

Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales
Universidad de Valparaíso
luis.castro@uv.cl
ISSN (Versión impresa): 0718-0586
CHILE

2004
Guillermo Williamson
¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE,
EDUCACIÓN INDÍGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL?
Cuadernos Interculturales, julio-diciembre, año/vol. 2, número 003
Universidad de Valparaíso
Viña del Mar, Chile
pp. 23-34

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México



¿EDUCACIÓN MULTICULTURAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, EDUCACIÓN INDÍGENA O EDUCACIÓN INTERCULTURAL?*

Guillermo Williamson**

RESUMEN

El artículo presenta y analiza, de modo sucinto, algunas de las diversas conceptualizaciones dominantes en América Latina y Chile respecto de la educación orientada para, de o por los pueblos indígenas, bajo contextos pedagógicos y sistémicos educativos de relaciones interculturales, particularmente referidos a la relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado. Plantea la tensión, conceptual y práctica, entre diversas concepciones de interculturalidad y multiculturalidad en la educación, provenientes del continente latinoamericano o de los Estados Unidos. Propone que más que buscar una síntesis y homogenización teórica, se busquen elementos compartidos entre las concepciones que permitan dar cuenta de las diversas realidades étnicas y socio-culturales del continente y sobre todo que contribuyan a fortalecer la lucha indígena y no indígena por sus derechos políticos, culturales y sociales y la construcción de una sociedad democrática y una educación de calidad, más justas, pluralistas, críticas y transformadoras.

1) INTRODUCCIÓN

Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena, Etnoeducación, Educación Intercultural, Educación Bicultural, Diversidad, Pluralismo y varios otros conceptos se encuentran en la literatura científica y en el discurso social, político y pedagógico que tiene como objeto de análisis o acción los encuentros y diálogos históricos entre diversas culturas en territorios de coexistencia o convivencia.

Esta variedad conceptual refleja no sólo teorías diferentes sino también contextos históricos de apropiación, desarrollo y aplicación de categorías referidas a la pluralidad de identidades y lenguajes, a las contradicciones fundamentales entre culturas en las sociedades, así como a las identidades plurales que se van constituyendo progresivamente en la actual etapa de desarrollo de los países, pueblos indígenas, sociedades. Reflexionaremos sintéticamente sobre los conceptos de Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Educación Indígena, Educación Intercultural, en sus consecuencias educativas para las poblaciones

* Este artículo se elaboró a partir de la presentación para el Seminario *¿Educación Multicultural o Intercultural? Construyendo respuestas a través de un diálogo Norte-Sur*, organizado por el Programa EIB de la SECREDUC Valparaíso, el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso y la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Reñaca 15 de mayo de 2004.

** Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación y miembro del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Región de La Araucanía. E-mail: gwilliam@ufro.cl

indígenas, grupos socioculturales diversos y relaciones sociales, desde la perspectiva político-pedagógica¹. Hay algunos trabajos que recorren la EIB en América Latina, donde de alguna manera emergen estas mismas cuestiones, por ejemplo el de Ruth Moya² y el de Luis Enrique López e Inge Sichra³. No esperamos desarrollar con detenimiento ni agotar el tema en esta presentación, sino sólo mostrar sus diversos contextos de uso y llamar la atención a la necesidad de mantener, respecto de esta cuestión, un nivel de discusión y elaboración teórico-metodológica, crítica e histórica que se enriquezca de las diversas conceptualizaciones y prácticas.

2) LA DISCUSIÓN EN AMÉRICA LATINA: ¿TENSION, CONTRADICCIÓN O DIVERSIDAD CONCEPTUAL?

Constatamos que en América Latina y el Caribe no hay un concepto dominante en uso, que trate de la educación y la interculturalidad, sino varios que coexisten y se articulan de maneras muy difusas, plásticas, prácticas, políticas, dependiendo de las características de las sociedades capitalistas latinoamericanas y caribeñas y sus expresiones, urbanas o rurales, integradas o excluidas, del pluralismo étnico, racial, nacional, lingüístico. Sin embargo, y en general no sólo para nuestro continente, hay ciertas tendencias de uso que son privilegiadas en el discurso político y académico y que se constituyen en conceptos dominantes para las orientaciones y discusiones de acción, para la formación inicial docente; reiteramos, son tendencias y en ese sentido no puede analizarse la diversidad conceptual sino en dos posibilidades: como pluralidad de discursos que conforman un campo de pensamiento y acción o como contradicción entre las diversas conceptualizaciones entre sí. Ambas opciones se manifiestan en el espacio teórico, político, pedagógico.

