (2004:26).

Entonces, el PEIB define la Interculturalidad como *“el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación.* (Cañulef et al. 2002:28)”

Así, la interculturalidad debe ser *“el atributo principal de las relaciones interétnicas de cooperación que deben reemplazar a las relaciones de subordinación que los Estados han impuesto a los pueblos conquistados, a los desplazados des territorios originales y a los inmigrantes”.* (Cañulef et al. 2002:29).

Interculturalidad en educación

La Interculturalidad en educación implica el constante diálogo entre los saberes y valores procedentes de la cultura dominante con los aportes que la cultura indígena puede realizar, tomando en consideración la naturaleza cambiante del acervo cultural de ésta. Así, el desafío radica en hacer convivir la pedagogía actual con la desarrollada por la cultura indígena.

Entonces, la EIB supone desarrollar un currículo y metodologías adecuadas a los estudiantes, tomando en consideración sus características socioculturales. Así, abarca dos niveles: Características del diseño curricular y Relaciones entre actores del sistema educativo (autoridades, profesores, alumnos, apoderados, etc.).

¿Qué entiende por “cultura” el PEIB cuando habla de Educación Intercultural Bilingüe?

El Programa utiliza el concepto de “cultura antropológica”, es decir:

“el conjunto de comportamientos, conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que les es necesario para vivir en su ambiente”, que también incluye “comportamientos y pensamientos propios que constituyen su sistema de creencias y tradiciones, [...] normas de comportamiento individuales y colectivos, crean su propia ritualidad, manifestaciones artísticas, [...] etc.” (Cañulef et al. 2002:36).

Considerando también que las diversas culturas son susceptibles de cambios constantes y de influencias externas.

Corrientes teóricas en cultura y educación

De acuerdo a la categorización realizada por Cameron McCarthy en su libro *“Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza”* (1994), las corrientes teóricas definibles respecto a la relación entre cultura y educación pueden agruparse en *Teorías Conservadoras, Teorías Liberales, Teorías Culturalistas y Teorías Neomarxistas*. Cabe destacar que el análisis de McCarthy se basa en el sistema educativo estadounidense, y se centra en el concepto de “raza”; pero considerando la universalidad de las corrientes teóricas -especialmente en el área educativa- en términos analíticos es posible utilizar su categorización en el marco de este estudio (cabe considerar que el mismo McCarthy considera que la teoría curricular y educativa, al igual que las teorías de las ciencias sociales clásicas comparten un origen angloeurocéntrico).

Para McCarthy, tanto las teorías conservadoras como las liberales se caracterizan por su “esencialismo”, ya que reducen los problemas asociados a las desigualdades raciales en el proceso de escolarización a un asunto meramente de educación de las minorías; por lo que un determinismo biológico y cultural explicaría el bajo rendimiento académico de los alumnos pertenecientes a las minorías. En este sentido, las teorías conservadoras consideran que las diferencias en el rendimiento escolar se deben a los atributos psicológicos y biológicos de los jóvenes. Para las teorías liberales, en cambio, estas diferencias se deben a los recursos culturales que puedan adquirir los jóvenes desde su hogar, entorno, etc. (McCarthy. 1994:32).

Para efectos de esta investigación, no se abordará en profundidad las teorías conservadoras y liberales, ya que el determinismo biológico o cultural como explicativo del desempeño académico, por lo menos en su relación con las minorías raciales, ha quedado obsoleto en base a la experiencia práctica que ha rebatido este pensamiento y al desarrollo de nuevos enfoques teóricos y metodológicos en torno a la relación entre educación y cultura.

Corriente teórica culturalista

Nace en EE.UU durante los años sesenta, cuando las relaciones entre el Estado, las minorías raciales, los grupos mayoritarios y los intelectuales de la época se encuentran cada vez más tensionadas y el discurso sobre las escuelas se hace cada vez más racial. Los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales idearon un nuevo discurso del multiculturalismo, sustituyendo el modelo asimilacionista del currículo

norteamericano por un modelo pluralista que incorpora la idea de la diversidad cultural. Centrándose principalmente en las características culturales y lingüísticas de las minorías y las razones del fracaso escolar presente en ellas. Este multiculturalismo se aplicó con fuerza en las escuelas norteamericanas durante las décadas del setenta y ochenta.

Las corrientes multiculturales identifican a la variable cultura como el mecanismo para resolver la desigualdad social en el sistema educativo. Además, resaltan las cualidades positivas de la herencia cultural de las minorías.

Tipos de modelos curriculares de las corrientes multiculturales:

- *Modelos de comprensión cultural*: el marco de referencia es el relativismo cultural, que considera equiparables a todos los grupos sociales y étnicos. La identidad cultural se interpreta en relación a la preferencia individual. Promueve el enriquecimiento cultural de todos los estudiantes. *“Mediante la promoción y la aceptación de las diferencias culturales en el aula y en el curriculum escolar, se espera que los programas educativos basados en el enfoque de la comprensión cultural contribuyan a la eliminación de los prejuicios”* (McCarthy. 1994:58).

