

Alcances y límites de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial.

Fecha de recepción: 26 de Abril de 2012

Fecha de aceptación: 24 de Mayo de 2012

Autor:

Sabina García Peter Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster Interdisciplinario en Estudios Latinoamericanos, Freie Universität Berlin, candidata a Doctora en Sociología, Freie Universität Berlin.
sabinagarcia@gmail.com

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe, Pueblos Indígenas, Diversidad Cultural, Teoría Postcolonial, Interculturalidad, Chile.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, Indigenous Peoples, Cultural Diversity, Postcolonial Theory, Interculturality, Chile.

Resumen:

El programa de Educación Intercultural Bilingüe surge en Chile en el año 1993 en el marco de la Ley Indígena 19.253 con el fin de reconocer y valorar las especificidades culturales de los pueblos indígenas. El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre los alcances y límites de esta política educativa. Para esto se hace uso de algunos conceptos desarrollados desde la teoría postcolonial, a saber, el de colonialidad del saber y eurocentrismo, para luego dar paso al concepto de interculturalidad crítica, que asume las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros en oposición a las jerarquizaciones del saber y el conocimiento. Así mismo, se pretende contextualizar el rol que ha jugado la educación dentro del sistema de poder colonial en América Latina, así como su función socio-cultural en el contexto chileno. Por último, y una vez presentados los principales aspectos del programa de Educación Intercultural

Bilingüe en Chile, se pasa a reflexionar sobre éste en relación a los conceptos anteriormente presentados, pudiéndose concluir que este programa no resuelve las formas coloniales en que se estructura la relación entre culturas y sujetos pertenecientes a las mismas, sino que se trata de un programa subordinado a los objetivos neoliberales de la política y la economía, y que sólo busca legitimar la democracia dentro de este contexto.

Abstract:

The Program of Bilingual Intercultural Education was created in Chile in the year 1993 under the framework of the Indigenous Peoples Law 19.253 with the aim of recognizing and valuating the cultural specificities of indigenous peoples. The aim of this essay is to reflect on the scope and limits of this educational policy. For this it uses some concepts developed from postcolonial theory, namely coloniality of knowledge and eurocentrism, then to pass to the concept of critical interculturality, which assumes the cultural differences from a perspective of respect and social equity that all sectors of society need to take to others in contrast to the hierarchies of knowledge. Also, it aims to contextualize the role that education has played within the system of colonial power in Latin America as well as its socio-cultural role in the Chilean context. Finally, once the main aspects of the Intercultural Bilingual Education Program in Chile are presented, it passes on to reflect on this in relation to the concepts previously presented. It can be concluded that this program does not solve the colonial forms that structure the relationship between cultures and individuals belonging to them, but it is a program subordinate to neoliberal objectives of politics and economics, and that only seeks to legitimize democracy in this context.

Introducción

Desde mediados de la década de los setenta ha surgido por parte de los estados en América Latina, la necesidad de devolver a los pueblos indígenas una dignidad renovada en el marco de sus relaciones con ellos y las sociedades nacionales en las cuales estos grupos están insertos. En este contexto se ha apelado al concepto de interculturalidad para referirse a la diversidad manifestada en la presencia y el patrimonio de los mismos pueblos indígenas. Las comunidades indígenas, por otro lado, han comenzado a acuñar el mismo concepto en un sentido sociopolítico, desplegándolo como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y los procesos de globalización cultural o simbólica que amenazan con hacer desaparecer las culturas originarias (Luna e Hirmas, 2005).

En lo que refiere a Chile, el proceso de emergencia indígena es más bien tardío y surge recién a fines de los años ochenta producto de un encuentro entre organizaciones indígenas y el entonces candidato presidencial Patricio Aylwin. En esta ocasión se adquiere el compromiso de apoyar el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas a través de la creación de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y la constitución de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas. Producto de ese compromiso, en el año 1993, se dictó finalmente la llamada Ley Indígena 19.253 donde se legitima jurídicamente la cultura y educación indígena, mediante el reconocimiento, respeto y protección de sus culturas. En el caso de la educación, esta Ley se traduce en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), “(...) a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Art. 32, Ley 19.253).

