



# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

## El caso chileno

Jorge Sir C.



COLECCIÓN LIBROS FLAPE 24

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

## EL CASO CHILENO

Jorge Sir C.



## **Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE**

([www.foro-latino.org](http://www.foro-latino.org))

### **Coordinación general**

**PABLO VENEGAS**. Programa Interdisciplinario  
de Investigaciones Educativas - PIIIE, Chile

### **Coordinaciones nacionales**

**MANUEL IGUIÑEZ**, Perú \*

**INGRID SVERDLICK**, Argentina

**RAFAEL LUCIO GIL**, Nicaragua

**PABLO GENTILI**, Brasil

**PABLO VENEGAS**, Chile

**ORLANDO PULIDO**, Colombia

\* Durante el período de elaboración de los estudios la Coordinación Nacional de FLAPE Perú estuvo a cargo de Fanny Muñoz.

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública. FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrados en el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas.

## INSTITUCIONES MIEMBROS DE FLAPE:



FORO EDUCATIVO - FE, Perú ([www.foroeducativo.org.pe](http://www.foroeducativo.org.pe))



LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - LPP, Argentina ([www.lpp-buenosaires.net](http://www.lpp-buenosaires.net))



OBSERVATORIO CENTROAMERICANO PARA LA INCIDENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS - OCIDEUCA, Nicaragua ([www.uca.edu.ni/institutos/ideuca](http://www.uca.edu.ni/institutos/ideuca))



OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS - OLPED, Brasil ([www.olped.net](http://www.olped.net))



PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN - PIIE, Chile ([www.piie.cl](http://www.piie.cl))



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UPN, Colombia ([www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co))

Sir, Jorge

**La educación intercultural bilingüe: el caso chileno /**

Jorge Sir; con colaboración de José Ancan

1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008

E-Book (Libros Flape / Flape)

ISBN 978-987-1396-17-7

1. Educación. I. Ancan, José, colab. II. Título

CDD 370

Fecha de catalogación: 02/09/2008

FLAPE cuenta con el apoyo de la Fundación Ford

### **Colección Libros FLAPE**

Coordinación editorial: Ingrid Sverdlick

Corrección: Teresa Cillo

Diseño gráfico y armado: Beatriz Burecovics y Leticia Stivel

Primera edición: agosto de 2008

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro, citando la fuente y enviando copia de la publicación al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas:

**Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP)**

Tucumán 1650 2º E, Buenos Aires

**Secretaría General de FLAPE - Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)**

Dalmacia 1267, Providencia, Santiago

*La responsabilidad por las opiniones expresadas en el presente libro incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de FLAPE.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MIRADA HISTÓRICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CHILE MONOCULTURAL	11
CAPÍTULO 2. UNA RESEÑA SOBRE EL CONCEPTO DE ESTADO	25
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB): UNA DEUDA PENDIENTE EN CHILE	29
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS JURÍDICOS DEL ESTADO CHILENO EN EL TRATAMIENTO DE LA EIB	41
CAPÍTULO 5. ALGUNOS RASGOS SOCIODEMOGRÁFICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN CHILE	51
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	55
ANEXO 1. CATASTRO DE ESCUELAS EN QUE SE HA TRATADO LA EIB	65
ANEXO 2. LA HISTORIA LOCAL COMO PRETEXTO EN LA ADAPTACIÓN CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN ESCUELAS INSERTAS EN LAS COMUNIDADES MAPUCHE	67
ANEXO 3. RESUMEN DE LA EXPERIENCIA DE EIB EN LA COMUNA DE LA PINTANA, REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO (2006-2008)	72
BIBLIOGRAFÍA	75





## INTRODUCCIÓN

Para la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), el organismo público encargado desde 1993 de administrar las políticas públicas vinculadas a la temática indígena en el Chile actual, un currículo de educación intercultural pertinente debería contener los siguientes ejes fundantes:

*Integralidad:* debe abarcar a toda la comunidad escolar incluyendo a las agrupaciones y comunidades indígenas.

*Coherencia:* con los objetivos de las políticas educacionales pero incluyendo a la visión de la escuela y las aspiraciones propias de las agrupaciones y comunidades indígenas permitiendo al docente incorporar conocimientos que sólo se aprenden mediante la vivencia.

*Autogeneración:* en la incorporación a la malla curricular de los saberes de los pueblos, cosmovisión de mundo, principios y valores que les son propios.

*Proactividad:* capacidad de la comunidad educativa para proyectarse hacia un futuro deseado y orientarse en base a esa meta.

*Participación:* trabajo de directivos, docentes, apoderados, padres de familia, comunidad como ancianos y alumnos.

*Evaluación:* debe ser sistemática para realizar las modificaciones y adecuaciones de la realidad emergente (MINEDUC, 1999).

Tales ejes se encuentran en la intencionalidad discursiva actual de una parte del Estado chileno en el abordaje de la problemática indígena desde el ángulo de la educación. Pero, y a pesar de que

estas pretensiones se enmarcan en un conjunto de políticas públicas formuladas por el propio Estado, hasta el momento y por diversas razones, tales medidas son, más que una realidad masivamente consumada, declaraciones de principios bien intencionadas a nivel retórico. Una primera constatación en este sentido es que –salvo honrosas excepciones que, en la mayoría de los casos tienen más que ver con apuestas individuales que con unas políticas abarcadoras y coherentes– la actual situación de la denominada EIB en Chile dista mucho de estar inserta en el aparato estatal.

Al igual que en casi toda América Latina, la intención de implementar un tipo de educación en sintonía con las culturas indígenas vigentes en el país se relaciona directamente con el proceso de redemocratización del Estado que siguió al período de dictadura militar (1973-1990). Una vez finalizada esta etapa, los nuevos gobernantes se dieron a la tarea de implementar una serie de políticas e instituciones para abordar un conjunto de aspectos sociales asumidos como deficitarios o carentes. Así como se crearon organismos dirigidos a sectores como la mujer y los jóvenes, se retomó la política indigenista que había sido drásticamente abortada por la dictadura, que, en su momento, llegó explícitamente a negar de cuajo no sólo cualquier iniciativa pública orientada hacia la población originaria sino incluso la existencia legal de este sector de la sociedad chilena.<sup>1</sup>

Transcurridos ya dieciocho años desde el retorno a la democracia, las políticas y la institucionalidad indígenas vigentes siguen teniendo un desempeño irregular. Las dinámicas propias del fenómeno étnico local, especialmente mapuche, el que, a su vez, refleja en sus demandas reivindicaciones del movimiento indígena internacional, han desbordado algunos aspectos clave de dichas políticas. Tal es el caso de los conflictos y demandas territoriales que en diversas par-

---

1 El denominado Decreto Ley 2.568, promulgado por la Dictadura en 1979 con la finalidad expresa de terminar con el régimen de propiedad colectiva que hasta entonces mantenía una parte de las tierras mapuche, decía en su Capítulo I: “A partir de la fecha de su inscripción en el Registro de Propiedad del Conservador de Bienes Raíces, las hijuelas resultantes de la división de las reservas, dejarán de considerarse tierras indígenas, e indígenas a sus dueños o adjudicatarios”.

tes de la zona mapuche –tanto de Chile como, en el último período, en la Argentina– tensionaron las relaciones interétnicas, especialmente con actores como empresas transnacionales y particulares y con el Estado mismo.

Si bien es cierto que en el momento en que se promulgó la institucionalidad indigenista vigente en Chile se dio un ambiente favorable a las demandas históricas de este sector, entre ellas las del acceso a una educación pertinente, la carencia de políticas coherentes sostenidas en el tiempo, impidió hasta la actualidad –salvo excepciones localizadas– el surgimiento de un marco eficaz de EIB. En este sentido, a las buenas intenciones de ciertos marcos regulatorios y de personas e instituciones puntuales se contrapone la persistencia de un modelo de Estado homogéneo en el que la diversidad étnica y cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena subyacentes en la institucionalidad vigente han sido incorporadas en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación y, en forma más específica, a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Reforma Educacional aplicada recientemente. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traspasables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria.

Otra situación que va en desmedro de la EIB en Chile es que sus esfuerzos se han centralizado en los ámbitos rurales. Este enfoque se revela especialmente inadecuado si se tiene en cuenta que los estudios sociodemográficos recientes y la misma realidad concreta demuestran que, debido a los procesos migratorios iniciados ya en las primeras décadas del siglo XX, en las urbes se concentra una alta densidad de población indígena: tal es la realidad de ciudades como Temuco, en la Región de la Araucanía, y como la ciudad capital del país, Santiago de Chile, en la Región Metropolitana.

A esta situación se suma la de la formación inicial docente en la Educación Superior: salvo el caso puntual de experiencias universitarias como la UCT de Temuco, las mallas curriculares no han incorporado masivamente el tratamiento de la interculturalidad y de la diversidad cultural, lo que en la práctica significa la mayoritaria carencia de docentes con formación intercultural para las escuelas básicas del país.

En definitiva, como intentaremos mostrar aquí, en el Chile actual las experiencias de EIB generalmente no obedecen a un plan maestro coordinado por la instancia superior en la materia, es decir, el Ministerio de Educación; al contrario, las experiencias relativamente exitosas a nivel local, desarrolladas en zonas con alta tasa de población indígena, tienden más bien a orientarse de acuerdo con iniciativas puntuales que se han realizado a partir, por ejemplo, de Fondos Concursables de los municipios que financian actividades o proyectos que no tienen continuidad ni sistematización y que, por lo general, dejan de realizarse una vez concluido el proyecto y su financiamiento.

Entonces, de modo preliminar podemos plantar que en estos momentos los planes y programas de EIB más o menos eficaces aplicados en Chile responden, en un número importante, a inquietudes llevadas a cabo por comunidades u organizaciones rurales o de indígenas urbanos, que se enmarcan en el rescate y la preservación de una forma de interpretar sus modos culturales ancestrales, ya sea en la comunidad rural o en la urbe hacia donde han emigrado. Muchas de estas experiencias no fueron replicadas en el mundo indígena ni en las esferas oficiales de gobierno por falencias epistémicas, metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios, lo que impide que el Estado desarrolle políticas de pertinencia y de identidad cultural de los pueblos originarios de Chile.

*El autor agradece la colaboración de José Ancan en la revisión del presente trabajo.*

## CAPÍTULO 1. MIRADA HISTÓRICA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CHILE MONOCULTURAL

Desde los tiempos del surgimiento de la república, a comienzo del siglo XIX, la oligarquía criolla hegemónica ha pensado al Estado-Nación chileno desde su particular concepción. Dicha idea quedó expresada tempranamente en el Reglamento Constitucional de 1812 dictado por José Miguel Carrera. Allí la idea de la diversidad cultural se vio ya marginada frente a la noción de tradición igualitaria y a la idea de la unidad nacional del país, situación que permanece inalterable hasta el día de hoy. Así, la Constitución Política de 1980, actualmente vigente, explicita gráficamente estos principios. La carencia de una apertura a la diversidad cultural –negada firmemente por la mayoría de la clase política chilena– se expresa en la inclusión de las culturas originarias en dicho instrumento, lo que constituye una de las principales demandas insatisfechas del movimiento indígena contemporáneo.

Aun cuando en el territorio chileno coexisten distintas culturas, prevalece la noción de Estado monolítico, que se incorporó a la idiosincrasia nacional desde los niveles más básicos de la enseñanza formal impartida y en las políticas educacionales institucionalizadas y aplicadas en las escuelas y liceos de nuestro país. El pensar al Chile oficial como una sociedad homogénea sin matices ni especificidad cultural local y regional ha sido una construcción teórica que, a pesar de ser constantemente contradicha por los experiencias de

vida de la mayor parte de la población que circula al margen de los círculos del poder oficial, significó la consolidación de una mirada sesgada y apartada de la realidad cotidiana.

Dicha construcción –más o menos eficaz en las épocas en que se retroalimentaba en el relativo aislamiento geográfico chileno– en los tiempos actuales choca contra una serie de aspectos derivados del dominio cultural de un contradictorio proceso de globalización; entre esos aspectos se destacan el desplazamiento de grandes grupos humanos –dentro del país, de un país a otro y hasta de un continente a otro– y la incontrarrestable migración del campo a la ciudad, fenómeno altamente significativo en América Latina y en Chile. La doble dinámica de los procesos socioculturales derivados de la globalización se manifiesta en toda su intensidad aquí en aquella especie de doble dinámica generada por el proceso de globalización económica que, al afectar directamente las condiciones de vida de las poblaciones indígenas, habría generado como respuesta y resistencia frente a ese proceso el fortalecimiento de una conciencia étnica (Bello, 2004).

Pero, la actual configuración sociocultural chilena, como es obvio, obedece a un proceso histórico de muy larga data, tanto que su origen se remonta al primer contacto entre indígenas y españoles en el siglo XVI. La dinámica de resistencia militar y a la vez intercambio sociocultural marca con su impronta la historia de las relaciones interétnicas posteriores. Los mapuche, desde siempre y en los hechos, han sido un actor social relevante para la sociedad criolla colonial y luego para la república; y lo han sido desde su indudable aporte a la configuración sociocultural chilena, proceso que se inicia con el primer contacto con los españoles.

La denominada “conquista española” de mediados del siglo XVI reúne fuerzas militares y congregaciones religiosas con el objetivo de someter a los mapuche a la corona española. Con los militares llegan capellanes que dan inicio a la evangelización y a la educación en la Araucanía, aspectos que, desde entonces, pasan a formar parte de una indisoluble alianza. Así, por ejemplo, en uno de los primeros documentos redactados en lo que entonces era Chile –una carta del monarca español del 4 de septiembre de 1551 dirigida a los misione-

ros de Pedro de Valdivia– se visualizan claramente los objetivos de dichos misioneros:

[...] y porque somos informados de que no tiene [Valdivia] consigo ningunos Religiosos... os ruego y encargo de que los religiosos de vuestra Orden... mandéis que vayan a las dichas provincias de Chile donde reside el dicho capitán Valdivia, y entiendan en la defensión y protección de los Indios de aquella tierra, y en su instrucción y conversión a nuestra Santa fe Católica (Valdivia, 1978, p. 46).

En tiempos en que el proceso de evangelización de indígenas era a la vez un compromiso espiritual y una empresa de poder político y económico, las distintas congregaciones religiosas competían por la supremacía en las nuevas regiones conquistadas. Los Mercedarios Franciscanos fueron de los primeros en llegar a la región con el objetivo de aumentar el número de misioneros y ampliar la acción evangelizadora y educativa. Fieles a la visión filosófica y teológica imperante en el mundo occidental de la época (en gran medida aún vigente, aunque con otras conceptualizaciones), las primeras descripciones de los nativos están cargadas de prejuicios. Según refería el cronista español Jerónimo de Bibar en 1558, estos últimos son “[...] gente indómita y sin razón, bárbara, falto de conocimientos y de toda virtud... es gente sin orden y razón” (1966, p. 54).