Los conceptos de Diversidad y Pluralismo cultural, constituyen un paradigma amplio, genérico, que se opone a las nociones de homogenización y etnocentrismo culturales respectivamente y en el cual el discurso de la EIB y del Multiculturalismo encuentran un sustento conceptual, ciudadano, cultural y pedagógico particular⁴. Ellas se afirman en los Derechos Humanos, tanto en su Declaración General como en las diversas convenciones y acuerdos consecuentes que se refieren a sectores especiales de la sociedad (v.gr., mujeres, niños). Son conceptos que fundamentan y se agregan en las discusiones de lo que tratamos más detalladamente aquí, pero que por su carácter paradigmático y general y el objetivo de este trabajo, no los consideraremos en este análisis.

¹ Fundamentaremos las reflexiones en aprendizajes del *Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün* (Proyecto DID 00/116) del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera que desarrollamos en los municipios de Ercilla y Collipulli, entre 1999 y 2003, con apoyo de la Fundación W.K.Kellogg's, la CONADI y la Seremi de Educación de la IX Región; de la experiencia de coordinación del Programa EIB (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC); y de discusiones académicas respecto de lo que es interculturalidad, diversidad, pluralismo cultural y multiculturalidad.

² Moya, R. (1998).

³ López, L.E. y Sichre, I. (2004).

⁴ Williamson, G. (2004:153-184).

Hoy parece que la tensión fundamental se expresa principalmente entre tres conceptos: Educación Intercultural Bilingüe, Educación Multicultural y crecientemente Educación Intercultural, además del de Educación Indígena que también encuentra espacios en el discurso pedagógico. En términos generales estos temas se refieren a la cuestión indígena en sus relaciones con el Estado y la sociedad global, aunque poco a poco se va extendiendo una visión más amplia respecto de otras relaciones socio-culturales que se establecen en territorios, definidos como Diversidad o Pluralismo cultural. En estos ejes principales nos movilizaremos en la reflexión de este trabajo.

Ni la Educación Intercultural Bilingüe ni la Educación Multicultural tienen una definición única y sobre todo admiten acepciones variadas.

Respecto de la Educación Intercultural Bilingüe, Francesco Chiodi y Miguel Bahamondes⁵ presentan una definición que precisan como de amplia aceptación; señalan que “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo *para* los indígenas y *de* los propios indígenas” y tiene como principal característica “la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje”. Tiene dos acepciones que no son contradictorias entre sí: a) “incorporar plenamente en el proceso educativo la lengua y la cultura de un educando que procede de una minoría nacional” y b) “incorpora la perspectiva política...” al cuestionar, junto al modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas, todo el modelo relacional Estado-Sociedad Nacional-Pueblos Indígenas⁶.

Lo principal en esta concepción es 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. En torno a esta noción, con diversidades, se estructura una parte significativa de las propuestas generadas desde los pueblos indígenas y parte de la sociedad civil.

La Ley Indígena se refiere a la EIB de modos confusos. En el artículo 32 se refiere a que “la Corporación” (de Desarrollo Indígena, es decir, el Estado) “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 ya no plantea la EIB como un tema “de” indígenas, sino del Estado organizando actividades “para” y puede ser “con” los pueblos indígenas, pero no “de” éstos. La EIB además se ve como un “sistema”, es decir, más que centrado en un diseño metodológico particular, como una estructura o dinámica institucionalizada, centrada en áreas de “alta densidad de población indígena”.

Esta otra concepción se estructura en torno al papel del Estado y de la sociedad en generar un sistema educativo, pedagógico, curricular, evaluativo, de gestión que tiene como objetivo responder a las demandas culturales, lingüísticas, educativas en general de los pueblos indígenas desde la institucionalidad formal del Estado y sus áreas de actuación y respon-

⁵ Chiodi, F. y Bahamondes, M. (s/f).