Dentro de este contexto resulta interesante reflexionar en torno a los alcances y límites de la política de EIB en Chile, desde algunos de los postulados de la teoría postcolonial, la cual se ha constituido como un aporte para el estudio de América Latina, al permitir leer su historia dentro del gran mapa de la historia universal poniendo atención a los procesos de resistencia y emancipación, así como a los de subalternización y asimilación de paradigmas occidentalistas (Moraña, 2009¹).

El conocimiento visto desde la teoría postcolonial: colonialidad del saber y eurocentrismo

El fenómeno del conocimiento, desde la teoría postcolonial, considera lo que Quijano (2000) llama la colonialidad del poder. Ésta da cuenta de uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder, a saber, la clasificación e identificación social basada en la supuesta superioridad blanca, el despojo y represión de identidades originales y la conformación de las nuevas identidades comunes y negativas – lo “indio” y lo “negro”- marcando las fronteras identitarias e impulsando los procesos de subordinación, subalternización y exclusión (Quijano, 2000).

Como señala Mignolo (en Walsh, 2002), la colonialidad del poder implica la colonialidad del saber, constituyéndose ésta en un elemento clave dentro del actual patrón de poder mundial (Quijano, 2000)² y que se caracteriza por su

¹ http://www.elhablador.com/dossier17_zevallos1.html

² Los otros elementos que forman parte de la articulación son: la colonialidad del poder, esto es la idea de "raza" como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; el capitalismo, como patrón

perspectiva de conocimiento eurocentrista. Ésta fue elaborada sistemáticamente desde el siglo XVII en Europa, como expresión y parte del proceso de eurocentramiento del patrón de poder colonial/moderno/capitalista, siendo impuesta y admitida como la única racionalidad legítima.

En relación a esto, Walsh (2007) señala que la institución educativa ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes; a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales; y que cierta gente es más apta para pensar que otras. En este sentido, el conocimiento todavía es colonial. La “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen” (Walsh, 2004 en Walsh, 2007). En América Latina esto se evidencia, sobre todo, en el mantenimiento del eurocentrismo como la perspectiva hegemónica que domina el conocimiento tanto en las universidades como en las escuelas, exaltando la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y “conocimiento universal”, y relegando los “otros” pensamientos al estatus de “saber localizado”. La colonialidad del saber es la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única y también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento y quiénes lo producen. Desde esta determinación, señala Walsh (2007), tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusadas.

En este sentido, para los teóricos postcoloniales, la colonialidad, en sus distintas formas, no terminó con la Colonia, sino que aún continúa y el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aún cuando el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacer pensar lo contrario, estableciendo un nuevo orden multicultural donde existe una apertura hacia la diversidad que es, por un lado, resultado de las demandas y luchas de la gente, pero, por otro lado, es parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado (Walsh, 2007).

universal de explotación social; y el estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno estado-nación como su variante hegemónica.

Interculturalidad vs. multiculturalismo y su incorporación dentro del sistema educativo

Para Mignolo (Walsh, 2002) el concepto de interculturalidad definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento, es decir, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno y universal, sino que está marcado por la diferencia colonial³. Esta consideración debe asumir un lugar central en las discusiones y debates públicos sobre la interculturalidad en cuanto éstos sólo han acentuado su enfoque en la diversidad cultural y los conflictos étnicos como algo que con mejores procesos y prácticas de comunicación se puede sobrepasar, pero perdiendo de vista que el problema está enraizado en las relaciones de poder y que no se trata de un asunto de voluntad personal.

Siguiendo la línea de Mignolo, Walsh (2007) propone la interculturalidad como parte de un proyecto político que *“va más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales”* (CRIC, 2004: 132 en Walsh, 2007).

La posición que caracteriza a Walsh frente a la interculturalidad es la que ella misma llama “crítica” y que tiene su enfoque en los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la agencia local con fines conducentes a transformaciones sociales para cuyos logros requiere una multidireccionalidad, es decir, procesos de interculturalizar de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos *por* y *construidos en* la experiencia de subalternización social, política y cultural - de grupos pero también de conocimientos (Walsh, 2002).