La alianza político-teológica entre militares y religiosos, pero, sobre todo, el trasfondo político de las empresas de conquista –en las que los indígenas conquistados carecían de derechos como iguales ante los europeos– harán crisis en el caso mapuche. De modo casi inédito a lo acontecido antes en otras partes de América, estos se enfrentaron militarmente a los españoles desde el primer momento. Esta conducta se explicaría por la peculiar estructura de la organización social de este pueblo, basada en agrupaciones familiares que se aliaban según las circunstancias y donde no existía una autoridad superior.

A fines de 1598 se produce la primera gran rebelión mapuche, simbolizada en la batalla de Curalaba, donde los soldados españoles son derrotados y muere el gobernador Oñez de Loyola. Los conquistado-

res introducen, entonces, nuevas estrategias políticas y militares para hacer frente a esta inesperada resistencia indígena. Es en este contexto que se inscribe la llegada de los jesuitas a la Araucanía a fines del siglo XVI y la introducción de la estrategia denominada “Guerra Defensiva”, encabezada por el sacerdote jesuita Luís de Valdivia: discursivamente, la nueva estrategia deja de ser confrontacional y se basa en la idea de imponer las creencias cristianas mediante la transcripción de la Biblia al mapuzungun –la primera experiencia de registro lecto-escritural de la lengua indígena– y mediante la introducción masiva del bautismo cristiano como forma de cristianización. Sin embargo, pese a estas nuevas medidas, los mapuche no abandonaron sus particulares modos culturales y de vida (Jara,1990).

Con la expulsión de los jesuitas, a principios de siglo XVIII, los Franciscanos hacen un nuevo intento de intromisión en el territorio de la Araucanía. Su finalidad será la de siempre: “civilizar” a los indígenas. Se repite, entonces, la misma dinámica anterior: los mapuche son soberanos en su territorio y, por más que aparentemente presten oídos a la doctrina cristiana propugnada por tal o cual congregación, al final de cuentas son ellos quienes decidían cuánto y cómo se cristianizarán. En este caso, evangelización y sometimiento aparecen inevitablemente como sinónimos.

Los Capuchinos, una orden menor franciscana, tienen su hora en coincidencia con el cambio de interlocutor para los mapuche: ahora son los actores sociales de la naciente República de Chile quienes detentan el poder frente a la soberanía originaria. El siglo XIX aparece así como la etapa decisiva en la configuración de las relaciones interétnicas mapuche-chilenas que prevalecerán hasta la hora actual

Como se sabe, a comienzos de siglo XIX, comienza el proceso posindependencia con la consiguiente expansión territorial de Chile y el sometimiento de los pueblos indígenas por la fuerza. La educación bajo la forma del adoctrinamiento desempeñará un rol esencial para alcanzar los objetivos de sometimiento de los mapuche a la soberanía nacional. En 1811, la Primera Junta Nacional de Gobierno elabora un documento que establece que la educación pública contribuirá al fortalecimiento de la nación y será extensiva a todos los ciudadanos. En 1819, mediante el Bando Supremo del 4 de marzo de 1819,



dictado durante la gestión de Bernardo O'Higgins, se establece una legislación oficial que define al mapuche como chileno y le garantiza la posibilidad de educarse –a través de una escolarización forzada y legalmente instituida que le enseñaba a leer, escribir y contar en castellano, prohibiéndole, a la vez, el uso de su lengua materna.

La ocupación político-militar del territorio autónomo mapuche a partir de 1866, con la declaración oficial de tierras fiscales de todo el territorio de lo que hasta entonces era la frontera efectiva al sur del río Bío Bío, traerá consigo una serie de trastornos aún vigentes para la sociedad originaria. Hacia mediados del siglo XIX, la independencia que mantenían los mapuche constituía un verdadero problema tanto para la República Chilena como para la Argentina, pues ambas veían amenazadas su soberanía ante la posibilidad de una anexión sorpresiva de ese territorio por parte de alguna nación extranjera. A las consideraciones geopolíticas se agregaron las de orden económico, puesto que en esos momentos se vivía una profunda crisis económica y era necesario aumentar las tierras agrícolas para competir en el mercado mundial.

Otro argumento que posibilitó la ocupación fue de carácter ideológico. El pensamiento ilustrado y liberal de entonces, imbuido de las ideas del positivismo, consideraba a los mapuche como pertenecientes a una raza inferior y salvaje. Ocupar la Araucanía era asegurar el triunfo de la civilización sobre la barbarie, de la humanidad sobre la bestialidad. Chile se unía a una cruzada universal que el hombre debería agradecer en el futuro. En mayo de 1859, el diario *El Ferrocarril* afirmaba:

La Araucanía es un paréntesis en nuestro suelo, al mismo tiempo que en la riqueza y en la civilización.[...] Ese paréntesis de la Araucanía hace imposible los telégrafos, los ferrocarriles, y aun los caminos y correos ordinarios, que muy pronto cruzarían las hermosas campiñas del sur, si su territorio fuese compacto y sometido a la administración ordinaria [...] La ocupación de la Araucanía, a más de entregar al dominio de la civilización la parte más rica y pintoresca de nuestro suelo, operaría la continuidad de la carta política de Chile (*El Ferrocarril*, 1859).

En consecuencia, en el año 1862 se inician las primeras acciones militares con el propósito de incorporar definitivamente los territorios mapuche a la soberanía chilena y de subordinar a la población que se encontrara residiendo en esos lugares. En dichas incursiones militares se contó con la colaboración de algunos sectores mapuche, que, viendo la derrota inminente, se rindieron incondicionalmente para así sobrevivir (Bengoa, 1985).

Se inicia de este modo una cruel guerra de ocupación y sometimiento –interrumpida momentáneamente por la Guerra del Pacífico– durante la cual el ejército chileno, a medida que se va adentrando en tierras mapuche, va desplazando aceleradamente las líneas fronterizas, destruyendo todo lo que se interponga a su paso; son miles las rukas quemadas y millares también las cabezas de ganado robadas. En vano las fuerzas indígenas resisten; sus armas –adecuadas para otras circunstancias– no se pueden comparar con el aparataje técnico de un ejército que viene triunfante de la Guerra del Pacífico en el norte. Poco a poco, a medida que son ocupadas, se declara a las tierras propiedad del Estado.

En febrero de 1881 se funda el fuerte militar que posteriormente dará origen a Temuco, lugar donde, a principios de noviembre del mismo año, se llevó a cabo el último enfrentamiento militar o Malón entre las fuerzas chilenas y mapuche. El choque concluye con la victoria chilena y con la consolidación de la denominada Línea del Cautín. Posteriormente, en 1883 (el 1º de enero), se funda Villarrica, y con esto se apaga el último foco de resistencia. Acaba con esto la guerra de ocupación que la historiografía oficial chilena denomina hasta el día de hoy con el eufemístico nombre de “Pacificación de la Araucanía”.

Concluida la usurpación del antiguo territorio mapuche autónomo, el gobierno chileno se da a la tarea de contactar y traer familias extranjeras –especialmente europeas– para que inicien la explotación del recurso y concreten la anhelada soberanía. Al contrario de la conquista española, la campaña chilena tenía por objetivo un elemento político central: anexas territorio para conformar así la fisonomía de un Estado nacional con fronteras más o menos definidas y reconocibles.

Una vez finalizada la campaña militar, quedaba por definir el destino final de los habitantes originarios del territorio recién anexado. Al respecto, se sostuvieron posturas disímiles. Algunos llegaron al extremo de plantear el exterminio o el desplazamiento masivo. Finalmente, se impuso la posición que intentó copiar el modelo seguido en otros contextos, como el norteamericano. Se creó así la llamada Comisión Radicadora de Indígenas, que tenía la misión de hacer efectivo el sometimiento final de los mapuche sobrevivientes de la guerra de ocupación impulsada por el Estado chileno. Desde ese momento se los obligó a habitar en pequeñas extensiones de tierra. De 1884 a 1929, tan sólo en una parte del antiguo país mapuche autónomo (el Wall Mapu) se otorgaron 2.918 Títulos de Merced sobre aproximadamente 526.000 hectáreas, con un promedio de 6,1 hectáreas por persona. Esto representaba poco menos del 10% del territorio original. En tanto, a los colonos chilenos y europeos se les asignaron parcelas de aproximadamente 50 y 500 hectáreas, respectivamente (Bengoa, 1985; Pinto, 2003).

En síntesis, la conquista chilena de la Araucanía entre 1862 y 1883 significó la incorporación política de la población mapuche al Estado chileno, realizada a través del sometimiento militar que implicó la pérdida de la autonomía como pueblo y el no reconocimiento de ningún derecho político ni cultural específico como sociedad diferenciada del resto de la población nacional, transformándose así en minoría nacional.

Algunos de los efectos a corto y mediano plazo de la derrota político-militar y de la posterior radicación fueron los siguientes:

a) La sedentarización forzada de los mapuche en pequeños terrenos delimitados arbitrariamente.

b) La drástica disminución del “espacio vital” tradicional, convalidada por la ley chilena a través de los Títulos de Merced, y la pérdida de vigencia de las pautas de movilidad de los asentamientos humanos, y, por lo tanto, de la rotación de suelos y de la provisión de nuevos terrenos.

c) La desaparición de la economía típica prerreduccional –caracterizada por la ganadería expansiva– y la brusca reorientación de la actividad económica hacia lo agrícola.

d) La transformación de los mapuche en campesinos minifundistas, practicantes de una agricultura de subsistencia, cada vez más empobrecida y en una posición desventajosa frente a la sociedad nacional.

e) En lo económico-social, la radicación provocó la desaparición de la organización tradicional de parentesco por la que se constituían los grupos y las relaciones sociales. También implicó la pérdida de la autoridad de los longko (autoridad tradicional), por dos factores básicos: su inhabilidad para reglamentar el acceso a la tierra y su dependencia y subordinación a las leyes y disposiciones del Estado chileno.

f) Los mapuche y su sociedad pasaron a formar parte de la sociedad chilena, y fueron impactados por las estructuras políticas, económicas, jurídicas, educacionales y culturales de esta. Se desarrolla, por tanto, un proceso de desculturización cada vez mayor, con profundos quiebres entre generaciones y pérdida o autodesvalorización de la cultura propia.

Con la ocupación de la Araucanía, luego de la “pacificación”, el Estado debió proceder a la concentración de una buena parte de la población mapuche en las reducciones, donde el grado de aislamiento geográfico iba a la par con el aislamiento económico y social. De esta manera y sin proponérselo, creó al mismo tiempo condiciones particulares para la reproducción, hasta el día de hoy, de la cultura tradicional.

Si bien desde la perspectiva del Estado, las sucesivas legislaciones dictadas desde la radicación tendieron a darle solución al demonizado “problema mapuche”, en los hechos el período posreduccional inauguró una etapa definida por una doble dinámica: por un lado, las sucesivas leyes dictadas conducentes en la letra a proteger la ya precaria tenencia de tierra indígena; por otro, en los

hechos, un progresivo deterioro y una creciente disminución de esa propiedad.

Pero, a pesar de la aparentemente lapidaria derrota infligida a este pueblo indígena a fines del siglo XIX, los mapuche, una vez más, dieron testimonio de su capacidad de adaptación a un escenario adverso y ya a comienzos del siglo XX, antes que surgieran muchas de las organizaciones sociales chilenas, se conformaron las primeras organizaciones étnico-gremiales mapuche. De ellas, la más importante fue la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, la cual no sólo inauguró el discurso público mapuche contemporáneo y su relación con el Estado chileno, sino que –muy probablemente sin proponérselo– incorporó una interesante y persistente solución de continuidad entre la tradición mapuche independiente, personificada en la figura de las jefaturas tradicionales de los *longko*, y las nuevas formas de detentar el poder en la sociedad mapuche iniciadas por las organizaciones étnicas contemporáneas.

Este período es encabezado precisamente por aquellos a los que la historia oficial había condenado al interdicto eterno, por haber sido educados a través del patrocinio de algún militar chileno relevante, o sea, por ser mapuche *evlués* –como los ha denominado cierta literatura antropológica contemporánea–: Neculman, Manquilef, Huenchullán, Coñuepan, Aburto Panguilef y, por extensión, quiérase o no, la inmensa mayoría de los dirigentes sociales mapuche contemporáneos.

En efecto, todos los primeros dirigentes mapuche habían recibido educación formal chilena, fuera en su variante misional o pública. Además, un buen número de estos primeros dirigentes habían accedido a esa educación en el período inmediatamente anterior a la ocupación, en virtud de los acuerdos suscritos por sus mayores –todos importantes *longko*– con algunos jefes militares chilenos que aprendieron a conocer mejor que nadie dentro del aparato estatal chileno las complejas relaciones de poder que se daban en el seno de la sociedad mapuche autónoma de la segunda mitad del siglo XIX. Por ejemplo, Manuel Antonio Neculman pertenecía al linaje principal de Boroa, cuya jurisdicción o *wichan mapu* autónomo ocupaba una

buena parte del actual territorio de la Araucanía.<sup>2</sup> Para los militares chilenos era de gran importancia geopolítica establecer alianzas con quienes eran reconocidos por su poder e influencia dentro de su sociedad.

Las relaciones establecidas entre los jefes mapuche y sus contrapartes militares chilenos eran de antigua data, muy anteriores a la campaña de ocupación político-militar de fines del XIX. Tanto la entrega de jóvenes mapuche para que fueran educados en establecimientos chilenos, como la activa participación indígena en ambos bandos en la guerra de independencia y en otras guerras posteriores –por ejemplo, las dos guerras contra Perú y Bolivia– posibilitaron arreglos que, de una u otra forma, en la última fase de la ocupación redundaron en beneficio de esos longko o de sus descendientes.

Otra situación –mucho más desconocida hasta ahora y que aquí sugerimos– es que el conocimiento y el uso de las principales herramientas derivadas de la educación formal, como la lectoescritura del castellano (y también del mapuzungun o mapuchedungun) habían sido incorporados al repertorio sociocultural de los principales líderes mapuche por lo menos desde principios del siglo XIX. De hecho, la mayoría de los ñizol longko (jefes principales), tanto del ngulu como del puel mapu (lados oeste y este de la Cordillera de Los Andes) tenían secretarios y lenguaraces a través de los cuales mantenían una fluida comunicación epistolar, ya fuera con otros longko o con las autoridades chilenas y argentinas. Es bastante probable que, a fines del siglo XIX, contar con personas adiestradas en el arte de leer y escribir en castellano fuese visto por los jefes mapuche más como una ventaja que como una imposición.

---

2 El longko Nekulmañ (padre o tío del preceptor) fue uno de los organizadores del último malón –o insurrección armada mapuche– a principios de noviembre de 1881. La tradición oral de la zona de Boroa y Wilío (territorio perteneciente a su *wichan mapu*) dice que, fracasada esta acción, el longko buscó refugio en los espesos bosques de Wilío, lugar del cual salió una vez que hubo negociado su entrega a los militares chilenos a cambio de de la instalación de una misión de evangelización y educación en sus tierras –la actual misión capuchina de Boroa en la que se han educado generaciones de mapuche contemporáneos–. (Véanse Ancán, 2007; Coña, 1973; Guevara y Mañkelef, 2002).