⁶ *Ibid.*, pp.11-12.

sabilidad. Pero, al igual que la acepción anterior, lo indígena en su relación con el Estado y Sociedad, constituye el foco principal de preocupación. Si bien se plantea en ambos casos la EIB para Todos, el eje es la cuestión indígena. Esta visión es dominante en los Ministerios de Educación e institucionalidad pública orientada a los temas indígenas, pero también significa el reconocer que la EIB puede ser desarrollada desde fuera de los propios pueblos.

En cuanto a la Educación Multicultural existen también diversas definiciones y acepciones de las que sólo enunciaremos los titulares de algunas para demostrar la falta de homogeneidad conceptual.

Carmen Montecinos⁷ señala 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; enuncia cinco enfoques diferentes: Educando a quienes tienen Necesidades especiales y una Cultura Diferente; Relaciones Humanas; Estudios de Grupos específicos; Educación Multicultural; Educación que es Multicultural y Reconstructivista Social. Peter Mc Laren, desde la Pedagogía Crítica, señala que hay cuatro formas de multiculturalismo y su consecuente propuesta educativa: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de izquierda y multiculturalismo crítico⁸.

En consecuencia no existe una sola visión de la Educación Multicultural; en el mismo marco de la diferenciación cultural y social y de la desigualdad y discriminación, hay variaciones ideológicas-teóricas que van desde una perspectiva conservadora (tolerancia pasiva, coexistencia, simple reconocimiento a la diversidad) hasta una perspectiva crítica (transformadora de los contextos que generan la desigualdad y discriminación a partir de la diferencia).

En la América Latina andina y en Chile se afirma principalmente el concepto de EIB y tiende 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 norteamericanos. Inclusive en investigaciones, tesis, discusiones académicas, investigadores indígenas, en especial mapuche y no indígenas, empiezan progresivamente a sustentar sus planteamientos teóricos desde las concepciones de la Pedagogía Crítica, sin embargo, no se integra centralmente a esa discusión la multiculturalidad. La EIB se visualiza como conquista indígena, por tanto componente de su lucha político-social, la multiculturalidad se entiende como conceptualización que permite un mejor estudio de la realidad pero no se levanta como bandera política. De hecho la EIB se ha ido constituyendo en un movimiento pedagógico internacional, lo que se expresa en los acuerdos básicos respecto de sus componentes esenciales en términos de constituir un componente de una reivindicación política, social y cultural mayor, como en que expresa un modelo o propuestas (hay diversas visiones al respecto) pedagógico que recoge prácticas educativas propias de las comunidades y pueblos como de la innovación

⁷ En: Montecinos, C. y Williamson, G. (1996).

⁸ McLaren, P. (1997).

pedagógica global. Aunque se visualiza el carácter complejo de la sociedad, continúa constituyendo el eje de los planteamientos la cuestión indígena-Estado. En general, la EIB es concebida no sólo en referencia a los indígenas, sino al conjunto de la sociedad, incluso desde los mismos pueblos originarios, sin embargo, el eje en definitiva se estructura en torno a lo indígena y sus relaciones con la sociedad global; esto se ve con mayor fuerza en países como Ecuador, Colombia, México donde la EIB se traduce incluso en sistemas o escuelas de educación indígena. El discurso indígena reivindicativo ha sido el de la EIB y su sustitución por otro tendería a despolitizar esta demanda histórica, donde, además han ido consiguiendo significativos avances; aunque hay sectores que plantean el que la interculturalidad es un tema de país y la necesidad de que se incorpore a todo el sistema educacional, éstos sectores aún son minoritarios en la discusión y política global.

En los casos de Bolivia y Ecuador, condiciones históricas de fortalecimiento de la movilización política, social y pedagógica indígena permitieron que la EIB asumiera un carácter institucional.