Desde esta perspectiva, incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica asumir las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros y que parte de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Esto significa no jerarquizar el saber formal-occidental sobre el saber tradicional, ni exigir que sean solamente los pueblos indígenas y afros que

³ Se refiere a las diferencias étnico-culturales que no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, sino son fenómenos *construidos* y *reproducidos* como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente.

estén en la obligación de conocer la cultura, lenguas y conocimientos de los grupos dominantes (Walsh, 2008). Más bien, es asegurar *“que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural”* (Haro y Vélez 1997: 302-303 en Walsh, 2008).

Walsh (2007) señala que, además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad. Este proceso toma forma en la educación decolonial, la cual refiere a aquellas prácticas pedagógicas que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta y filtra: la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial, racionalizado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006 en Walsh, 2007); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza que siguen alentando el proyecto neoliberal y su lógica (multi) culturalista (Walsh, 2007).

El sistema de poder colonial en América Latina y la función socio-cultural de la educación en Chile.

Durante la época colonial el rol fundamental de la educación fue el de civilizar a quienes no compartían los códigos culturales traídos por los colonizadores. En esta etapa, las escuelas de indígenas que se establecieron en la generalidad de los territorios conquistados cumplieron un papel fundamental con la sustitución de las lenguas nativas por el español y la enseñanza del catecismo como herramienta para borrar las religiones originarias (Cajiao, 2005 en Turra, 2009). Este propósito civilizador pretendía alejar a las poblaciones indígenas de sus concepciones ancestrales, para prepararlos en las pautas de la cultura europea. De este modo, en las escuelas que surgieron en la época colonial, se fueron eliminando lenguas y dialectos, costumbres y vestuarios, conductas, creencias religiosas y conocimientos ancestrales, para subordinarlos a los conocimientos universales provenientes de la concepción filosófica y científica de Occidente, lenguas oficiales y religiones universales (Iturra, 2009).

Con la conformación de los estados nacionales que surge a partir de la Revolución Francesa, la función homogeneizadora de la escuela

hispanoamericana es reafirmada, pues debe responder al interés de las nuevas elites gobernantes por promover saberes y valores que permitan una formación común para los integrantes de estas incipientes sociedades (Iturra, 2009).

El proceso de homogeneización de los miembros de la sociedad, imaginada desde una perspectiva eurocéntrica como característica y condición de los estados-nación modernos, fue llevado a cabo en los países del cono sur latinoamericano, entre ellos Chile, no por medio de la descolonización de las relaciones sociales y políticas entre los diversos componentes de la población, sino por la eliminación masiva de ellos (indios, negros y mestizos). Es decir, este proceso fue llevado a cabo no por medio de la democratización fundamental de las relaciones sociales y políticas, sino por la exclusión de una parte de la población (Quijano, 2000), ya sea eliminándola por completo o confrontando directamente a las culturas indígenas originarias, y así, degradando ontológicamente sus formas culturales (Iturra, 2009).

La escuela, desde entonces, es asumida como un espacio de construcción socio-cultural en donde se forma ese tipo de sujeto que los ideales nacionales reclaman:

“Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser ‘útil a la patria’. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad” (Castro-Gómez, 2000:149).

En este sentido, el currículum escolar del estado nacional hispanoamericano consecuente con los ideales de la modernidad y los propósitos de afirmación nacional, desarrolla, históricamente, una política educativa asimilacionista hacia las culturas indígenas. Esta política se presenta como una forma de negación del otro cultural, negación de su propio universo simbólico con el fin de disciplinarlo en el trabajo productivo, la ideología del Estado-nación, el espíritu racionalista y el manejo de la lengua castellana. El currículum nacional homogéneo viene a significar respecto de las culturas indígenas la invisibilidad de la diferencia y, por tanto, el desarrollo de fenómenos de aculturación (Magendzo, 1986; Peralta, 1996; Quilaqueo, et. al., 2005 en Iturra, 2009).