Vistas así las cosas, no es sorprendente que, inaugurada la nueva etapa de la historia mapuche después de la derrota, la sociedad indígena encontrara rápidamente nuevas formas de relación con los chilenos. Una importante arista de este complejo entorno lo constituyó la organización étnica, sus nuevos liderazgos y, por sobre todo, el estreno en sociedad del discurso público mapuche contemporáneo, iniciado en 1910. La educación formal y el parentesco directo con las jefaturas tradicionales de aquellos dirigentes les invistió de un doble poder: ante sus semejantes y ante la sociedad chilena de su tiempo. Eran los sucesores de la autoridad tradicional de sus mayores con todos sus significados –una autoridad aún vigente en ese tiempo– y, a la vez, habían recibido educación formal chilena –buena o mala– en épocas en que la inmensa mayoría de la población de Chile (oligarquía incluida) era completamente analfabeta (Foerster y Montecino, 1988).

Esta doble legitimidad, seguramente no buscada ni deseada por las autoridades chilenas, que veían –y siguiendo viendo– a todos los mapuche como una masa informe, siguió funcionando hasta bien entrado el siglo xx, merced a que los dispositivos de poder internos de la sociedad originaria permanecieron vigentes. Probablemente ahí se encuentren las claves de los logros conseguidos por las organizaciones mapuche de la primera mitad del siglo xx, como la Federación Araucana, la Sociedad Caupolicán y su sucesora, la Corporación Araucana. Como contraparte, el ocaso de los liderazgos tradicionales, como consecuencia de la subdivisión de las reducciones y del empobrecimiento generalizado desencadenado en los últimos años, provocó las transformaciones y cambios que se están manifestando en la sociedad mapuche actual (Marimán, 1993).

A lo largo del siglo xx, el movimiento mapuche organizado propugnará el acceso masivo de sus integrantes en edad escolar a la educación formal chilena. Si bien en un primer momento esa demanda no contemplará el componente sociocultural de la pertinencia, ya a mediados del siglo las organizaciones comenzarían a incorporar dicho mecanismo, aunque con diversas intensidades. No hay que olvidar que con la incorporación forzada de los mapuche a las repúblicas de Chile y Argentina, la anterior estructura social originaria es

subvertida a favor de un nuevo orden social. Las antiguas jerarquías internas de la sociedad mapuche fueron olvidándose, sumándose ahora el grueso de la población originaria a los excluidos de la sociedad chilena contemporánea.

Vistas así las cosas, los mapuche pasaron a formar parte masiva del proletariado chileno; fueron víctimas de la misma exclusión social en beneficio de una pequeña élite –considerada a sí misma como “blanca” y europea– de una veintena de familias de origen europeo que desde tiempos coloniales ha detentado el poder político, económico y cultural oficial chileno. Entonces, los indígenas se integran de este modo a un sector que se mantuvo desde la Colonia en la desigualdad y exclusión sociocultural.

Un claro ejemplo de esta situación es que, en el siglo XVIII, la Compañía de Jesús permitía el ingreso a la educación secundaria sólo a la población blanca cuyos padres estuvieran casados por la iglesia y que no ejercieran oficio vil, es decir, manualidades.

Más adelante, en el período republicano, nos encontramos con personajes como Andrés Bello e Ignacio Domeyko que sostienen que, por un lado, hay una educación primaria y, por otro, otra educación muy diferente para aquellos que por sus características sociales están destinados a dirigir a la nación. Por lo tanto, la segmentación social en la educación no es sólo un fenómeno contemporáneo en Chile. Desde los tiempos de la Colonia, el diseño de las escuelas estableció tres tipos: las de primera clase, con seis años de estudios, ubicadas en los centros de las ciudades; las de segunda clase, con tres años de estudio, situadas en pueblos y villorrios; y, finalmente, las de tercera clase, con tres años de estudios, localizadas en las zonas rurales y en los sectores marginales urbanos.

Esta situación se corrigió, al menos en parte, recién pasada la primera mitad del siglo XX: durante el gobierno de Eduardo Frei M. (1964-1970), se establece la Educación General Básica Obligatoria de ocho años para todos los niños de Chile, lo que significó el comienzo de un proceso de democratización de la educación en el país.

En una sociedad marcada por la desigualdad socioeconómica y cultural, la igualdad de oportunidades es vista con recelo por los sectores tradicionalmente hegemónicos, porque, históricamente, se la



percibió como un elemento que tiende a la desestabilización del orden social establecido por la tradición vigente desde tiempos coloniales. Nociones dominantes como “orden y progreso” impactaron culturalmente en una sociedad donde cada persona “debe asumir” el lugar o el rol que “le corresponde”. En este orden, el transgresor de dichas normas es denostado, marginado, excluido y, además, caricaturizado como “roto metido a gente”, “siútico”, “nuevo rico”, “indio”.

El discurso político institucional explota la idea de la unidad nacional. Un elemento sustantivo del “ser nacional” se fundamenta, a través de las políticas educacionales, en que todos los niños del país –sean del norte, de Rapa Nui, mapuche, aymará, urbanos o rurales, peruanos o ecuatorianos– deben incorporar ciertos contenidos comunes, priorizando, además, el conocimiento académico por sobre una formación integral como persona.

La diversidad cultural es un concepto de muy reciente inclusión en la agenda pública nacional. Para la sociedad chilena, acostumbrada –adaptada– por la fuerza de la cultura dominante difundida por los sectores hegemónicos chilenos desde antiguo, es una tarea pendiente asumir el valor de dicho concepto. La idea de la convivencia entre grupos comunitarios múltiples y que, idealmente, deberían desarrollarse con todas y en todas sus potencialidades, no tiene que ser excluyente de la existencia de un núcleo cultural común cuyo fin sea servir de nexo para conformar una necesaria identidad nacional. Es en el sistema educativo formal donde estos elementos deben desarrollarse y potenciarse. Este sería el gran aporte subyacente de un genuino plan de EIB, un plan que está aún por desarrollarse

El sustrato de esta educación ideal apuntaría a la legitimidad de que existan, por un lado, diversos elementos formativos comunes en el sistema educacional nacional y, al mismo tiempo, los espacios y oportunidades para los grupos étnicos, regionales, locales e inmigrantes recientes, sobre la base de una pedagogía crítica auxiliada con textos y recursos de aprendizaje que respeten la diversidad cultural del país y sean pertinentes con ella.

En los países de América Latina sometidos a políticas de apertura a las demandas del mercado global y de los modelos neoliberales, la educación a favor de la diferencia y del reconocimiento de

la diversidad sociocultural podría estar favoreciendo en los hechos la migración nacional o transnacional hacia los centros urbanos e industriales y la adaptación funcional de las etnias a las crecientes demandas del mercado, en lugar de promover el arraigo territorial, el etnodesarrollo, la preservación del medio ambiente y el fortalecimiento de las culturas originarias, por medio de los instrumentos jurídicos nacionales o internacionales en materia de derechos indígenas.

Existían muchas expectativas en que el reconocimiento histórico y jurídico de los pueblos originarios se produciría en 1992, momento en que se legisló para crear por ley de la república la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), organismo que reemplazaba a la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) y que reestableció la institucionalidad indigenista de Estado que había sido liquidada en tiempos dictatoriales. Los objetivos fundacionales de la Ley 19.253 y de la CONADI se encaminaban al reconocimiento legal de la existencia de un país pluriétnico y pluricultural, expresado en instrumentos internacionales de tipo vinculante, como el Convenio 169 de la OIT –que aún no ha sido ratificado por el Estado chileno–. El Convenio 169, en su Parte VI, artículo 27, establece, por ejemplo, que:

[...] los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán considerar: su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT, 1989).

En su artículo 28 dice:

[...] se deberá enseñar a los niños de pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenecen [...]; deberán adoptarse medidas para preservar las lenguas indígenas promoviendo el desarrollo y práctica de las mismas (oit, 1989, p. 12).

## CAPÍTULO 2. UNA RESEÑA SOBRE EL CONCEPTO DE ESTADO

El Estado es la solución que la sociedad moderna, caracterizada por la división social del trabajo, encontró para solucionar y garantizar el orden. Max Weber sostenía que este era un mecanismo de dominación que permitía a los “dominadores” actuar sobre los “dominados” sin que estos últimos se dieran cuenta de la imposición que recaía sobre ellos. El Estado es el mecanismo de control característico de aquellas sociedades que han desarrollado un grado de complejidad burocrática y una tecnología que les permite imponer sus proyectos a grupos pasivos, cuyo éxito se basa en la eficiencia administrativa y en el desprendimiento de las labores productivas, delegando al mercado capitalista el progreso de la nación.

Todo Estado supone cuatro elementos y una condición para su construcción como tal: un territorio, una población, unas leyes y una administración burocrática militar (Anderson, 1993); la condición inherente para sostener la estructura del Estado es la exigencia de sujetos leales y obedientes, acrílicos, que admitan e incorporen la *identidad nacional* transmitida desde los grupos que ostentan el poder. El Estado concebirá así a una nación política que permitirá a los grupos dirigentes la manipulación de la población en la adecuación de un cuerpo social obediente, sumiso y dominado. La nación cultural otorga a los individuos un sentido de pertenencia respecto del territorio que habitan, un pasado común y tradiciones sociales que

son legitimadas habitualmente por la misma población. Las naciones culturales otorgan a los individuos y a los pueblos un sentido de identidad y de pertenencia que se vive sin que ningún accionar los convoque a ello.

El surgimiento de la nación política es el paso que dan los que desean ostentar el poder político-económico-cultural desde un Estado construido sobre la base de unas situaciones coyunturales, unos mitos y unos ritos que constituyen la génesis de la nación en conjunto, con sus reivindicaciones y sus pensamientos y programas nacionalistas y excluyentes. Entonces, la identidad nacional estaría representada por determinados elementos simbólicos –tales como un himno nacional, una bandera, los héroes de la patria, un escudo–, por elementos míticos –como los discursos sobre la historia, sobre la identidad nacional y colectiva– y por unos elementos rituales –como lo son las festividades o celebraciones de las efemérides nacionales, del folclore y deportivas– que, aunque no les pertenezcan, sienten como suyos, enmarcados en el proyecto de nación hegemónica y en el dominio ejercido por los grupos de poder sobre ellos.

Los procesos de construcción del Estado y de la nación se iniciaron tempranamente en América Latina, teniendo en todos los casos como eje estructurante de su creación a los grupos oligárquicos criollos, en muchos casos integrados por los colonizadores europeos. La formación de los estados latinoamericanos sirvió como elemento vital para dar vida a los proyectos políticos y económicos de esa oligarquía criolla. Fueron ellos quienes establecieron los límites territoriales y jurídicos, –controlando a la población nacional mediante múltiples normativas– que, en todos los casos, fueron resguardados por los militares. Se transformó así a los antiguos súbditos de la corona española en ciudadanos obedientes, leales, sumisos y comprometidos con el proyecto de Estado-nación impuesto por los grupos de poder.

Prevalecerá en nuestro caso, entonces, la idea fuerza de que Chile es uno solo y que, para prosperar en el futuro, será condición básica e ineludible mantener la “unidad nacional” en torno a un gobierno central con poderes y facultades políticas y legales ordinarias y extraordinarias para resguardar los destinos de la nación. La sospecha

y la desconfianza en los potenciales elementos subversivos se transformaron así, desde muy antiguo, en importantes elementos políticos de permanencia y proyección de esa unidad férrea y monolítica de Estado-nación llamado Chile.

La Educación Intercultural Bilingüe en América y en Chile se instalará, de este modo, en un contexto delimitado por unas variables que dan sentido a su desenvolvimiento: la diversidad socio-cultural, el subdesarrollo, el colonialismo y los conflictos interculturales ya sean de carácter étnico o de la población mestiza blanca afectada por similar cuadro de dominación. Aquí entran también otros caracteres de la identidad socio-cultural o ideológica o de acción que se instala en cualquier sociedad compleja: cultura de jóvenes, de género, de poblaciones emergentes.

Nuestra América Latina se siente a sí misma como una región en donde el desarrollo socio-económico y cultural capitalista dominante ha marginado a las grandes masas del progreso material y cultural de los países capitalistas desarrollados. Este desarrollo desigual o atrasado que tienen las mayorías de las poblaciones de América Latina se manifiesta en las condiciones de pobreza material en que se reproducen sus vidas locales coexistiendo con la ostentación y la acumulación de bienes en manos de unas minorías nacionales con privilegios ancestrales.

Desde hace unas décadas, se evidencia la instalación del neoliberalismo en la región. El denominado neocolonialismo se posesionó nuevamente de aquellas riquezas básicas de los Estados naciones, agobiando una vez más a las poblaciones indígenas y no indígenas que son reubicadas en sectores no productivos. Este es un factor que incide notablemente en el desarraigo de los pueblos originarios y que también inhibe los modos culturales tradicionales, acelerando los procesos de migración del campo a la ciudad y de proliferación de poblaciones marginales y marginadas de los beneficios de la modernidad –tales como calles pavimentadas, hospitales, escuelas, seguridad, centros deportivos.

La constatación de su pobreza por parte de los pueblos originarios, así como los procesos tendientes a usufructuar de sus bie-

nes y fuerza de trabajo, generan conflictos interculturales que se constituyen en problemas permanentes que ponen en riesgo la cohesión y/o integridad social, traspasando las fronteras de lo local para transformarse en conflicto de carácter nacional que afectan al conjunto de las sociedades (Bengoa, 2000, pp. 21-31).

Son las poblaciones indígenas y de mestizos carenciados los que dan consistencia a la reactualización del colonialismo.

Al correlacionar las variables de diversidad socio-cultural con la de injusta apropiación de la riqueza, se observa una reactualización del colonialismo en el sentido que serían precisamente las poblaciones indígenas las cuales en la mayor parte de los casos, dan cuerpo y consistencia a la base más carente de la pirámide social (Lipschutz, 1963, p. 34).

## CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB): UNA DEUDA PENDIENTE EN CHILE

Las políticas educacionales en Chile actual no han alcanzado aquellos objetivos planteados a nivel retórico en tiempos recientes para avanzar en el tratamiento de la diversidad cultural. Un análisis crítico indicaría que dichas intenciones coexisten de modo más o menos conflictivo con las tradicionales políticas de “integración” que el Estado diseñó durante el siglo XIX y XX para controlar a las diferentes culturas del territorio nacional. Los distintos actores sociales, ya sean indígenas o migrantes, no han participado en la generación, desarrollo y evaluación de políticas educacionales.

De tal forma, en las escuelas de la actual Región Metropolitana, por ejemplo, existe un número apreciable de escolares de origen indígena y migrante, situación que también se presenta en escuelas rurales y urbanas de la Araucanía. Es importante, entonces, indagar en el comportamiento de la institución escuela hacia la diversidad en una de estas tres situaciones tipo: a) rechazo y negación institucional; b) indiferencia institucional; c) integración de la diversidad.

Una pedagogía intercultural requiere de la incorporación de un currículum intercultural en donde la interculturalidad:

[...] debe ser el eje orientador del currículum, de manera que los objetivos, contenidos y metodologías se enraicen en la cosmovisión, conocimiento y prácticas propias para gradualmente abrirse a in-

corporar y reflexionar críticamente, elementos culturales diversos, necesarios ya sea para mejorar las condiciones de vida de la población, como también para contribuir a un enriquecimiento personal y social que posibilite ese necesario diálogo armónico ente los distintos grupos socioculturales que componen el país (Peralta, 1996; Universidad de Valparaíso, 2005a).