En Bolivia, la Reforma Educacional, generada en un contexto de reforma política que permitió dictar una Ley de Participación Popular a la que se vincula, integra la interculturalidad en todos sus ámbitos educativos de modo que se plantea como dimensión educativa de carácter universal y transversal⁹, a pesar de que también se trabaja en las comunidades principalmente con educadores indígenas.

En Ecuador, desde hace varias décadas y en el marco de un organizado movimiento indígena¹⁰, se establece institucionalmente un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas en territorios o comunidades indígenas, bajo la Dirección Nacional de EIB (DINEIB), que en la práctica constituye un sistema político de educación indígena. Este 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.

En Brasil la situación es un poco diferente, se usan los conceptos de Educación Multicultural y de Educación Indígena. Hay una importante cantidad de intelectuales y movimientos sociales que, dadas las contradicciones fundamentales planteadas por las diversas expresiones de discriminación denunciadas desde los afro-descendientes¹¹, agregados a los indígenas, inmigrantes, mujeres, les hace asumir con mayor presencia conceptual y política a la

⁹ Bolivia plantea la EIB en la Ley de la Reforma Educativa (Ley N° 1.565 del 7 de julio de 1994), enunciada en un momento político de avance y desarrollo político de los diversos pueblos y organizaciones indígenas bolivianas, asociados a académicos, intelectuales, profesionales de Universidades, ONGs y del Estado no indígenas aliados de los primeros. La Ley señala en sus bases que la educación boliviana "3. Es democrática, por que la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación, para que responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones"; "5. Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres". En: Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, UNSTP y UNICOM (1995).

¹⁰ Que, con el movimiento Pachacuti, consiguió colocar durante algunos meses a la Ministra de Educación, la conocida educadora Rosa María Torres, en el actual Gobierno.

¹¹ Cavalleiro, E. (2001); Groppa Aquino, J. (1998).

multiculturalidad, como expresión de diversidad y pluralismo, inclusive bajo una perspectiva socio-cultural¹². Es raro encontrar referencias a la interculturalidad en este país, es más común el uso de multiculturalismo, diversidad y pluralismo, indigenismo. La sociedad de Brasil se reconoce a sí misma como una multiplicidad de identidades que han convergido desde diversos orígenes en ese territorio común, pero también en ella se reconoce la discriminación y la diferenciación social, esta desigualdad en los diversos ámbitos de existencia ha llevado a afirmar raíces culturales como modos de resistencia cultural, de creencias, lingüística y a trabajar política y conceptualmente la noción de multiculturalidad y educación multicultural, como propuesta de estudio y de resistencia político-pedagógica. La cuestión indígena se plantea como parte de este campo educativo multicultural, aunque en los territorios reconocidos legalmente como de posesión y protección indígena se plantea la educación escolar indígena, con planes y programas diferenciados¹³ y hay Estados, como el de Minas Gerais, que utilizan directamente el concepto de Educación Escolar Indígena, llevando a cabo un Programa de Implantación de Escuelas Indígenas¹⁴.

En Colombia se ha trabajado con la EIB pero principalmente con el concepto de Etnoeducación¹⁵, para referirse a la educación inter o multicultural y multilingüe que integra los procesos históricos, lingüísticos y educacionales referidos a los afro-colombianos (afro-descendientes), pueblos indígenas y pueblo Rom (Gitanos)¹⁶. Ello es asumido por los pueblos originarios, el mundo académico y el Ministerio de Educación.

En México, la actual gestión estatal de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (coordinada por Silvia Schmelke) está revisando el concepto de EIB en las políticas públicas, para instalar el de "Educación Intercultural para todos"¹⁷. La idea es que el Estado mexicano asuma con mayor fuerza discursiva y política la idea de que la educación debe ser intercultural en sí misma, para todos y por todos, incluyendo a todas las expresiones de

¹² Leite Garcia, R. (1995:114-143); Gadotti, M. (1992); Centro de Estudos Educação e Sociedade (1993a); Centro de Estudos Educação e Sociedade (1993b).

¹³ Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2002).

¹⁴ Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (1998).