El sistema educativo en Chile históricamente se ha presentado como una instancia orientada a transmitir contenidos culturales propios de las sociedades occidentales y con ello asegurar la proyección de la cultura eurocéntrica hegemónica de generación en generación. El sistema escolar diseña un plan de formación que contiene los conocimientos, habilidades y valores, además de

una lógica de pensamiento, derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo (Iturra, 2009). Esta realidad ha planteado una paradoja para los pueblos indígenas en cuanto:

"la educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social. Este significado contradictorio del fenómeno educativo entre los indígenas encuentra su explicación en las campañas de "chilenización" y en las políticas asimilacionistas implementadas por el Estado hacia los pueblos indígenas desde principios de siglo. La educación es, sobre todo en los primeros años del presente siglo, una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas" (Bello 1997: 8 en Poblete, 2003)

Si volvemos la mirada al siglo XIX a la conformación de los estados nacionales en América Latina y Chile, podemos observar que la escuela tenía asignada la labor de civilizar al "otro", constituido por las clases populares y por los indígenas que representaban la barbarie, el desorden, el caos y la anarquía (Poblete, 2003). Este discurso sustentó la consolidación del sistema educativo chileno durante el siglo XIX llevando a la implementación de un sistema educacional homogeneizador y controlador:

"La necesidad de las élites de contar con estados políticamente consolidados las hizo buscar formas institucionalizadas que apoyaran esta tarea; el sistema de educación elemental para los sectores pobres constituyó una red mínima institucional en ese contexto [...]. El discurso liberal oligárquico acompañará la formación de sistemas nacionales de educación, destacándose los postulados de civilización frente a la barbarie que presentaba la masa pobre de la población. Este discurso se constituyó en una propuesta cultural hegemónica de las élites dominantes, que buscaban su legitimación a través de la subordinación del sector menos integrado de la sociedad" (Egaña 2000: 22-23 en Poblete, 2003).

Esta propuesta se mantiene durante parte del siglo XX, con diferentes énfasis, en la relación de los estados y sociedades nacionales con los pueblos indígenas. En la historia educacional e institucional chilena han sido recurrentes dos tendencias: a) la instrumentalización de la educación pública y formal para propósitos de afianzamiento del Estado nacional, y b) la justificación de la labor de integración de los pueblos indígenas a la vida

nacional a través de la educación por razones de orden cultural o civilizatorio. La educación fue vista primero como una instancia de integración cultural y luego, bajo el alero de proyectos desarrollistas, se la vio como el instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva latinoamericana. Ninguna de estas visiones consideró el reconocimiento a la diversidad cultural, continuando desde las políticas estatales la homogeneización de los educandos y el desconocimiento de la cultura de origen de ellos (Catriquir y Durán 1997 en Poblete, 2003).

Principales aspecto de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

A diferencia de muchos países latinoamericanos, Chile aún no se define en su constitución política como un Estado multicultural y plurilingüe y, por tanto, no se les reconoce a los indígenas su condición de pueblos con identidad cultural y derechos propios. Tampoco el Estado de Chile ha ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo mediante el cual se les reconoce a los indígenas su condición de pueblos con derechos culturales propios. Sin embargo, la Ley Indígena 19.253 de 1993 reconoce a las etnias con su especificidad cultural propia y obliga al Estado a respetar y proteger a las culturas y lenguas indígenas (Hevia e Hirmas, 2005). Fue así como a partir de los años noventa del siglo XX, el discurso educativo del Estado chileno, respecto de las culturas indígenas, comienza a incorporar el reconocimiento y valoración de sus especificidades culturales, puesto que estos grupos étnicos constituyen “*parte esencial de las raíces de la Nación Chilena*” (Ley Indígena 19.253 en Turra, 2009).

Las demandas de las organizaciones indígenas por una educación de mejor calidad y más contextualizada respecto a su realidad sociocultural comienzan a ser recogidas y consideradas por parte de los sectores políticos, intelectuales y organizaciones no gubernamentales. Esto determina que, a inicios de los noventa, se dicte la Ley Indígena 19.253, de la cual surge en el año 1996 la EIB, como una modalidad educativa que abre espacios de descentralización y autonomía curricular, favoreciendo con ello la contextualización de los aprendizajes y la participación de la comunidad local en la definición de las metas educativas, pero que además, y lo más importante, a nivel curricular, incorpora la consideración de los saberes y conocimientos indígenas en el proceso educativo. El propósito de eso es asegurar la igualdad de oportunidades para lograr aprendizajes de calidad para los integrantes de etnias reconocidas por el Estado. La EIB se entiende como un modelo educativo que permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender

sus lenguas y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Junto con esto, se espera que los niños y niñas indígenas aprendan la lengua nacional que les posibilitará conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional.