Hasta comienzos de la década de los noventa del siglo pasado, el sistema educativo chileno se caracterizó por una concepción monolítica en sus propuestas, aun cuando en el discurso se propusiera la flexibilidad del currículo y su adecuación a las realidades de la población escolar. El sustento de esa concepción es que en Chile se daría la identidad perfecta entre nación y Estado porque existiría tan sólo un pueblo (el chileno). Tal visión no repara en que la identidad nacional está constituida por la suma y fusión histórica y geográfica de un conjunto de pueblos y culturas tanto originarias como exógenas provenientes de diversas latitudes. Y esta situación dificultó el reconocimiento de las distintas identidades presentes en el territorio nacional. Al respecto, al referirse al pueblo mapuche, un investigador afirma:

La escuela ha sido concebida como un elemento de homogenización cultural por excelencia y seguramente ha operado como un elemento aculturizante en desmedro de las generaciones de escolares mapuche que acuden masivamente a ellas (Marimán, 1993, p. 132).

En el caso del Norte Grande del país, esta intencionalidad de educación se concretó a través del proceso de “chilenización” de los habitantes de las regiones anexadas luego de la Guerra del Pacífico, así como por el intento del Estado chileno de establecer soberanía en territorios proclives a conflictos con países limítrofes, como ocurrió en las décadas de 1970 y 1980.

Los rasgos asociados al desprecio, al olvido y a la suplantación de valores culturales tradicionales han incidido históricamente en



forma notable en nuestra realidad como país y, especialmente, en el tardío tratamiento de la EIB y de la diversidad cultural del territorio.

Los Planes y Programas del MINEDUC referidos a la Educación Intercultural Bilingüe distan de lo enunciado en el párrafo inicial de la CONADI, organismo gubernamental que, como mencionamos, regula la política indígena del Estado chileno. Al mismo tiempo que se crean ciertos espacios de aplicación de políticas educativas pertinentes, se han ido generando un conjunto de vacíos de aplicación concreta de estos en las escuelas con alto porcentaje de población indígena. Ello impulsa a las comunidades indígenas a tratar de resolver los problemas de déficit educacional haciendo una mirada retrospectiva hacia sus ancestros, quienes resolvían con la comunidad lo que era pertinente hacer.

Por otra parte, el proceso de surgimiento y legitimación de la EIB se encuentra enmarcado dentro del proceso general de eclosión de las demandas indígenas internacionales. A partir de mediados de la década de los setenta del siglo XX, se ha acentuado un proceso de emergencia indígena en América Latina que se expresó en su particular lucha por el reconocimiento dentro de los Estados nacionales. Esto significó la irrupción de una serie de conflictos sociales de mayor o menor intensidad y las respectivas respuestas de los aparatos estatales, que van desde la represión desatada hasta la negociación política en los casos en que el movimiento indígena local alcanzó un poder político respetable –pues nunca, en estos casos, los Estados se muestran generosos en sus planteamientos.

La Educación Intercultural Bilingüe, inserta plenamente en un conjunto de demandas políticas, se instala como elemento central de construcción de una sociedad pluricultural y plurilingüística. El contexto en el que se inscriben dichas demandas es por demás nítido. El establecimiento de una relación asimétrica entre el uso de las lenguas indígenas y el del castellano –el idioma formal u oficial– portó consigo la estigmatización de los indígenas como ciudadanos de segunda clase en un creciente proceso de exclusión de la diversidad cultural.

El discurso indígena internacional ha podido incorporar un discurso transversal en el que las demandas y reivindicaciones se insertan en un cuadro de derechos universales genéricos y de demanda de las necesarias reparaciones por parte de los Estados en los casos en que estos derechos han sido vulnerados. Surge entonces el discurso de la reparación de la “deuda histórica” que los Estados nacionales tienen con los indígenas, dentro de la cual un elemento muy sentido es la implementación de una educación intercultural bilingüe como una propuesta educativa con el objetivo central de generar una transformación sustantiva en el sistema educativo imperante.

La EIB será percibida, entonces –por lo menos en el discurso–, como un nuevo enfoque pedagógico en el rescate y valoración de las culturas ancestrales de los pueblos originarios, como una forma efectiva de convivencia entre las diferentes culturas enmarcada en una lógica de sociedad pluralista que valora el diálogo entre todas esas culturas.

La Ley N° 19.253 de 1993 reconoce a los indígenas de Chile como agrupaciones humanas que han existido en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, cuando la tierra y el agua eran los fundamentos de su existencia y desarrollo cultural.

Desde la formulación de este instrumento, el Estado chileno ha reconocido a las “etnias” Aymara, Atacameño, Quechua, Colla, Mapuche, Rapa Nui y grupos fueguinos.

En lo pertinente, esta Ley contempla en su Título IV, párrafo 1, artículo 28 “el reconocimiento, respeto y promoción de las culturas Indígenas” a través de:

- el uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- 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 que los capacite para valorarlas positivamente;
- el fomento a la difusión, en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena, de programas en

idioma indígena y el apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;

- la promoción y el establecimiento de cátedras de historia y cultura indígenas en la enseñanza superior;
- la obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma que lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen;
- la promoción de expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico y cultural e histórico indígena.

En 1995 el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo expuesto en la Ley N° 19.253, crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de revertir las desigualdades existentes en el conocimiento y las oportunidades de desarrollo de los niños y jóvenes indígenas del país.

El Programa EIB es bastante ambicioso en sus planteamientos discursivos, pues se orienta por los principios de mejoramiento de la calidad, equidad y participación y busca la pertinencia de los procesos educativos impulsados por la Reforma Educacional a través del Estado a fines de la década de los 90. Se aspira así a una pedagogía de la diversidad, con la intencionalidad de preparar a los sujetos a relacionarse con su mundo y con otros distintos al suyo con igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo la pluriculturalidad y, a la larga, fortaleciendo a la democracia misma.

La EIB se plantea como una práctica educativa centrada en la pertinencia de los aprendizajes, en la contextualización de los contenidos didácticos, y cuya práctica pedagógica está centrada en los alumnos, con la participación de la familia y de la comunidad, y que implica involucrarse con los procesos históricos, sociales, políticos y culturales que serán tratados en la escuela. La EIB se enuncia como el fortalecimiento de lo propio en el mundo indígena para luego integrarse a la participación activa con las culturas en contacto y en la comprensión de la realidad.

En los años 1996 y 1997, el Ministerio de Educación de Chile (MINE-  
DUC) llamó a concurso para financiar proyectos de apoyo a escuelas  
subvencionadas, particulares y municipales, interculturales y con  
bilingüismo, en los primeros años de enseñanza básica, insertas en  
comunidades indígenas. En 1996 se iniciaron experiencias piloto en  
la Primera Región, con población aymara. Un año más tarde, se sumó  
un nuevo proyecto en la Segunda Región con el pueblo atacameño,  
alcanzando, a fines de 1998, dos años de funcionamiento, bajo la  
orientación de la Universidad de Tarapacá (Programa Pachakutti) en  
la Primera Región y de la Universidad de Antofagasta en la Segunda  
Región.

Aunque en el discurso se propugnaba la flexibilidad del currículo  
y la adecuación a la realidad de los educandos, en los hechos, hasta  
la década de los 90, el sistema educativo chileno se caracterizó por  
la unicidad de sus propuestas a nivel nacional basada en el sustento  
de que en Chile existe un solo pueblo. Esto dificultó el reconocimien-  
to de las distintas identidades existentes en el territorio nacional.  
Pablo Marimán plantea que:

[...] la escuela ha sido concebida como un elemento de homogeniza-  
ción cultural por excelencia y seguramente ha operado como un ele-  
mento aculturizante en desmedro de las generaciones de escolares  
mapuche que acuden masivamente a ella (Marimán, 1997, p. 3).

Tal aseveración es aplicable a todo el territorio nacional. En la  
zona norte, debido a la situación fronteriza con dos países y a la  
persistencia de la hipótesis de guerra con las naciones vecinas, en  
los asentamientos aymaras y atacameños se ha aplicado una per-  
sistente política de “chilenización” forzada, asumida como un tema  
de seguridad nacional. El nuevo cuadro político nacional iniciado  
a comienzos de la década de 1990 favorecerá el comienzo del for-  
talecimiento de las demandas históricas y la incorporación de las  
poblaciones indígenas que en las décadas anteriores no revestían  
importancia por los conflictos políticos internos de los países de la  
región.

El ex Ministro de Educación de Bolivia y autor de la Reforma Educacional de su país, Enrique Ipiña, ha llamado “Democracia Cultural” a la necesidad del reconocimiento de la heterogeneidad cultural y étnica en la construcción de las identidades de los pueblos latinoamericanos. Señala:

No basta con el conocimiento de que existe una amplia diversidad multicultural. Este conocimiento, si no es seguido del reconocimiento de las mayorías o de los más poderosos al pleno desarrollo de las minorías o de los más débiles en el mundo moderno, aún no es intercultural. Y, si no llega a la definición y aprobación de eficaces políticas de acceso a la autonomía y a los recursos materiales para los pueblos minoritarios, sigue siendo ineficaz, permanece en el ámbito de la fría multiculturalidad. Somos mestizos. Somos diálogo hecho carne, realidad en la cual lo diverso se une en una nueva armonía creadora. Pero ha llegado –y llegó hace mucho– la hora de cambiar, de convertirnos los unos hacia los otros (Ipiña, 1997, p. 1).

La Educación Intercultural reconoce que la diversidad cultural existente es una verdadera ventaja en el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades de los alumnos, puesto que se basa en los saberes propios de las etnias involucradas fortaleciéndolas y permitiendo el intercambio cultural.

Sin embargo, uno de los aspectos más preocupantes de las falencias de la EIB es, según Eliseo Cañulef, la formación valórica:

En lo que respecta a la EIB, es uno de los aspectos menos trabajados. Se observa en el discurso alusiones al tema, pero no hay materiales que propongan un debate a fondo ni mucho menos que contengan orientaciones didácticas para el tratamiento de la temática en el aula, aunque se reconoce la importancia capital de los valores para la vida humana en sociedad. Si los valores son esenciales para las interacciones intraculturales lo son mucho más para las interacciones en contextos multiculturales (Cañulef, 2002, p. 1).

La mirada de Eliseo Cañulef en relación con la formación valórica en la Reforma Educacional y en la EIB es clara:

De acuerdo con la reforma educativa chilena (el marco en el que se desarrolla la experimentación de la EIB en Chile), la formación valórica de los educandos corresponde al ámbito de los objetivos fundamentales transversales. El principio orientador establecido para la formulación de estos es el de estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad, y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz (Cañulef, 2002, p. 11).

Se ha señalado el desafío de pensar a la EIB en los ámbitos urbanos –y no sólo exclusivamente en el rural– en la línea de la contextualización y adecuación curricular a la complejidad del mundo indígena contemporáneo, esto es, teniendo en cuenta la coexistencia de diversas culturas indígenas que, en forma permanente, cuestionan su identidad y proyectan las demandas que surgen desde las mismas comunidades. Se plantea, entonces, una propuesta de implementación de la EIB en las escuelas que considere la previa adecuación del Proyecto Educativo Institucional, la revisión del marco curricular vigente, además de la creación de elementos de apoyo a dichas propuestas. Esto tiene como principal objetivo la generación de espacios para la sustentación teórica y práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.

El texto de Christine Sleeter (2004) nos aproxima a la dimensión política de la Educación Multicultural, planteando que este enfoque no se agota en una propuesta técnica pedagógica encerrada en el aula de las escuelas, sino que alcanza pleno sentido en la interacción política de los docentes con aquellas comunidades discriminadas. Por lo tanto, a su entender, la EIB no es sólo la introducción de currículos en torno al respeto de la diversidad cultural, sino más bien

un accionar político cuestionador de los sistemas que avalan la discriminación y la negación de las especificidades culturales.

Sleeter valida así la categoría de EIB no solamente en la dimensión étnica del asunto, sino también en las cuestiones relevantes de desigualdades de género, por discapacidad, por sexualidad, es decir, en la problemática de las múltiples formas de dominación cultural (Sleeter, 2004).

Por su parte, el investigador de la Universidad de La Frontera (UFRO) Guillermo Williamson describe críticamente, a partir de una contextualización histórica, las distintas nociones que han estado en juego con respecto a las posibilidades de revertir las precarias condiciones de educación de los pueblos dominados –especialmente de los indígenas– en el marco de los Estados-nación latinoamericanos. Promueve una discusión conceptual con el objetivo de ampliar la reflexión crítica, los diseños políticos y las prácticas pedagógicas interculturales o multiculturales. Williamson desafía a llevar adelante una “reconstrucción latinoamericana” de la Educación Intercultural o Educación Multicultural, especialmente inserta en una perspectiva general que reconozca y legitime esta acción educativa en el ámbito de los derechos humanos (Williamson, 2004).

Sostiene Williamson que la cuestión indígena, la EIB y la urbanización no son algo nuevo como demanda de los pueblos originarios o como preocupación académica. La Ley Indígena, con una fuerte tendencia hacia los sectores rurales, reconoce “disposiciones particulares para los Indígenas Urbanos y Migrantes” (artículos 75 a 77) y determina que uno de los Consejeros Indígenas de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena debe representar a sus miembros urbanos.

El tema de la EIB en las urbes ha comenzado a levantarse como una preocupación política, social y académica. El Programa de EIB del MINEDUC impulsó en algunas regiones, como Tarapacá y Región Metropolitana, una serie de seminarios y proyectos urbanos con apoyo de la CONADI. No obstante, esta actividad históricamente se ha desarrollado con las comunidades rurales por la fuerza del movimiento indígena y la instalación de temas como territorio, cosmovi-

sión, lengua; por ello, es especialmente relevante el pensamiento de investigadores y académicos indígenas y no indígenas con experiencias de trabajo e investigación en el medio rural.

Carmen Montecinos hace una revisión de la política oficial de Educación Intercultural Bilingüe implementada en Chile por el MINEDUC. Señala que esta propuesta se reduce a que un sector de la población nacional (los indígenas) llegue a ser bicultural, con lo que quedan ausentes todos los demás componentes de la sociedad nacional. Montecinos sostiene que la EIB, entendida únicamente como un programa especializado destinado a satisfacer la educación de los grupos étnicos, implica dos situaciones inconvenientes: por un lado, se corre el riesgo de hacer responsables a los indígenas de lograr una sociedad pluralista y, por otro, se asumen, en un acto de despolitización premeditada, los procesos sociales de exclusión y discriminación. La autora concluye que la EIB llevada adelante en Chile por los organismos educativos oficiales es una propuesta definitivamente conservadora (Montecinos, 2002).