¹⁵ "La etnoeducación se constituye en una estrategia válida y viable hacia la consolidación de una educación que responda a las necesidades, intereses y aspiraciones de los grupos étnicos del país, en el marco de la interculturalidad y el multilingüismo como base para fortalecer y desarrollar la identidad cultural particular y nacional. La constitución de 1991 reconoció al país como una nación pluriétnica y multicultural; en donde la diversidad cultural que poseen las comunidades indígenas y las negritudes le aportan al país lenguas propias, y una historia que debe ser conocida por todos y que merece ser protegida y cuidada como el más grande de nuestros tesoros". En: www.paisrural.org/molino/4/laetnoeducacion.htm

¹⁶ "Para que los colombianos conozcamos el aporte que los pueblos indígenas, afro-colombianos y rom (gitanos) han hecho a nuestra nacionalidad, el MEN ha diseñado la Política de Etnoeducación. El objetivo de esta política es posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afro-colombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. Se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación. Así mismo, la política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo". En: www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=21&numero=3

¹⁷ Schmelkes, S. (2004:185-196).

pluralismo cultural y lingüístico y no sólo al indígena, aunque en territorios como Chiapas, Oaxaca y otros, existe una perspectiva indigenista de la educación, asociada a los movimientos que reivindican derechos políticos, sociales y culturales y una nueva relación de los pueblos con el Estado.

Al interior de los países, tampoco es común la comprensión de esta temática. Se habla de Educación Indígena en Estados de Brasil, en Programas en México, en Proyectos de Organizaciones No Gubernamentales. Pero ésta es otra dimensión del tema que, en esta oportunidad, no abordaremos.

3) LA DISCUSIÓN EN CHILE

En Chile el análisis que reconoce la multiculturalidad, sociológicamente, lo hace en dos vertientes principales: como una descripción de la sociedad contemporánea, es decir, con un carácter descriptivo más que transformador, por tanto “despolitizado”, lo que en definitiva no contribuye a la lucha indígena o social sino en cuanto instrumento de diagnóstico; la segunda vertiente se refiere a la aceptación reconstructiva y crítica, por el carácter de su origen: en las sociedades capitalistas europeas y norteamericanas que enfrentan temas de minorías muy particulares y variados como la inmigración, la multi-etnicidad, la xenofobia y racismo explícitos, el multi-lingüismo; la multiculturalidad integra otras perspectivas además de la indígena, como las de género, opción sexual, grupos socio-culturales varios. Para algunos, se discute el riesgo de “contaminación” conceptual y metodológica al asumir concepciones generadas desde los países más poderosos y desde la intelectualidad no indígena y no construidas desde los países pobres con su realidad de conflicto social y territorial y desde la reflexión centrada en lo indígena. Para otros, como Álvaro Bello¹⁸, el multiculturalismo se plantea como un concepto que permite la incorporación de cualquier diferencia en la medida que a la temática de la inmigración se le han ido “colgando” otras expresiones de diversidad (étnicas, de género, etáreas, etc.) lo que ha ido haciendo difuso el concepto; por otra parte, señala, ha ido siendo asumida como un “nuevo indigenismo” asimilacionista desde los aparatos de Estado; el multiculturalismo plantea, no ha sido una demanda indígena sino del Estado, Intelectuales y Organismos Internacionales¹⁹. Sin embargo, al mismo tiempo y a partir de ella, se visualizan aproximaciones conceptuales y metodológicas, se enriquecen las categorías de análisis, se buscan contrastaciones de estrategias políticas, se plantea el aprender de didáctica, currículum, evaluación, aprendizaje.

En el caso indígena, se señala en Chile que si la contradicción básica es pueblos indígenas-Estado, la EIB es un concepto que se sustenta en la demanda, la ley, la lucha indígena y en ese sentido es más adecuada que un concepto “importado” desde realidades de conflicto muy diferentes. Esta vertiente asume una concepción general de “pueblos indígenas” que, al no desconocer la existencia de una pluralidad de pueblos o culturas al interior del país, afirma dos categorías complementarias: la de “pueblos indígenas-Estado” y la de “pueblo particular (mapuche, aymara o rapa nui, por ejemplo)-Estado”, aunque al no considerar la

¹⁸ Bello, A. (2004).