El texto jurídico de esta Ley reconoce explícitamente la necesidad de revalorizar los sistemas culturales de los pueblos indígenas, hasta entonces no reconocidos por la cultura oficial y que, por lo tanto, no se enseñaban en el sistema escolar. De esta forma se establece por primera vez jurídicamente que el sistema educativo nacional consideraría la enseñanza de las formas culturales indígenas, a través del *“el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente”* (Artículo 28, Ley Indígena 19.253)

Las disposiciones establecidas en los artículos 28 y 32, marcan un hito y fijan las bases para una EIB y el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que permita conocer y valorar las culturas e idiomas indígenas. Sin embargo, estos artículos demuestran ser aún muy generales y con escaso poder resolutivo para montar un ‘sistema educativo nacional’ que inspire el conocimiento, comprensión y valoración de la diversidad cultural (Hevia e Hirmas, 2005)

Esta alternativa educacional se comprende como una educación dirigida a las poblaciones indígenas del país, originalmente avasalladas por los procesos de conquista y posteriormente marginadas, empobrecidas y asimiladas dentro de los procesos de conformación de los Estados nacionales. Como en toda América Latina, la EIB se ha planteado como una demanda de justicia de las poblaciones originarias del continente, restableciendo por esta vía el valor de su cultura y fomentando su reconocimiento por parte de la sociedad mayoritaria (Hevia e Hirmas, 2005).

Reflexiones finales sobre la política de EIB chilena desde la perspectiva postcolonial.

Los antecedentes expuestos nos permiten reflexionar acerca de algunos de los límites y alcances de la EIB chilena desde el concepto de interculturalidad planteado desde una perspectiva postcolonial.

En primer lugar se puede señalar que en mucho de los modelos educativos, entre ellos la EIB, la relación entre conocimientos está pensado simplemente

entre “lo propio” y la sociedad dominante, entre el saber comunitario y el conocimiento, mal llamado, “universal”. Como señala Walsh (2007), mientras esta relación podría permitir a los afrodescendientes o indígenas relacionar sus formas, lógicas y sistema de pensar con lo que el sistema educativo enseña como “universal”, no tiene, sin embargo, ningún impacto para la sociedad “mayor”. Esto es precisamente lo que ocurre con la EIB en Chile, donde siguen siendo los grupos indígenas quienes tienen que ajustarse a las normas dominantes y asumir el reto de la interculturalidad, en cuanto, como ya se ha mencionado anteriormente, este modelo presenta una alternativa educativa dirigida a la población indígena y no a la sociedad en su conjunto:

“La política de EIB se piensa y se dirige únicamente a los pueblos indígenas desconociendo la enorme necesidad de la población chilena en general de reconocer y valorar las culturas indígenas, y el aporte que éstas hacen al enriquecimiento de la nación, a través de su legado histórico y presente. Poco se aprende y se conoce en Chile de nuestros pueblos originarios y se les invisibiliza en la convivencia actual.” (Hevia e Hirmas, 2005)

En este sentido, si bien la EIB se plantea como un modelo educativo para todos los educandos, en Chile se habla de una EIB sólo en zonas con alta concentración de población indígena, contradiciendo las bases de la educación intercultural como modelo educativo para todas y todos (Fernández, 2005).

Esto da cuenta de la existencia de una diferencia colonial en cuanto los pueblos indígenas siguen siendo pensados como minorías y los estudiantes indígenas son considerados diferentes y desiguales a los estudiantes “blancos”. De ahí la necesidad de una política especial para ellos que permita a los estudiantes indígenas tener las mismas oportunidades que la mayoría. De esta forma, la EIB en Chile todavía está regida por una ideología asimilacionista de los indígenas a la sociedad nacional.

Por otro lado, si bien el discurso de la diversidad cultural se ha extendido durante los últimos años dentro de la sociedad, su incorporación al sistema educativo chileno genera una serie de tensiones con la estructura y función social misma del sistema escolar y el currículum nacional, al funcionar, estos dos, como un instrumento que permite lograr la meta ciudadana de integrarse productivamente a la sociedad, según los requerimientos de la cultura dominante. Esto ha llevado a que la lógica eurocentrista siga dominando y que la conformación curricular nacional siga aproximándose a las culturas indígenas mediante la folklorización de su patrimonio cultural, haciendo que la

premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir a la construcción del país aún no sea válida.