Así las cosas, partiendo de la premisa de que la interculturalidad “más allá de ser una realidad objetiva, es un proyecto por construir, un diálogo entre las distintas culturas”, otra autora, Francisca Fernández, propone replantear la política de EIB que se aplica en Chile con el objeto no sólo de integrar a los educandos indígenas a un sistema educativo igualitario y equitativo, sino de relacionar obligatoriamente las nociones de calidad y equidad que predominan en los postulados estatales con el concepto de pertenencia cultural, para así generar una EIB enmarcada en una reforma educativa integral no ligada exclusivamente a la Ley Indígena (Fernández, 2004).

Daniel Quilaqueo, desde la Teoría del Control Cultural –planteada originalmente por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfill–, señala que la pedagogía intercultural debe entenderse como un modelo dialogante entre estudiantes indígenas y no indígenas, porque así la interculturalidad no sólo requiere de condiciones tales como el respeto mutuo y la igualdad social (multiculturalidad), sino también que los grupos implicados reconozcan, recíprocamente, la capacidad de creación cultural. Entonces, la educación intercultural no puede reducirse al aprendizaje de ciertos contenidos indígenas, sino que es obligato-



rio que considere la formas de construir y aprender el conocimiento indígena desde una lógica cultural propia (Quilaqueo, 2005).

A la vez, lo que plantea Ricardo Hevia en su análisis sobre la interculturalidad tiene que ver con la globalización, la imposición cultural y la necesidad de los ciudadanos de incorporar sus propias tradiciones culturales, con el fortalecimiento de las historias locales y de los elementos identitarios de sus respectivas especificidades comunitarias. Hevia se formula una serie de preguntas que tensan las políticas educacionales establecidas desde el oficialismo y que apuntan al esclarecimiento y al cuestionamiento de elementos naturalizados por el discurso oficial, aproximándonos a posibles respuestas desde la diversidad: ¿cuál es la identidad o identidades que la escuela ayuda a construir?, ¿qué experiencia deja la escuela adentro o afuera del concepto de nación?, ¿cuál es el sujeto de la memoria que la escuela está construyendo?, ¿cuál es la construcción del “nosotros” que la escuela favorece? (Hevia, 2004, p. 65).

La escuela no debería hacerse cargo de todas las asimetrías sociales porque no es responsable de que existan, pero sí debe hacerse cargo de las asimetrías que ella transmite, tanto escolares como valorativas. Para que la escuela contribuya a forjar una sociedad pluralista tiene que educarnos a todos en la memoria de todos, entendiendo lo anterior como una oportunidad de crecimiento y de desarrollo (Hevia, 2004, p. 10).

De lo planteado por los autores precedentes se desprende un tema que, a nuestro juicio, resulta crucial. No deberíamos olvidar que la EIB integra dos componentes: la cultura y la lengua. Es perfectamente posible, y así ha sido, que ambos elementos estén disociados o que uno de los dos se desarrolle y el otro no. De hecho, la mayor parte de las experiencias a nivel piloto autoproclamadas como de EIB se quedan sólo en la reproducción más o menos exitosa de ciertos elementos culturales aislados –un baile, una comida o una música considerados como tradicionales–, pero descuidando el tema fundamental, esto es: el rescate y preservación de las lenguas originarias.

La lengua indígena, como todas las lenguas humanas, es el gran receptáculo de las sabidurías y conocimientos acumulados por siglos por la respectiva cultura y es el elemento más genuinamente intercultural de que se dispone. Tan así es que una lengua puede ser rescatada casi de su desaparición, incorporar nuevas palabras y conceptos y, sobre todo, ser aprendida y proyectada hacia la población no indígena de los respectivos territorios. Pero el rescate y proyección de una lengua dominada obedece a un programa político mayor, del cual son –o deberían ser– responsables en primera instancia sus propios integrantes y no el Estado. Tal iniciativa es claro reflejo de decisiones políticas mayores que tienen que ver con cuotas importantes de autodeterminación y autonomía, decisiones que muchas veces los Estados nacionales respectivos no están dispuestos a conceder si no es a través de una pugna y/o negociación política.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS JURÍDICOS DEL ESTADO CHILENO EN EL TRATAMIENTO DE LA EIB

La bases legales que posibilitan un currículo de Educación Intercultural Bilingüe se fundamentan en la Ley N° 19.253 de 1993 (Ley Indígena), que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas y que, en los artículos 28, 29, 30, 31 y 32, contempla acciones que propendan al reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas y a la promoción y desarrollo de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe, reconociendo en este un modelo educativo de pertinencia cultural y lingüística congruente con las necesidades de los pueblos originarios del país.

Por otra parte, un aporte significativo hacia la diversidad cultural lo constituye la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita por Chile en 1990 y publicada por Decreto N° 830 del mismo año. Al respecto, allí se plantea:

Artículo 8: Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares, de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad o de todos ellos, los

Estados Partes deberán prestar asistencia y protección apropiadas con miras a establecer rápidamente su identidad.

Artículo 20: Al considerar las soluciones, se prestará especial atención a la conveniencia en que haya continuidad en la educación del niño y su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o emplear sus propios idiomas.

El Programa de EIB en ejercicio se encuentra regido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 de 1990, actualmente en proceso de reforma. Dicho instrumento norma los cambios que se deben dar para avanzar en la reforma educativa y en la EIB. Sustentada en el principio constitucional de igualdad de todos los chilenos y en la libertad de enseñanza, creó el Consejo Superior de Educación y determinó los requisitos de egreso de la Enseñanza Básica y Media y los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO).

Por su parte, el Decreto 40 de 1966 aprueba los OF y CMO para la Educación Básica y fija las normas generales para su aplicación. En este Decreto se establece, por primera vez en Chile, el reconocimiento de las lenguas indígenas y se autoriza la readequación de las secuencias de los OF-CMO para dar paso a la enseñanza bilingüe en nuestro país. Se dice que:

Art. 5º: El Ministerio de Educación mediante Decreto podrá autorizar casos de readequación de la secuencia de los OF y CMO establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la CONADI, las necesidades de la enseñanza bilingüe regular en idioma extranjero, o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular.

La meta del Ministerio de Educación, al establecer la Reforma Educacional, se orienta a entregar a los educandos una formación de calidad, reforzando la Educación Básica y Media, fortaleciendo la formación inicial docente y otorgando más flexibilidad a las unidades educativas del país, invirtiendo en infraestructura y estimulando la creatividad en la gestión educativa por parte de los actores involucrados.

La calidad y equidad de la educación son dos principios orientadores de la Reforma Educacional que favorecen a la EIB. En ella se consideran concepciones educativas del mundo indígena tanto en sus manifestaciones rurales como urbanas.

Es el MINEDUC quien, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, establece los lineamientos a seguir, basados en los principios de equidad e igualdad de educación para todos. Al respecto, será el Consejo Superior de Educación el que fijará los requisitos de egreso de la enseñanza formal Básica y Media y establecerá los OF y CMO que permitirán la incorporación de la lengua y cultura indígenas.

En los Planes y Programas de estudio para NB1 y NB2 de Lenguaje y Comunicación (Decreto N° 40) se establece lo siguiente:

Así, es fundamental que las escuelas cuyos alumnos tienen mayoritariamente como lengua materna el aymara, mapuzungun o rapanui incorporen a sus programas la dimensión intercultural bilingüe. Esta implica que, junto con desarrollar la lengua materna de los niños, la escuela enseña el castellano como segunda lengua, beneficiándose recíprocamente (MINEDUC, 1997, p. 63).

En el Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación se indica:

[...] la elaboración de los programas y el quehacer del profesor deberán contemplar un conjunto de principios tales como la significatividad para los niños, la valoración de la diversidad cultural y lingüística que incorpore tradiciones orales y elementos que conforman el mundo natural y cultural de ellos, como factor de en-

riquecimiento personal y social. Tratándose de los alumnos cuya lengua materna no es el castellano, se deberá reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural, y, considerando su particular manera de ver y codificar la realidad, se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural, tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes (MINEDUC, 1999, pp. 22-23).

Entre sus postulados, la Reforma Educativa contempla los principios de autonomía curricular con la finalidad de respetar al mismo tiempo los elementos que son comunes para la cultura nacional y la pluralidad en términos culturales y sociales. Estipula que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza tiene directa relación con los cambios vertiginosos que se observan en el mundo actual y con las exigencias que se derivan de ellos:

El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables (MINEDUC, 1999, pp. 3 y 4).

Uno de los pilares fundamentales de la EIB tiene directa relación con la participación docente y es por esto que el Programa de Mejoramiento Educativo, junto con el Programa de EIB, está realizando un trabajo exhaustivo con los docentes y directivos de las escuelas.

Además, una de las iniciativas que propone la EIB guarda relación con la participación comunitaria, puesto que en los nichos culturales es donde se consolidan los saberes y contenidos que se encuentran fuera de las prácticas educativas y que se pretende incorporar a ellas.

Como ya se dijo, la Convención de los Derechos del Niño firmada en 1990 proporciona, en sus artículos 29 y 30, un marco legal para el reconocimiento de todos los niños y de los niños indígenas en particular. A eso se suma el Convenio 169 de la OIT –aún no ratificado por el Congreso chileno– que en su Parte VI, artículo 27, establece que:

Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán considerar: su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

El artículo 28 es aún más específico:

Se deberá enseñar a los niños de pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenecen [...] deberán adoptarse medidas para preservar las lenguas indígenas promoviendo el desarrollo y práctica de las mismas.

La Declaración de las Naciones Unidas, en su Parte IV, artículo 15, señala que: “todos los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles de educación del Estado” y que “los pueblos indígenas tienen el derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas impartiendo educación en su propio idioma y en relación con sus propios métodos de enseñanza-aprendizaje”. Establece, además, los derechos de los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades a acceder a una educación en sus propios idiomas y culturas.

En síntesis, el *marco conceptual* de la EIB se centra en tres factores:

- a) Los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales (pueblos indígenas).
- b) La lucha en contra de los prejuicios raciales y la búsqueda de formas de relaciones interétnicas no asimilacionistas.
- c) La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a un mundo globalizado.

La interculturalidad apunta al fortalecimiento de la cultura originaria para que se conozca, se adquiera y se valore por parte de los propios integrantes, valoración que les permite dialogar en igualdad

de condiciones. A partir del pluralismo cultural, la educación intercultural afirma el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco de cada cultura desde la visión que ella tiene de sí misma; es una educación que favorece una relación dialógica y equitativa entre las culturas y entre sus miembros, e intenta abrir al niño a la experiencia de otras trayectorias culturales (Chiodi, 2000).

Los *finés, objetivos y principios* orientadores de la EIB son:

a) Fines de la EIB

- Fortalecimiento de la identidad cultural y organización de los pueblos indígenas.
- Mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas.
- Construcción de una sociedad intercultural y plurilingüe.
- Desarrollo integral de los pueblos indígenas.
- Profundización de la democracia en el país con identidad y participación.

b) Objetivos generales de la EIB

- Mejorar la calidad y equidad de la educación como condición indispensable para el desarrollo de las personas, los pueblos indígenas y la comunidad nacional.
- Incorporar la ciencia y la tecnología al servicio del niño indígena para darle acceso a mejores oportunidades de inserción en el mundo contemporáneo.
- Lograr el desarrollo integral del niño en cuanto a sus habilidades y potencialidades intelectivas y afectivas.
- Promover los derechos de los pueblos indígenas en una sociedad multilingüe y pluricultural.
- Recuperar, fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas indígenas.
- Desarrollar la democracia y tolerancia frente al pluralismo cultural y social.
- Apoyar el prestigio social de las culturas indígenas y de los valores de reciprocidad para proyectar la cultura.



- Recoger las demandas de las comunidades para obtener una educación pertinente a sus necesidades.

- Integrar una nueva categoría pedagógica que utilice una metodología participativa y la participación comunitaria y familiar en el currículo como eje del proceso educativo.

c) Objetivos específicos de la EIB

- Preparar a los estudiantes para desempeñarse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad nacional.

- Desarrollar la personalidad de los educandos con identidad cultural, orgullosos de su pueblo, con capacidad de superación, autosuficientes, solidarios y tolerantes.

- Formar capacidades óptimas en los alumnos para un desarrollo económico de acuerdo con los lineamientos de la cultura.

- Contribuir a resolver los problemas que afectan al mapuzungun (idioma del pueblo mapuche) derivados de la actual situación diglósica que los afecta, incrementando el desarrollo de un bilingüismo activo y contribuyendo al desarrollo del mapuzungun como idioma moderno multifuncional.

- Estimular la escritura del mapuzungun, su estandarización, modernización y normalización.

- Incorporar los conocimientos y culturas indígenas al currículo intercultural escolar para fortalecer la identidad del niño mapuche y contribuir a su desarrollo.

- Integrar a los distintos actores y personalidades de las comunidades indígenas al proceso educativo.

- Fortalecer la autoestima del niño mapuche.

Los *principios* de la EIB –de acuerdo con el MINEDUC (Ministerio de Educación) y la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena)– fueron definidos por la unidad de Educación y Cultura de la CONADI y planteados como principios orientadores para las acciones a desarrollarse en los proyectos pilotos y experiencias de EIB:

a) Incentivar el aprendizaje y uso de dos lenguas, una de las cuales es la lengua indígena, como Lengua 1 donde sea posible y como Lengua 2 cuando no existan las condiciones lingüísticas.

b) Contribuir a la recuperación, mantención, desarrollo y fomento de las lenguas y culturas indígenas –y en forma específica en el sistema educativo–.

c) Promover el diálogo entre las culturas del proceso social y educativo local, tanto en contextos formales de enseñanza como en otras actividades educativas llevadas a cabo en la comunidad, con el fin de que el alumno pueda desempeñarse normalmente en diversos ámbitos y contextos sociales de su comunidad y la nacional.

d) Permitir la participación comunitaria en la gestión educativa, en la selección y organización del currículum, incorporando la concepción social del mundo y las aspiraciones locales como también la de familia, todo en el marco de una metodología de investigación participativa.

e) Concebir el currículo como un proceso de construcción social de conocimientos en el marco de relaciones sociales de aprendizaje, de ayuda y cooperación.

f) Generar diseños de experiencias de aprendizaje, materiales didácticos y guías docentes y proponer o adaptar textos contextualizados a la cultura indígena urbana o rural.

g) Experimentar y evaluar metodologías pedagógicas activas y participativas integrando a esto a la comunidad.

h) Considerar como principio básico del currículo el aprendizaje significativo y social, contextualizado en el aspecto cultural del pueblo al que pertenecen los niños, de modo que el aprendizaje, los contenidos y la enseñanza se enfoquen desde una perspectiva holística e integradora.

i) Definir como contenidos transversales de todas las disciplinas o áreas de conocimiento del currículo a las lenguas originarias, la historia, la economía y a sus expresiones y significancias específicas como pueblo.

j) Considerar como referentes de logros, contenidos y orientaciones básicas las definiciones de OF (Objetivos Fundamentales) y

CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) establecidos por el gobierno para asegurar la posibilidad de que los niños se movilicen y adquieran aprendizajes comunes.

k) Desarrollar procesos de formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes y directivos de los establecimientos en la temática EIB abierta a la discusión y difusión crítica de sus aprendizajes y a observar y comentar las actividades que los docentes realicen.

l) Construir progresivamente una red regional de colaboración y ayuda a las escuelas con universidades, organizaciones indígenas regionales y comunitarias, ONG, Cooperativas y otras instituciones afines al tema educativo.