¹⁹ *Ibid.*

multiculturalidad indígena, no se estudian ni consideran suficientemente las interrelaciones entre los diversos pueblos indígenas, por tanto, no necesariamente con relación al Estado y el pluralismo cultural que significa al interior del mundo indígena en Chile.

Hay sectores intelectuales que asumen la noción de multiculturalidad o de interculturalidad de un modo más o menos semejante, pues enfatizan el carácter plural de la sociedad y la valoran en cuanto constituyen un factor de base para una educación adecuada a los procesos de globalización, de inserción de Chile a las nuevas realidades mundiales y de reconocimiento desde la perspectiva post-moderna de la pluralidad de creencias, lenguas, costumbres, identidades que emergen desde los cimientos de las sociedades y de la realidad de la globalización. Pero sobre todo se construye progresivamente una vertiente crítica que recoge la variedad de demandas y propuestas societales, culturales, pedagógicas generadas desde la variedad de movimientos sociales, indígenas y colectivos culturales, latinoamericanos y mundiales, que conforman la complejidad de formas de expresión y vida de las sociedades modernas, que recogen las reivindicaciones políticas y culturales de los pueblos indígenas, que se sustentan en los Derechos Humanos y convenciones consecuentes, que asumen las realidades educacionales y pedagógicas desde la perspectiva crítica y transformadora. De hecho con Carmen Montecinos hace algunos años planteamos la necesidad de discutir el concepto de multiculturalidad, sustentándolo en una visión crítica del pensamiento pedagógico norteamericano y en la diversidad cultural del continente latinoamericano²⁰.

El MINEDUC, que pauta las orientaciones de la educación en Chile, asume el concepto de EIB, lo mismo hace la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Ley Indígena, aunque ésta en algunos párrafos -como señalamos anteriormente- se refiere a la "educación indígena", lo que otorga a este concepto una validez legal, institucional y política estatal que permite mantener un diálogo entre los pueblos indígenas y el Estado, que, aunque crítico, se levanta sobre ideas básicas compartidas y comunes facilitando la implementación de los Programas estatales; su cambio hoy por Educación Multicultural, generaría, para el Estado, una discusión política que, desde la perspectiva estatal es innecesaria y contraproducente, más aún en el contexto de conflicto mapuche, de búsqueda de mayor autonomía Rapa Nui o de posicionamiento político-social-cultural de los pueblos aymara y quechua. Sin embargo, es posible que la Multiculturalidad vaya siendo asumida de forma progresiva con mayor relevancia, en la medida en que le permita al Estado ampliar la acción educativa a nuevas demandas educativas que comienzan a emerger: inmigrantes, gitanos, personas con necesidades educativas especiales y otras que hoy se reúnen bajo los principios de Diversidad o de Pluralidad Cultural; pero, de ser así, lo más probable es que no se trabaje con la vertiente multicultural crítica y transformadora, sino con una más próxima a las liberales o conservadoras, es decir, centradas más en el diagnóstico y la convivencia que en la transformación de las condiciones de dominación que se manifiestan entre las diversas sociedades, pueblos o culturas que comparten un territorio. La concepción de Educación Indígena no se asume institucionalmente, sino se refiere a ella desde la perspectiva de la socialización en la familia y en la comunidad y al interior de las organizaciones indígenas, es educación para, por y entre indígenas sobre y desde sus pautas culturales y en relación a sus intereses y necesidades de reproducción,

²⁰ Montecinos, C. y Williamson, G. (1996).

existencia y ampliación de espacios de poder y no una cuestión referente al sistema educacional.

Hoy emerge también en Chile la Educación Intercultural, sin el acompañamiento Bilingüe, como nueva propuesta desde el Estado. Lo planteado recientemente por el Gobierno a partir de los resultados de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, apuntan en esa dirección. Se afirman dos cosas: que la nueva relación entre los pueblos indígenas y la sociedad global y el Estado requiere que todos, indígenas y no indígenas, aprendan a vivir en comunidad, en pluralidad, en convivencia de la diferencia y el carácter de bilingüe se asocia a lo indígena en este campo de conocimiento; un segundo factor se refiere al Estado de precariedad en que se encuentran las lenguas indígenas respecto de su uso y masificación, por tanto, lo central no estaría en la lengua sino en la cultura. Esta es también una visión de sectores mapuche, como lo han planteado en diversos eventos²¹.