La EIB en Chile centra su atención en los contenidos culturales la mayor parte de las veces de manera superficial y estereotipada y no en la relación que establecen los niños y niñas indígenas con su cultura, sus vivencias y percepciones. De esta forma, los contenidos culturales son reducidos a los estipulados en las guías y manuales del Ministerio de Educación para la EIB, lo que lleva a que la cultura de los niños y niñas indígenas y de su contexto se aborde en forma parcializada, como objeto de conocimiento y no como vivencias, desvinculada de las experiencias de los estudiantes en sus comunidades, las cuales no son consideradas oportunidades de aprendizaje (Hevia e Hirmas, 2005).

Los antecedentes planteados nos llevan a reflexionar acerca de dónde radica el problema central a la hora de preguntarse por la política de EIB en Chile desde una perspectiva postcolonial. En un primer momento podría plantearse que el problema radica en las nociones y conceptualizaciones de la interculturalidad o en la pertinencia de una política pública que atiende la diferencia. Ambos aspectos podrían ser criticados desde la perspectiva postcolonial. Sin embargo, es posible centrar la atención en un aspecto que resulta más estructurante y que refiere a las condiciones políticas donde se realizan los principios de interculturalidad. Como señala Patiño (2005), la interculturalidad es una intención política que se realiza en un campo de relaciones de fuerza que no puede ser reflexionada al margen del conflicto y el poder y como señala Walsh:

“No podemos pensar y reflexionar sobre interculturalidad al margen de los procesos de hegemonía, porque con ello vamos a entender la interculturalidad dentro de un entramado de intereses donde la diferencia cultural es parte de un juego de poder y dominación que desata conflictos en la sociedad, rearticulando la diferencia colonial y las subjetividades políticas”. (Walsh, 2002: 118 en Patiño, 2005)

En Chile, al igual que en otros países de América Latina, la interculturalidad y el reconocimiento a la diferencia se ejercen en un contexto político donde el neoliberalismo es hegemónico. En este sentido, interculturalidad y el reconocimiento son principios políticos que se desenvuelven de forma subordinada a los objetivos neoliberales de la política y la economía, jugando un rol de legitimación de la democracia. De esta forma, la política de EIB se ha constituido como una política sobre educación diferenciada que basa sus principios políticos en el desarrollo de actitudes favorables hacia el otro, pero que no se corresponde con la perspectiva intercultural que pone énfasis en la

necesidad de trastocar las relaciones entre diferentes, transformando los dispositivos de dominación/subordinación y creando condiciones para ir resolviendo las formas coloniales en que se estructura la relación entre culturas y sujetos pertenecientes a las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 145-161). Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la Educación Intercultural Bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales, año/Vol. 3, N° 004*, 7-25. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55200402.pdf
- Hevia, R. e Hirmas, C. (2005). “*La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural*”. Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/7/21237/RHevia-CHirmas.pdf>
- Luna, L. e Hirmas, C. (2005) “*Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia*”. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre. Disponible en: http://www.educacioncontracorriente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=249:contracorriente&catid=19:memorias
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural Bilingüe en Chile desde la perspectiva multicultural. *Cuadernos Interculturales, año/Vol. 2, N° 003*, 35-44. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/552/55200304.pdf
- Paz, S. (2005). Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto. En: Antezana, et al. (Eds.), *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales: Experiencias de Bolivia y Argentina*. La Paz, CESU/GER/JAINA/PLURAL.
- Paz, S. (2008). *Multiculturalidad vs. Interculturalidad: la experiencia política de los Andes*, Cochabamba, Infante.
- Poblete, P. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios pedagógicos*, 29. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052003000100004&lng=es&nrm=iso.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos Escolares. *Horizontes Educativos*, Vol. 14, N° 1, 37-49.

Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97912444003>

- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (Eds.): Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino. Quito, UASB/Abya Yala.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Fuller, N. (Ed.): Interculturalidad y Políticas, Lima.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, N° 48, 25-35. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100412.pdf>