El Documento “Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas”, del 16 de abril de 2004, considera la implementación de acciones hacia el mundo indígena bajo tres lineamientos estratégicos:

a) Mejorar el nivel de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Se reconoce la existencia de dichos pueblos como parte de la nación y que poseen culturas e identidades propias.

b) Profundizar las estrategias de desarrollo con identidad. Es deber del Estado garantizar el pleno respeto de los pueblos indígenas con el objeto de preservar la diversidad cultural de la nación y el ejercicio de la cultura y la identidad de esos pueblos en un marco constitucional que asegure la unidad nacional.

c) Ajustar la institucionalidad pública a la diversidad cultural del país. Se fortalecerán y ampliarán a diez las Áreas de Desarrollo Indígena y se mejorarán e institucionalizarán sus actuales modelos de gestión con el objetivo de aumentar en forma significativa los espacios territoriales ancestrales protegidos así como de mejorar su cogestión y desarrollo. Se propone que en el año 2004 se instalarán las comunas de Alto Bío Bío y de Cholchol, brindándoles un apoyo especial que les permita la incorporación de enfoques e instrumentos de pertinencia cultural y de fortalecimiento de la condición étnica y la interculturalidad.

Como se aprecia en los párrafos anteriores, existe de hecho un amplio marco legislativo y de intenciones que debería posibilitar el

asentamiento de una EIB que, a estas alturas, podría estar implementada y en funcionamiento en todo los lugares del país donde hay población indígena significativa. Sin embargo, la EIB dista mucho de ser una realidad. ¿Por qué sucede esto?

Creemos que una aproximación para dar respuesta a ese interrogante debería considerar, en primer lugar, que este tipo de modelo de educación es de aplicación muy reciente. Las formas tradicionales de afrontar el fenómeno de la educación formal, centralizada y única en todo el país han demorado en ponerse al día frente a una innovación curricular que plantea nuevos desafíos y acciones para los que las estructuras históricas del sistema no se encuentran preparadas. Uno de los pilares de la EIB es, precisamente, poner en tela de juicio la solidez y la persistencia histórica de la conformación del Estado unitario y monocultural.

Muchas veces las resistencias a las innovaciones (o su aceptación preactiva) depende más que de los cuerpos legales de la buena voluntad e imaginación de los docentes de aula. Si ellos no están capacitados para llevar a cabo un programa de EIB, si no han superado sus propias deformaciones con respecto a las culturas indígenas, mal se puede pensar que sea posible poner en práctica de manera cabal un plan innovador.

Además, como ya se ha dicho, en lo estructural todo plan de EIB depende de la voluntad política de los gobiernos de turno, gobiernos que, conviene decirlo, funcionan y se ordenan en la capital y no en las regiones históricas donde habita la población originaria. Los temas indígenas aparecen y desaparecen de la agenda pública chilena reciente en la medida en que se desencadenan conflictos territoriales. En los últimos años, las dinámicas de atención gubernamental de los asuntos indígenas, más allá de la existencia de marcos legales pertinentes, se ordenan de acuerdo con concesiones y negociaciones que se otorgan o se deniegan según el índice de conflictividad. Muchas veces, en determinados sectores, se conceden planes y programas de EIB como una forma de calmar las movilizaciones, que, al parecer, incomodan y condicionan a la clase política y empresarial chilena infinitamente más que unas políticas culturales relacionadas con la educación.

## CAPÍTULO 5. ALGUNOS RASGOS SOCIODEMOGRÁFICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN CHILE

El XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda de abril de 2002 establece que la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los ocho pueblos originarios del territorio nacional, sobresaliendo el pueblo mapuche con un 87,3% del total de la población indígena (INE, 2002, p.18).

El panorama por regiones presenta una mayor concentración de población indígena en las Regiones Novena (29,5%), Metropolitana (27,7%), Décima (14,7%), Octava (7,8%) y Primera (7,1%), destacándose la atracción migratoria de Santiago de Chile que concentra el 27,7% del total de la población indígena del país.

Se demuestra que en el año 2002, el 86,6% de la población indígena reside en zonas urbanas y el 13,4% lo hace en zonas rurales. El grupo étnico con mayor porcentaje de emigración es el Rapa Nui, con 11,6%, seguido por el Colla, con 9,6% , en tanto que el pueblo Aymara es el que presenta el más bajo porcentaje de emigración, con 3,4 por ciento.

En la población indígena mayor de 10 años, la condición de alfabetismo alcanza al 91,8%, siendo levemente inferior al de la población no indígena, que alcanza el 96%. Resalta el alto porcentaje de analfabetismo en las mujeres indígenas (10%) en relación con la población masculina (6,5%).

Cuadro 1. Tasa de alfabetismo en población mayor de 10 años indígena mapuche y no indígena

	Población mapuche	Población no indígena
Hombres	6,9%	4,1%
Mujeres	10,5%	4,0%
Ambos sexos	8,7%	4,0%
Brecha	3,6%	0,1%

Fuente: INE, 2002, Cuadro 22, p. 71.

El pueblo mapuche es el que presenta mayor disparidad entre alfabetismo urbano y rural entre los pueblos originarios del país. Se observa que las mujeres son menos alfabetas que los hombres, situación que se profundiza en el ámbito rural.

La tasa de analfabetismo en regiones con presencia de población indígena mayor de 10 años es la que se indica en el Cuadro 2, confrontándola con la de la población no indígena.

Cuadro 2. Tasa de analfabetismo en regiones con presencia de población indígena mayor de 10 años (en %)

Región	Población indígena			Población no indígena		
	Hombre	Mujer	Ambos sexos	Hombre	Mujer	Ambos sexos
IX	10,3	16,3	6,0	5,3	5,6	5,5
VIII	8,3	11,9	3,6	6,1	5,9	6,0
X	8,1	11,6	9,8	5,1	6,4	5,7

Fuente: INE, 2002, Cuadro 26, p. 79.

Prácticamente en todas las regiones las tasas de analfabetismo de la población indígena son mayores para las mujeres, siendo la más significativa la que presenta la Región IX, la Araucanía.

En cuanto a los niveles de instrucción de la población indígena, se caracterizan por un elevado porcentaje de individuos que llegan sólo al nivel de Educación Básica: representa un 51,6%, frente al 40% correspondiente a la población no indígena. La educación básica es

el mayor logro en los sectores rurales, a diferencia de los sectores urbanos, en donde la meta es superada –aun cuando la gran barrera educacional en este caso es la Educación Media, alcanzada sólo por el 29,8% de la población indígena, frente al 36,3% de la población no indígena. En general, podemos advertir que, aunque la cobertura en Educación Básica en América Latina ha aumentado notablemente, persisten las dificultades históricas para la población indígena. Esta situación se profundiza aún más en la Educación Secundaria, donde la brecha de las desigualdades sigue siendo importante.

El número de niños indígenas que ingresa a las escuelas hablando perfectamente el castellano es escaso; pero es aún mucho menor el número de profesores que hablan o leen algún idioma indígena. Esto incide en que aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de interculturalidad apenas se diferencien de las que imparten clases en castellano, circunstancia a la que suma un importante factor agravante: como han demostrado algunos estudios de caso, los padres de los niños indígenas prefieren que sus hijos hablen correctamente el castellano y no su lengua nativa.

No obstante, debemos subrayar el hecho de que tanto los niños indígenas como los no indígenas enfrentan las desigualdades que derivan de la estrechez de los recursos educacionales destinados por las autoridades gubernamentales a las escuelas públicas. En este sentido, los problemas que afectan a niños indígenas y no indígenas que concurren a dichas escuelas son comunes, es decir de naturaleza sistémica.





## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

La Educación Intercultural Bilingüe o, más bien, las iniciativas y proyectos específicos que se están aplicando hoy en Chile se dan en un contexto en el que las sociedades indígenas se encuentran en una situación estructural de desmedro sociopolítico. Por lo tanto, no son los actores indígenas los que toman las decisiones ni plantean las políticas que se imparten; tampoco son ellos quienes planifican ni dirigen dichos programas, que, en todos los casos, están diseñados e implementados desde el poder político central representado por el Ministerio de Educación o sugeridos por instituciones como la CONADI, algunas universidades u ONG. Pese a que entre estos últimos actores, pertenecientes a la denominada sociedad civil, se dan frecuentes encuentros y jornadas reflexivas sobre el tema –los que, sin duda, han alimentado el debate y las propuestas–, estas no siempre son tomadas en cuenta por el poder central que en los últimos años, como se indicó, pareciera manejar las políticas indígenas según los vaivenes derivados de las situaciones de conflicto que han venido eclosionado recientemente en muchos lugares del territorio histórico mapuche tanto chileno como argentino. Ejemplos emblemáticos de esto son los conflictos por la instalación de megaproyectos energéticos y de infraestructura vial, como las centrales hidroeléctricas de Pangué y Ralco en el territorio mapuche-pewenche del Alto Bío

Bío, y la construcción del By Pass en la zona de Truf Truf, aledaña a la ciudad de Temuco, en Chile; o la rearticulación de las demandas por la legalización de las tierras ancestrales, que han enfrentado a comunidades mapuche con empresas petroleras en la Provincia del Neuquén, Argentina.

Las experiencias más o menos exitosas en el campo de la EIB poseen connotaciones distintas según cada caso, dependiendo, en particular, de las condiciones concretas de cada territorio o comuna, siendo fundamental el puntual empoderamiento político de los actores o beneficiarios de los programas involucrados, especialmente a nivel comunal. Aunque, desde el marco legal base, como se ha indicado, se podría afirmar que estarían dadas las condiciones para que se desencadene un proceso sólido y sostenido en el tiempo en materia de EIB, esta no es una realidad generalizada y única.

Las múltiples variables en juego, en especial las actitudes individuales desplegadas en los espacios concretos en los que se pone de manifiesto este tipo de enfoque, es decir, el de los profesores en el aula, pueden potenciar u obstaculizar el éxito o el fracaso de una iniciativa. La persistencia y continua reproducción a todo nivel, –en particular en los medios de comunicación masivos– de la ideología del Estado nacional chileno, se despliega en los ámbitos locales en el rechazo manifiesto o implícito a la noción de la multiculturalidad o al respeto a las diferencias culturales, cuando no se expresa directamente en actitudes de tipo racista.

Si bien existe hoy un marco legal mínimo para la EIB, aún no se han sancionado con la debida rigurosidad y transversalidad los conceptos elementales, pues, según el caso, se habla de Interculturalidad, de Educación Intercultural Bilingüe, de Educación Intercultural o de Educación Bilingüe.

A nivel macro, no existe, a la fecha, una expresión teórica ni práctica respecto de una sola forma de orientación cognoscitiva y/o lógica del pensamiento indígena que sustente los contenidos de aprendizaje que se deseen incorporar al currículum, lo que se traduce en una frecuente *folclorización* de la información cultural proveniente del mundo indígena, que, además, es pensada y planificada casi siem-

pre desde una mirada occidental. Tal escenario se da tanto en sectores donde la población originaria es mayoritaria –como es el caso de algunas comunas rurales de las zonas aymara y mapuche–, lugares donde las manifestaciones culturales tradicionales y los idiomas originarios persisten en los espacios domésticos, como en los sectores urbanos, donde hoy reside el grueso del censo indígena.

Más delicado aún es el hecho de que hasta ahora, en el caso mapuche, todavía no se ha sancionado una sola forma de escritura o grafemario común a todas las experiencias de representación y aprendizaje de la lengua indígena. El panorama actual sigue siendo bastante difuso, a pesar de los esfuerzos de distintos entes relacionados con el tema, por ejemplo, la institucionalidad indigenista del Estado, algunas universidades e incluso las mismas organizaciones.

Una metáfora de la carencia de poder político propio que dirima concienzudamente tal situación es que, hoy por hoy, cada organización y/o persona mapuche que trabaja oficial o individualmente en la promoción del mapuzungun lo escribe como mejor le parece, ya sea por una opción de tipo lingüístico o por una elección directamente militante, como es el caso del denominado alfabeto Raguileo, el cual es asumido en muchos casos, más allá de su eficacia y pertinencia, tan sólo por el hecho de haber sido formulado por un lingüista mapuche.<sup>3</sup>

Por otra parte, en el terreno de la aplicación práctica de los contenidos, lo más frecuente es que las intervenciones que se hacen en el currículum de EIB son a partir de la adecuación curricular, incorporando información cultural indígena enmarcada en los escasos márgenes que otorga dicha flexibilidad. Por ejemplo, se consideran con gran énfasis actividades como la celebración del Wetripantu o Año Nuevo mapuche, el juego del palín, actividades relacionadas con la artesanía o la alimentación, recopilación de mitos y leyendas y can-

---

3 El Estado, a través de la CONADI, recientemente ha oficializado el denominado “Grafemario Azümchefe”, forma que se derivó de un proyecto financiado por esta instancia hace más de 10 años.

ciones infantiles que usan lenguas indígenas, más otras actividades culturales menores.

Según todos los indicios, las experiencias de EIB aplicadas en Chile han descuidado la atención a la educación preescolar, nivel esencial en la implementación de la EIB en contextos socioculturales similares, sobre todo en los casos que han puesto atención primordial en el rescate de las lenguas originarias en una realidad de dominación. Es al nivel más básico de la educación formal, tanto en sectores rurales como especialmente urbanos, donde se juega el destino de las lenguas indígenas –sin lugar a dudas, el principal aporte de las culturas al conjunto de la humanidad–. Por ende, la carencia de un genuino programa de rescate de los idiomas originarios en este nivel –como sucede en otros contextos similares en diferentes partes del mundo– es indudablemente uno de los mayores déficit de la EIB en Chile.

Es más; en el caso chileno, no se vislumbra aún un tipo exclusivo de modelo de EIB, sino más bien intentos experimentales implementados en los diversos contextos de densidad de población indígena. Por otro lado, llama la atención que este tipo de educación sólo es vista como una educación para los indígenas, coartando así una de las principales potencialidades no exploradas de este modelo: ser una educación transversal e inclusiva. Sin embargo, hasta el presente, la EIB en Chile es primordialmente vista como una especie de deuda no completamente asumida con uno de los sectores más carenciados de la sociedad nacional, lo que lleva a un programa con un sesgo asistencialista, trabajado, pensado y ejecutado desde una racionalidad no indígena, que, en su mayor parte, no la aprecia como algo propio ni útil.

En forma complementaria, la “participación” de los actores indígenas en la EIB pareciera reducirse a un papel tradicional de “informantes” etnográficos de determinados conocimientos y saberes –relevados como interesantes– de su mundo, de sus tradiciones y de sus modos culturales, sin que ello signifique su inserción y real participación en la respectiva construcción de las políticas educativas.