Esto, a juicio del suscrito, como es una medida histórica, tiene riesgos a considerar. El Estado determina que un concepto asumido y reivindicado históricamente por los pueblos indígenas, que unifica cultura y lengua, pueblos indígenas y sociedad, se modifica en beneficio de incorporar lo indígena a la sociedad global. El Estado re-contextualiza la conceptualización, modifica las normas y reglas, reconstruye el discurso de lo público y en definitiva se desprende de un espacio de conversación y de conflicto histórico, para asumir uno nuevo que pauteará su discurso y políticas, ahora no en el campo de las relaciones de tensión y contradicción, sino en el más amplio, controlable, difuso, de la sociedad global. Es verdad que en la Comisión participaron activamente autoridades tradicionales, intelectuales, dirigentes indígenas y en ese sentido sus conclusiones cuentan con legitimidad, pese a que hubo grupos que plantearon una Comisión Autónoma a la del gobierno. Sin embargo, al plantearse en las condiciones históricas actuales de subordinación, exclusión, falta de participación indígena, sus consecuencias políticas y lingüísticas pueden ser negativas. El tiempo lo dirá. Sin contar el refuerzo a este proceso de pérdida que pueden tener las actuales prioridades del Ministerio de Educación, en el contexto de la Globalización, que proponen que Chile pase a ser bilingüe, pero ya no de carácter "castellano-lenguas indígenas", sino "castellano-inglés", ya que pudo haberse conceptualizado un Chile plurilingüe "castellano-lenguas indígenas-inglés".

4) REFLEXIONES FINALES

Por lo anterior es necesario promover una discusión conceptual entre esta variedad de planteamientos, conceptos, discursos, prácticas sociales, entre multiculturalismo, interculturalidad bilingüe e interculturalidad. No para generar un concepto único, lo que creemos inconveniente e imposible, sino para enriquecer la producción de conocimiento, la reflexión crítica, los diseños de políticas y programas, las comprensiones y prácticas pedagógicas. Una reconstrucción latinoamericana de la Multiculturalidad y la Educación Multicultural, desde los excluidos y dominados, puede abrir nuevas fronteras de pensamiento y acción político-pedagógicas, transformadoras y críticas.

²¹ Gómez, P. (2002).

Una posibilidad interesante sería discutirlos desde sus orígenes; hacerlo no sólo desde el desarrollo intelectual, sino desde la perspectiva de los Derechos Humanos, que es un campo de reflexión y acción, de praxis, común, universal, de amplia adscripción. En el caso del multiculturalismo un eje interesante sería el estudio desde la lucha por los derechos civiles en EEUU y de la interculturalidad, bilingüe o no, en la de los derechos indígenas, bajo el mismo prisma de derechos humanos, construcción de ciudadanía, de la democracia, de la libertad y el pluralismo cultural. Los Derechos Humanos pueden ser un espacio político, cultural, ético en que se discutan estas concepciones, buscando categorías comunes y diferenciadoras, puntos de encuentro y de diferencias, se produzca conocimiento que sea útil para las diversas sociedades. La lucha contra la discriminación en cualquiera de sus expresiones, a nivel sistémico o de la cotidianidad pedagógica, es también un área de convergencia sobre la cual se pueden establecer espacios cognitivos, reflexivos, político-pedagógicos de aprendizaje y acción. No es necesario llegar a una sola fórmula, es conveniente incentivar la reflexión crítica, amplia y plural para enriquecer posturas y reconstruir, más que desde el Estado, desde la sociedad y los pueblos los conceptos orientadores de la acción política y pedagógica, así como aprender de las experiencias en el campo de lo directamente pedagógico.