- *Modelos de competencia cultural*: para estos modelos, el pluralismo cultural debe ser el valor subyacente a todo el currículum escolar, ya que la diversidad es un hecho social. El sistema escolar debe hacer más que sólo remitirse al reconocimiento de las diversas culturas minoritarias, sino ayudar al estudiante a desarrollar su identidad cultural y reconocer otros grupos culturales. Para esto es necesario integrar al currículum conocimientos sobre el idioma y la cultura de los diversos pueblos indígenas, lo que permite su conservación. Dentro de estos modelos se encuentran programas educativos bilingües cuyo objetivo es, por una lado, *“preparar a los estudiantes de las minorías para la negociación social y cultural con la sociedad blanca dominante”* (McCarthy. 1994:62), y por otro, *“que los estudiantes blancos adquieran también conocimientos de los idiomas y la cultura de los grupos minoritarios y se habitúen a ellos”* (McCarthy. 1994:62). La interacción cultural reduciría los antagonismos entre las culturas mayoritarias y minoritarias. El gran problema de este enfoque es que, al intentar enseñar a los estudiantes de las culturas minoritarias el lenguaje de la cultura dominante (bajo la premisa de darles la preparación necesaria para desempeñarse en la sociedad), *“los compromete a abrazar una vía que lleva a la incorporación y asimilación; resultado educativo y social antitético respecto a una de las principales preocupaciones de los defensores del biculturalismo: la valoración y conservación de la identidad cultural de las minorías”* (McCarthy. 1994:63).

- *Modelos de emancipación cultural y reconstrucción social*: La primera corriente conceptual considera que el bajo rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a minorías indígenas se relaciona con las actitudes prejuiciosas de los docentes y la ausencia en el currículum de las culturas indígenas. Este rendimiento mejoraría si se tuviera un currículum multicultural y un ambiente en el aula donde profesores y alumnos trataran con respeto la cultura. La segunda corriente conceptual relaciona la educación multicultural con la economía, enfatizando que *“la mejora del rendimiento académico ayudaría a los jóvenes de las minorías a romper el círculo vicioso de pobreza y falta de oportunidades creado por la biografía antecedente de privación cultural”* (McCarthy. 1994:64). Las críticas a este modelo se centran en su *“optimismo infundado respecto al impacto del currículum multicultural sobre el futuro social y económico de los estudiantes pertenecientes a las minorías”* (McCarthy. 1994:66), ya que olvida las prácticas discriminatorias en el mismo mercado laboral.

El enfoque multicultural apuesta casi exclusivamente a la modificación de los contenidos del currículum escolar para generar un cambio educativo, sin considerar *“las complejas relaciones sociales y políticas establecidas en el régimen interno de las escuelas”* (McCarthy. 1994:67), ni las cuestiones relacionadas a la toma de decisiones y de elaboración de políticas públicas en materia educativa.

Otros autores han planteado una explicación distinta a la relación entre cultura y sistema educativo: los enfoques neomarxistas en educación; estos se encuentran fuera de las corrientes dominantes antes mencionadas y McCarthy las denomina como “radicales”. En este enfoque, de acuerdo a la categorización hecha por McCarthy, se pueden encontrar: Las primeras teorías estructuralistas; Teorías radicales de la reproducción cultural; Teóricos críticos del currículum; Autonomía relativa, mediación y oposición cultural; y finalmente, el Estado hegemónico.

Marco Metodológico

Para dar respuesta a la pregunta y objetivos de esta investigación, se utilizará en primer lugar, un método de análisis bibliográfico teórico para identificar la corriente de pensamiento a la que es posible adscribir la noción de interculturalidad tal como la entiende el PEIB. Así, se revisará el material bibliográfico puesto a disposición por el programa y se utilizarán las corrientes de pensamiento definidas en el marco teórico. Lo que permitirá este análisis es ubicar al PEIB en un paradigma teórico definido, lo que llevará a determinar si es éste adecuado al contexto educativo nacional.

En segundo lugar, se realizará un análisis de fuente documental comparando los documentos orientadores del PEIB con los programas de estudio de enseñanza básica del SLI mapudungun. Así, mediante un análisis de discurso de esta fuente documental se discutirá si tanto el discurso expresado como el latente presentes en los documentos del PEIB concuerdan con los programas de estudio en torno a las definiciones y orientaciones que deben darse en la aplicación de la asignatura en la sala de clases. También se analizará si se condicen las metodologías que se aplican en el aula con las definiciones del programa. Finalmente se discutirá si estas metodologías son pertinentes para las necesidades de las y los estudiantes estudiantes, tanto los que tienen ascendencia indígena como los que no.

Se utilizará:

- Bases curriculares, Estándares educativos entregados por el Ministerio de Educación
- Programas de estudio de SLI mapudungun de primer a octavo año de enseñanza básica.

Bibliografía

- Cañulef, Eliseo, Viviana Galdames, Emilio Fernández, Arturo Hernández, José Quidel y Elías Ticona (eds.) (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. MINEDUC/DEG/PEIB. Chile.
- Guzmán, Marcela; Mardones, Rodrigo y Cheuque, Daniel (2010). «*Si vas para Chile*»: *consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica*. En Revista Diversia. Educación y Sociedad núm. 3, 2010 pp. 113-139. Universalidad de Chile, Santiago, Chile.
- McCarthy, Cameron (1994). *Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Ediciones Morata, S. L. España.
- Ministerio de Educación (2009). *Decreto 280: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios para educación básica*. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1uyvt>].
- Ministerio de planificación y cooperación (1993). *Ley Indígena 19.253*. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1uw3z>].
- Ministerio de relaciones exteriores (2006). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo*. Chile. [vínculo: <http://bcn.cl/1v0b8>].
- Montecinos, Carmen (2004). *Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural*. En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004 pp. 35-44. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- Williamson, Guillermo (2004). *¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?* En Revista Cuadernos Interculturales, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2004 pp. 23-34. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile.
- UNESCO (2005). *Políticas Educativas de atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú*. Vol. 1.