Hasta el momento, la EIB en Chile es más cultural que bilingüe. Los hablantes nativos de los idiomas indígenas lo son casi exclusivamente por la transmisión oral de la lengua en el medio doméstico, en un contexto en el que habitualmente la casi totalidad de esta población es ya bilingüe por la presencia incontrarrestable en la vida diaria indígena del castellano como idioma oficial y dominante. La política de arducción aplicada hace un siglo a las comunidades mapuche hizo que, merced al aislamiento geográfico en que quedaron esos territorios, se reprodujeran en su interior importantes elementos culturales como el idioma, la religiosidad. Y, aunque el impacto contemporáneo de la educación formal chilena, de las vías y de los medios masivos de comunicación –entre otros factores que son parte de la realidad actual– han provocado un fuerte deterioro en el uso y transmisión del mapuzungun, subsiste el circuito natural de recreación del idioma propio: su aprendizaje en los hogares gracias a los parientes mayores.

Es de hecho casi imposible encontrar hoy en Chile a niños o niñas hablantes de un idioma nativo que lo hayan aprendido en el sistema formal de educación. Que ello finalmente pudiera suceder en un futuro cercano va a depender evidentemente de otros factores que exceden lo meramente curricular, pues se relaciona con decisiones de tipo político.

La EIB en Chile es aún una experiencia piloto de recreación de ciertos elementos culturales tradicionales sancionados por los apoderados. Es en este terreno, más que en la enseñanza de un idioma que no conocen, donde los docentes, muchas veces no indígenas, pueden tener cierta solvencia. Los profesores no hablantes tradicionales de los idiomas originarios no están capacitados para enseñar una lengua asumida como poco prestigiosa y hasta estigmatizada dentro del sistema formal de educación. En Chile, las lenguas indígenas ya no son la primera lengua hablada, salvo en ambientes muy circunscritos. En todo el país el idioma único y oficial es el castellano chileno y el aprendizaje y enseñanza de la lengua indígena sólo se plantea –cuando se hace– como el de la segunda lengua.

Por lo demás, se vislumbra claramente una visión ruralista de la EIB que excluye del proceso de implementación del programa a las escuelas urbanas en donde se concentra la mayoría de la población indígena. En tal sentido, la situación de Santiago es la más representativa pues aquí reside un número significativo de población mapuche. Aun cuando la Ley Orgánica Constitucional de Educación establece el principio de autonomía curricular de los establecimientos escolares para fijar planes y programas de estudio, no es habitual encontrar en ellos elementos de aproximación a procesos de interculturalidad pertinentes a las realidades sociodemográficas específicas.

En gran medida no hay ni continuidad ni sistematización ni gradualidad en los niveles educativos en donde se ha implementado la EIB en Chile. En algunos casos específicos, se emplea el concepto de “etnocontenidos”, lo que implica el uso y conocimiento de la etnografía como proceso metodológico de recopilación de información; pero, por otro lado, deja la impresión de que estos etnocontenidos serían una especie de categoría inferior por cuanto se los define como materias “optativas”.

Los fines de la educación chilena contenidos en la LOCE se orientan, en la enseñanza básica, hacia el desarrollo de la personalidad del alumno y de su capacitación para su vinculación con el medio social, y en la enseñanza media, a perfeccionar a la persona para asumir compromisos con la familia, con la comunidad y con el desarrollo nacional y para que pueda proseguir estudios superiores, lo que en la práctica no pasa de ser una declaración de buenas intenciones. En la realidad, se busca desarrollar la personalidad del ser humano como entidad abstracta y apuntando hacia la igualdad cultural, lo que niega el principio de las identidades que caracteriza a la diversidad del país.

Nuestro sistema escolar tiende a desplazar y a reemplazar la tarea formadora de la familia y de la comunidad en los contextos educativos indígenas, básicamente por la imposición de un tipo de conocimiento excluyente basado en las formas que utiliza la cultura nacional y que valora solamente los conocimientos elaborados en la tradición denominada como “occidental”, desechando y despresti-

giando así al conocimiento indígena y creando una confrontación de responsabilidades y de visiones opuestas entre familia, comunidad y escuela. La familia tiene la convicción de que la escuela no enseña buenas costumbres y la escuela plantea que la familia enseña malos hábitos y que, además, obstaculiza el proceso educativo de los profesores.

Los contenidos que se tratan en las escuelas rurales no tienen relación con la realidad de los educandos, por lo que se crea un sentimiento de rechazo a lo propio, fomentando una atracción hacia lo foráneo, situación que se agrava aún más por los escasos líderes de comunidades que podrían incentivar a los educandos a permanecer en sus lugares de origen y a no emigrar a las ciudades. La educación que se imparte a la población indígena en general es de mala calidad, como lo comprueban instrumentos de medición del tipo de la prueba SIMCE. Es también, en general, una educación culturalmente inadecuada. Las escuelas de las zonas indígenas son habitualmente multigrado, unidocentes o bidocentes y carecen de un equipamiento mínimo para las actividades de docentes y alumnos.

El gran objetivo de la conservación de la identidad étnica se torna más difícil en el caso de los indígenas urbanos. Esto es así, ante todo, porque en estos sectores la educación se plantea en un medio étnicamente mixto, y, además, porque el modelo educativo refuerza frecuentemente un sentido de desvalorización de lo indígena. La conservación de rasgos culturales originarios en estos lugares se observa más en personas que mantienen vínculos con sus comunidades de origen, situación que no asumen del mismo modo sus descendientes nacidos en las urbes. No obstante, este rasgo pareciera estar cambiando en algo, más que por la función de la escuela por la dinámica del proceso social indígena de los últimos años.

La realidad de los profesores que trabajan en zonas rurales indígenas es singular y se enmarca en algunos parámetros sobresalientes. Es frecuente un bajo nivel académico por falta de perfeccionamiento permanente y de pertinencia; se constata además una falencia de metodologías adecuadas a la realidad sociocultural de los alumnos indígenas, la ausencia de un currículo en todos los niveles de la educación nacional, carencias en la formación inicial docente, bajas

remuneraciones, falta de incentivos o motivaciones a la labor docente, grandes diferencias entre el trabajo docente rural y urbano, desconocimiento y escaso nivel de dominio del sistema educacional chileno por parte de los profesores, textos y material didáctico descontextualizados en relación con las realidades socioculturales de los educandos. A esto se suma un creciente desprestigio de las carreras pedagógicas y las bajas exigencias para ingresar a estudiar pedagogía en las universidades chilenas, cuya formación es, por lo demás, habitualmente inadecuada para asumir los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

Los profesores, en general, no han recibido una formación que les sirva para enfrentar situaciones nuevas que impliquen plantear y desarrollar iniciativas propias, que estimulen el aprendizaje de los alumnos, lo que incide en que sean solamente transmisores de conocimientos más que guías que inviten a la reflexión y a la recreación de situaciones.

El maestro que trabaja en zonas rurales no está capacitado antropológica, pedagógica ni anímicamente para desempeñarse en zonas totalmente diferentes a las ciudades, tanto en lo geográfico como en lo cultural. Los docentes han recibido más bien un escaso apoyo moral que una capacitación técnico-pedagógica útil para enfrentar los desafíos de la escuela. Sin embargo, es preciso valorar su compromiso, que los lleva muchas veces a autocapacitarse, según sus recursos y el tiempo de que disponen. El nivel formativo de los docentes en EIB es, en general, deficitario los recursos humanos más calificados se ubican en ONG, en universidades y en organizaciones indígenas locales; y el contacto entre ellos es casi inexistente, lo cual impide la integración hacia un trabajo interdisciplinario.

Los recursos y materiales didácticos para la implementación de la EIB son escasos, como lo son los textos de formación en interculturalidad bilingüe. Es realmente muy grave que los proyectos en ejecución o los ya terminados no dejen registro del desarrollo de sus experiencias. Urge una planificación, organización y sistematización de dichas experiencias para contribuir en la capacitación y formación de los docentes. En general, los profesores que han participado en encuentros o seminarios trataron los aspectos políticos y reivin-



dicativos de sus respectivas etnias, razón que explica la ausencia de contenidos pedagógicos y culturales en la Educación Intercultural Bilingüe.

La realidad de las escuelas en donde se realizan experiencias de EIB no se diferencia mucho de la de otros centros educativos, puesto que el aporte de las familias y de las comunidades en las tareas educativas es aún muy bajo dado que, en general, la escuela no ha promovido iniciativas de acercamiento hacia las familias y comunidades. La comunidad espera que se les brinde a los niños mayores facilidades para estudiar, más recursos, más beneficios. Las prioridades educacionales que plantea tienen directa relación con las oportunidades de ascenso social y económico que los padres quieren para sus hijos y no necesariamente con el rescate de la lengua y de las culturas indígenas, con el desarrollo personal y de la interculturalidad.

Queda la sensación de que en las comunidades no creen que una educación que revalora sus modos culturales pueda modificar el cuadro de depresión de la sociedad mapuche. Es usual que los padres y apoderados de sectores indígenas, educados ellos (cuando lo han sido) en un modelo violentamente excluyente y asimilacionista de su cultura, tiendan a desvalorizar el eventual aporte que este tipo de educación pudiera hacer a la formación de sus hijos. Muchas veces ellos son de la opinión que enseñar la lengua originaria en las aulas es sinónimo de retroceso cultural más que un incentivo para la cultura propia. Sin embargo, esta indiferencia de la comunidad hacia la EIB se vuelve contradictoria cuando los padres reaccionan negativamente ante esta o cuando no se involucran en su proyecto político-cultural, condicionando su adhesión a saber primero de qué se trata en la práctica y a los posibles beneficios que les pudiera reportar.

Una de las falencias de la Ley N° 19.253 más cuestionadas por el mundo indígena es el desmedro de la población que vive en las urbes del país. Necesario es también señalar que las organizaciones de mapuches urbanos en Santiago de Chile son muy numerosas y activas, por lo que, con la fuerza de su presencia, lentamente se han

ganado un espacio en el mapa sociocultural reciente y también en el tema de la educación.

Insistimos en que la EIB en Chile es aún una promesa inconclusa o un proyecto inacabado en sus prerrogativas esenciales. En gran medida, se conforma de una serie de declaraciones de buenas intenciones plasmadas en un sinnúmero de experiencias piloto, muchas veces inconexas entre sí y cuya pertinencia, fines y eventuales éxitos dependen más de la buena voluntad de los docentes que las llevan a cabo en tal o cual escuela que de un proyecto articulado y conducido a cabalidad por los niveles centrales de planificación.

Existe buena voluntad en muchos de los actores protagónicos de este proceso, situación que queda de manifiesto en las reuniones entre distintos agentes –Estado, universidades, ONG– y en las consiguientes reflexiones derivadas de estas; pero aún falta mucho por hacer.

La pregunta que queda en el aire es hasta dónde el Estado chileno y sus actores más relevantes (clase política, económica, militares, iglesia, etc.), con todo su historial de fomento inflexible de la idea de la “unidad nacional” y la consiguiente exclusión de la diversidad, van a estar dispuestos, en las actuales circunstancias, a llevar a cabo este proceso en todas sus etapas, articulando aquellas buenas intenciones iniciales con medidas concretas y reales. Subsiste la duda. Y, por otra parte, también se plantea otro interrogante no menos importante: hasta dónde el movimiento indígena, con toda su heterogeneidad interna, va a ser capaz de ejercer su empoderamiento relativo y de hacerse cargo de este crucial aspecto, lo cual implica como primer elemento, el empoderamiento político real. Todo esto está por verse.

## ANEXO 1. CATASTRO DE ESCUELAS EN QUE SE HA TRATADO LA EIB<sup>4</sup>

### NOVENA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

Centro Educativo del Centro de Desarrollo Socioeducacional Mapuche, Comuna de Temuco; Escuela N° 237 San Mutal de Quintrilpe, Comuna de Vilcún; Escuela N° 6 de Quecherehue, Comuna de Cunco; Escuela N° 443 San Antonio de Millelche, Comuna de Freire; Escuela N° 405 San Martín de Porres, Llepeuco, Comuna de Temuco; Escuela N° 11 Roble Huacho, Comuna de Temuco; Escuela N° 312 de Rayenco, Leguepulli, Comuna de Teodoro Schmit; Escuela N° 128 de Piedra Alta, Isala Huapi, Comuna de Puerto Saavedra; Escuela N° 298 Padre Ernesto Wilhelm, Tres Esquinas, Comuna de Puerto Saavedra; Escuela N° 11 Huapi, Isla Huapi, Comuna de Puerto Saavedra; Escuela N° 324 San Miguel Codopulli, Comuna de Temuco; Escuela Comunitaria Molco Ñi Meli Rewe, Molco Cautín Maquehue, Comuna de Temuco; Escuela N° 471 Metrenco, Comuna de Temuco; Escuela N° 449 Doctor Muhajir, Bollico Labranza, Comuna de Temuco; Escuela N° 2 Puerto Domínguez, Comuna de Puerto Saavedra; Escuela D 182, Dollinco Alto, Comuna de Lautaro; Escuela Particular N° 154 Hueico Huentelar, Comuna de Nueva Imperial y Galvarino; Escuela Intercultural Bilingüe Amukewün, Hualacura, Comuna de Nueva Imperial; Liceo Agrícola La Granja, Comuna de Nueva Imperial; Liceo Guacolda de Chol Chol, Comuna de Nueva Imperial; Carrera de Educación General Básica con Mención en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Católica de Temuco; Pedagogía Básica con Mención en EIB, Universidad de La Frontera, Temuco.

## REGIÓN METROPOLITANA

Centro Educativo de la Organización Follilche Aflayai, Comuna de Ñuñoa; Organizaciones de Mapuche Urbanos: Katrirai, Meli Witran Mapu, Katrihuala; Consejo Mapuche Rakiduum; Kimún Mapu, Newen Mapu; Programa de Desarrollo del Mapuche Urbano (PRO-MUR); Corporación Nacional Indigenista (CONACIN), Consejo de Todas las Tierras.

## OCTAVA REGIÓN DEL BÍO BÍO

Escuela de Cañicu, Comuna de Santa Bárbara; Escuela de Malla Malla, Comuna de Santa Bárbara; Escuela de Butalenbun, Trapa Trapa, Comuna de Santa Bárbara; Escuela N° 183 de Callaqui, Comuna de Santa Bárbara; Programa de Apoyo a la EIB del Servicio Universitario Mundial, 24 Escuelas de las Comunas de Cañete, Contulmo y Tirúa de la Provincia de Arauco.

## ANEXO 2. LA HISTORIA LOCAL COMO PRETEXTO EN LA ADAPTACIÓN CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCACIONAL EN ESCUELAS INSERTAS EN LAS COMUNIDADES MAPUCHE

### COMUNIDAD MAPUCHE DE SALTAPURA. REGIÓN IX DE LA ARAUCANÍA. RELATO DEL PROFESOR MAPUCHE ERWIN QUINTUPIL. REFERENCIAS Y ANÁLISIS

En aquellas áreas en donde la densidad de población mapuche es alta, los profesores rurales desarrollan intentos de adaptación curricular sobre la base de las necesidades de los alumnos, teniendo como marco de referencia, sin embargo, los programas de estudios señalados por el MINEDUC. Se trata, habitualmente, de intervenciones asociadas a algún evento cultural importante, como por ejemplo el Wetripantu (Año Nuevo mapuche) o alguna manifestación tradicional local. En ciertas oportunidades, se integra y considera a los agentes culturales de las comunidades, como el longko o la machi.