Las prácticas pedagógicas pueden ser campos también de aprendizaje colaborativo entre las iniciativas multiculturales en el norte y las interculturales del sur. Cada vez más se reciben en nuestras universidades académicos de diversos países europeos y de los Estados Unidos, preocupados por aprender de la EIB para enfrentar los problemas de la convivencia intercultural que día a día emerge ya no sólo como un componente de la contemporaneidad, sino como personas y colectivos culturales que presionan las instituciones, la gobernabilidad, la educación de sus países; menos preocupados por lo propiamente indígena y más por lo intercultural. La inmigración, la formación de comunidades culturales y lingüísticas están planteando problemas teóricos, metodológicos, políticos, éticos, profundos a esas sociedades y buscan en las estrategias pedagógicas de la EIB, algunas pistas de respuestas para convivir e integrar la pluralidad, mejorar la democracia y la calidad de los aprendizajes. Es una forma de producir más diálogo norte-sur y sur-norte, para usar categorías de hace algunos años que, al igual que las formas de dominación, cambian de ropaje y significados culturales, pero permanecen como relaciones de poder, aunque ahora de un modo mucho más interdependiente. Es también una forma de afirmar la solidaridad internacional de los excluidos, de los pobres, de los dominados en todo el mundo, independientemente de su color, credo, etnia, nacionalidad, lugar de vida.

5) BIBLIOGRAFÍA

MOYA, Ruth
1998

Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°17, Educación, Lengua y Culturas, www.oei.org.co/rie/rie17a05.htm

LÓPEZ, Luis Enrique y SICHRE, Inge
2004

La educación en Áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Ex-*

- perencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires
- WILLIAMSOM, Guillermo
2004 Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. En: Ignacio Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires
- CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel
sf *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Santiago
- MONTECINOS, Carmen y WILLIAMSOM, Guillermo (orgs.)
1996 *Educación Multicultural. Nuevos Sentidos para la Pedagogía*. Coedición IIDE Universidad de Talca y Departamento de Educación Universidad de La Frontera, Talca
- McLAREN, Peter
1997 *Multiculturalismo crítico*. Cortez, São Paulo.
- MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO. SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN, UNSTP y UNICOM
1995 *Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa*. La Paz, Bolivia
- CAVALLEIRO, Eliane (org.)
2001 *Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola*. Selo Negro Edições, São Paulo
- GROPAAQUINO, Julio (org.)
1998 *Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas Teóricas y Práticas*. Summus Editorial, São Paulo
- LEITE GARCÍA, R.
1995 Currículo Emancipatório e Multiculturalismo: reflexões de viagem. En: Tadeu Da Silva y Antonio Flavio Moreira (orgs.), *Territórios ContEstados. O Currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Vozes, Petrópolis
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
1993a Educação e diferenciação cultural. Índios e Negros. *Cadernos CEDES*, N°32, CEDES/PAPIRUS, Campinas, São Paulo
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
1993b Educação e diferenciação cultural. Índios e Negros. *Cadernos CEDES*, N°33, CEDES/PAPIRUS, Campinas, São Paulo
- GADOTTI, M.
1992 *Diversidade Cultural e Educação para Todos*. Graal, Rio de Janeiro.
- MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCACAO FUNDAMENTAL
2002 *Programa Parametros em Acao. Educacao Escolar Indígena*. Brasília

- PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS
1998 *A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Secretaria de Educação,
Governo do Estado de Minas Gerais
- SCHMELKES, Sylvia
2004 La Política de la educación bilingüe intercultural en México. En: Ignacio
Hernaiz (org.), *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos
en la Educación Intercultural Bilingüe*, IIPE-UNESCO, Sede Regional
Buenos Aires, Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad
de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg, Buenos Aires
- BELLO MALDONADO, Álvaro
2004 *Reflexiones sobre Ciudadanía, Multiculturalismo y Pueblos Indígenas*. Ponencia presentada en: Caminos para la Ciudadanía. Congreso sobre Participación Ciudadana, Desarrollo Local y Pedagogía Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica
- GÓMEZ, Patricia (Sistematizadora)
2002 Informe de Sistematización. Jornada Regional de Educación Intercultural Bilingüe. Coedición CONADI, Ministerio de Educación (Programa de Educación Intercultural Bilingüe), Programa ORIGENES, Universidad de La Frontera (Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün), 27 y 28 de Diciembre, Temuco