Estas propuestas centran su interés en la historia local mediante la oralidad (relato: ngütram), por cuanto es este el eje fundamental de la construcción de la identidad mapuche y un buen pretexto para intervenir el currículo, con la idea fuerza de que es la escuela el espacio de acogida para que los niños y niñas mapuche entreguen los aportes de su entorno como un compromiso con su devenir histórico y con el proceso educativo que esta desarrolla.

En las últimas décadas las comunidades mapuche han oído hablar de la EIB en los términos de la propuesta gubernamental, sin comprenderla cabalmente. Esto no resulta extraño, puesto que sus dirigentes no son invitados a participar en la toma de decisiones que los atañen. Nos encontramos ante una política impositiva e indiferente a las verdaderas necesidades y reivindicaciones de las organizaciones indígenas.

En el relato siguiente se aprecia claramente la contradicción inicial entre las formas tradicionales de reproducir el conocimiento y la irrupción impositiva de la escuela formal chilena. A nuestro juicio, las actitudes de los actores sociales locales con respecto a este fenómeno son expresión del más amplio fenómeno social que se produjo al confrontarse los dos modelos de educación.

El accionar de los actores sociales se refleja en el relato de la historia de la comunidad mapuche de Saltapura referida al surgimiento de la educación formal chilena:

Cuentan los más antiguos que allá, por los años 30 o un poco antes, los adultos de la época acordaron construir una escuela en el interior de la comunidad. El lugar elegido para levantar la casa (ruka) fue un bajo llamado Kalfulew, situado al lado de un huallento añoso y un estero. Hablaron con Carmela Ñancupil, una joven que había aprendido a leer y a escribir en castellano y también las operaciones básicas de la matemática. Estos conocimientos eran los que la comunidad organizada eligió para que los niños/as y jóvenes llegaran a aprender. No necesitaron de un profesor titulado, no lo pidieron al Estado chileno, ni siquiera le informaron de su decisión. Simplemente levantaron la escuela, buscaron entre ellos a la persona adecuada para que ejerciera la docencia y la hicieron funcionar. No hay registros acerca de cómo se administraba o, al menos, a mí no me ha sido contado. Es este un hecho reciente en la historia de una comunidad, de un pueblo que gestiona la solución a una de sus necesidades y fue tal vez una de las últimas decisiones tomadas desde la autonomía. Doña Carmela falleció a los 82 años, en 1995, y durante el velatorio algunos viejos comentaron apenados que ella era la responsable de que aprendieran a leer y a escribir en castellano. Necesario era por entonces y lo sigue siendo por ahora (Relato de Erwin Quintupil).

Hacia los años 60 hubo otro establecimiento, que obedecía a las exigencias del Ministerio de Educación y a la cual asistió quien relata estas experiencias. El Director y profesor de la escuela era de la misma comunidad y había estudiado en la Escuela Normal de Victoria, y el sistema de enseñanza, los textos y las metodologías no eran muy diferentes a los de otras escuelas del país. En los tex-

tos de estudios que utilizaba el profesor, Erwin Quintupil comienza a encontrarse con sus primeras discrepancias hacia lo planteado. La machi –asistente espiritual del mundo mapuche– era considerada y descrita como una bruja y en su hogar le habían inculcado que ella tenía conocimientos de medicina para sanar a los enfermos. En esa escuela sólo se hablaba castellano y nunca en mapuzungun (idioma mapuche).

Este profesor, formado en la docencia fuera de su comunidad, se guiaba según lo aprendido en la Escuela Normal para que los niños/as aprendieran a escribir y a leer correctamente en castellano, a conocer la historia de Chile. En cambio, de la historia de la comunidad nunca se habló. La escuela dejó de funcionar en la década del 70.

En los años 80 del siglo XX, se instaló una escuela particular subvencionada que, luego de unos años, se trasladó a Nueva Imperial. Erwin pone énfasis en que los profesores que trabajaban en esta escuela provenían de diversas universidades chilenas y que no estaban preparados para la docencia con alumnos mapuche o campesinos. En los años 90, la comunidad organizada logró que se estableciera en Saltapura una escuela municipalizada, aunque los profesores que allí se desempeñaron y el actual docente no tuvieron formación para trabajar la unidocencia. La directora y la profesora de esa escuela municipal eran de la comunidad y trataron de incorporarla creando el centro de padres y apoderados, sin que la comunidad organizada fuera convocada a sumarse a las tareas educativas.

La propuesta de innovación curricular fue presentada en las IX Jornadas de Lengua y Literatura Mapuche organizadas por la Universidad de La Frontera (UFRO) de Temuco en noviembre de 2000 y publicada en la Revista *Literatura y Lengua Mapuche* N° 9 del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la UFRO. La presenta Erwin Quintupil como una sugerencia pedagógica “a partir de nuestra historia, de nuestros pensamientos y sentimientos, a través de nuestras experiencias cotidianas, a través de nuestro modo de percibir el universo” (Quintupil, 2000, p. 331). La identidad del hombre y de la mujer se construye y tiene su origen en la historia de su pueblo contada por ellos mismos y según la forma específica de ver las cosas (cosmovisión) y, a partir de ahí, podrá conocer y enten-

der la historia de los demás e incorporar lo que de ellas sea posible. Si bien es cierto que en el Chile actual no han cambiado mucho las cosas, es más posible que antes hacer de la escuela un espacio en que la comunidad se involucre en las tareas cotidianas de esta.

La propuesta tiene relación con la innovación de las metodologías usadas en las escuelas rurales mapuche, incorporando y valorizando el relato oral e implementándolo en los subsectores o asignaturas de la enseñanza básica.

Busca aportar al fortalecimiento de la identidad y de la autoestima de los niños y niñas mapuche que ingresan a la escuela a partir del conocimiento de su historia local, apoyados por los demás integrantes de la comunidad que sean portadores de la tradición oral.

La posibilidad que otorga la Reforma Educacional chilena a construir, a partir de los Objetivos Mínimos Obligatorios, es la de un proyecto educacional pensado desde la unidad educativa e incorporando aquellos saberes propios que la comunidad local pueda aportar.

En el apartado siguiente se reproducen algunos fragmentos de los relatos que, en realidad, son largas conversaciones grabadas directamente con integrantes de la comunidad de Saltapura, ubicada a unos 20 kilómetros al sur de Nueva Imperial, entre los años 1991 y 1994. Los informantes, al momento de ser entrevistados, habían sobrepasado los 50 años de edad y ofrecieron el mismo relato en más de una oportunidad. La transcripción de los fragmentos fue adaptada para trabajar con niños y niñas de primero a octavo básico; pero también pueden trabajarse en cursos de enseñanza media pues es sólo un pretexto que considera, entre otras actividades, la reconstrucción total del relato.

## RELATO 1 . RESUMIDO

El viejo Quintupil dicen venía de Tromen, de Temuko para el sur; creo que vivían sus familiares. Nosotros no los conocimos y mi padre nunca nos dijo de donde venía su papá.



De parte de su mamá, sí. De parte de la mamá de mi papá siempre han sido de Quilaco.

Dicen que el papá de Quintupil se llamó Chiguaypil. Y el papá de Chiguaypil se llamó Pichipil.

A mi abuelo, cuando pasó la Radicación, le pusieron Juan Quintupill; pero, se llamaba Quintupil. “¿Cómo se llama”?, le decían los ingenieros, “Quintupil, nomás” decía. Entonces, le pusieron nombre: “Juan va a llamar”. Los mapuche antiguo no tenían apellidos.

## ANEXO 3. RESUMEN DE LA EXPERENCIA DE EIB EN LA COMUNA DE LA PINTANA, REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO (2006-2008)

La Comuna de La Pintana, ubicada en la zona sur de la Región Metropolitana, es una de las comunas con mayor tasa de población mapuche de la capital. Según cifras del Censo 2002, en la Región Metropolitana de Santiago habitan 182.963 mapuche, vale decir, un 30,37% de la población nacional (604.349); en La Pintana el 10,51% es mapuche. Formada a partir de tomas de terreno y erradicaciones masivas llevadas a cabo en tiempos de la dictadura militar, también es uno de los lugares donde existe un movimiento étnico organizado desde mediados de los 80 y que se ha incrementado a contar de la promulgación de la Ley 19.253 y de la creación de la CONADI. El movimiento indígena de La Pintana ha logrado posicionarse estratégicamente como un actor social relevante a nivel local; tanto así es que, desde hace más de una década, existe una Oficina de Asuntos Indígenas en el seno de la Municipalidad local.

Desde dicha estructura comunal, a partir del año 2005 se ha implementado un programa de EIB aplicado a la realidad urbana de los educandos de varios colegios municipales. Diversos actores involucrados en el proceso de la EIB han concurrido a la implementación de este programa: Municipalidad, Ministerio de Educación, CONADI. La experiencia de La Pintana comenzó en 2005 en cuatro colegios municipales con alta proporción de población mapuche, los cuales aumentaron al doble en el siguiente año, incluyendo un Jardín Infantil (Municipalidad de La Pintana-MINEDUC-CONADI-Secretaría General de Gobierno, 2008, p. 3).

Es importante hacer notar que esta experiencia piloto de EIB a nivel comunal ha contado desde el primer momento con la participación

de las organizaciones locales, las que, junto con la Municipalidad, han formado la denominada Mesa Comunal de EIB. Además de los contenidos desarrollados en el trabajo concreto llevado a cabo en los colegios seleccionados, el Programa de EIB de La Pintana se ha preocupado por formar en los contenidos seleccionados a las monitores encargadas de desarrollar los contenidos implementados que integran, además de los contenidos culturales, nociones tales como “discriminación y respeto”, “tolerancia y respeto” y “toda persona está sujeta a derecho” (Ídem, p. 10).

Más allá de sus contenidos específicos, el programa de EIB de La Pintana plantea una serie de oportunidades y desafíos extrapolables a otras experiencias similares. En primer lugar, esta experiencia piloto se da en un contexto urbano, con alta tasa de población mapuche y, a la vez, con importantes carencias sociales, como pobreza y marginalidad. El programa ha desarrollado un currículo alternativo de contenidos de EIB basados especialmente en la reproducción de elementos culturales rurales tradicionales mapuche, los cuales se han objetivado y replicado como contenidos específicos de interculturalidad (bailes, fabricación de instrumentos musicales, alimentos, deportes tradicionales como el palín, ciertos contenidos de religión, etc.), y que se presentan a la comunidad bajo la forma de “muestra cultural”.

Desde el punto de vista curricular, los contenidos trabajados en La Pintana, aún se están trabajando bajo la forma de contenidos extracurriculares a nivel de experiencia piloto aplicada en unos pocos colegios de la comuna –aquellos donde existe una alta tasa de población mapuche y, a la vez, los profesores están mejor predispuestos a incorporar estos contenidos–. En este sentido, todavía no se insertan transversalmente en todo el sistema escolar administrado por la municipalidad local. Es este, entonces, un proyecto plenamente en desarrollo. Su gestión y los eventuales resultados futuros se apreciarán más adelante.

Los éxitos atribuidos a esta experiencia –además del hecho de que se aplica en un contexto urbano que, como tal, tradicionalmente ha estado ausente de los discursos públicos más recurrentes sobre EIB– tienen que ver con la capacidad que demostró el programa en

cuanto a movilización social de los diferentes actores involucrados en el proceso a nivel local. Sobresale aquí, especialmente, la alianza entre la municipalidad y las organizaciones étnicas locales, intermediadas por los recursos y el apoyo logístico de las instancias centrales, como el Ministerio de Educación y la CONADI.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCAMÁN, Eugenio (1997), *La historia y la antropología en la etnohistoria mapuche*, Temuco, Centro de Desarrollo Sociocultural Mapuche.

ANCÁN, José (2007), “Misiones, máquinas y memorias”, en A. MENARD y J. PAVEZ, *Mapuche y Anglicanos, vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe, 1896-1908*, Santiago de Chile, Editorial 8 libros, Laboratorio de Desclasificación Comparada.

ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México DF, Fondo de Cultura Económica.

ANSIÓN, Juan y otros (1987), *Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO.

AYLWIN, José y E. CASTILLO (1990), *Legislación sobre los indígenas en Chile a través de la Historia*, Documento de Trabajo nº 3, Santiago de Chile, Comisión Chilena de Derechos Humanos, noviembre.

BELLO, Álvaro (1997), “Etnodesarrollo y políticas públicas: el Programa de Becas Indígenas para la Educación Superior”, en A. BELLO, A. WILLSON, S. GONZÁLEZ y P. MARIMÁN, *Pueblos Indígenas, Educación y Desarrollo*, Santiago de Chile, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM)-Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de La Frontera (UFRO), pp. 5-56.

----- (2004), *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

BENGOA, José (1985), *Historia del Pueblo Mapuche*, Santiago de Chile, SUR Ediciones.

----- (2000), *La emergencia indígena en América Latina*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica (FCE).

BIBAR, Gerónimo De (1966), *Crónica y Relación Copiosa y Verdadera de los reynos de Chile*, Santiago de Chile, Colección de Historiadores de Chile, Tomo VI, Archivo Nacional.

BONFIL BATALLA, Guillermo (1988), “La teoría del Control Cultural en el estudio de los procesos étnicos”, en *Anuario Antropológico* 86, Brasilia, Editora Universidad de Brasilia.

----- (1995), *El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial*, México, Instituto Nacional Indígena.

CAAMAÑOS, Jessica (1991), *Comunicación entre mapuches y no mapuches. Prejuicios interculturales*, Temuco, Universidad de La Frontera.

CAÑULEF, Eliseo (ed.) (1996), *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*, Temuco, Editorial Pillán.

----- (2002), *Consideraciones para una didáctica de los valores en la EIB*, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

CASTRO, Milka (2004), *La cuestión intercultural: de la exclusión a la regulación. Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*, Santiago de Chile, Programa Internacional de Interculturalidad.

CHIODI, Francesco (1990), *La educación indígena en América Latina*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

----- (2000), *Educación y Pueblo aymara*, Iquique, Instituto de Estudios Andinos Isluga, Proyecto FONDECYT 1990548 UNAP.

COÑA, Pascual (1973), *Memorias de un cacique mapuche*, Santiago de Chile, ICIRA.

DIARIO OFICIAL (1979), *Decreto Ley nº 2.568 del 25 de marzo de 1979*, Santiago de Chile, *Diario Oficial*, nº 30.326, 28 de marzo.

----- (1980), *Constitución Política de la República de Chile de 1980*, Santiago de Chile.

----- (1993), *Ley Nº 19.253 (Ley Indígena)*, Santiago de Chile, *Diario Oficial*, nº 34.683, 5 de octubre.

Diario *El Ferrocarril* (1859), “Conquista de Arauco”, Santiago de Chile, 20-27 de mayo, p. 2.

DONOSO ROMO, Andrés, Rafael CONTRERAS MUHLENBROCK, Leonardo CUBILLOS PUELMA *et al.* (2006), “Interculturalidad y políticas públi-

cas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 32, n° 1, pp. 21-31, Valdivia, Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

FERNÁNDEZ (2004), “Hacia la construcción de una educación pertinente. La Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades aymaras de Chile”, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/aymara.pdf>

FOERSTER, R. y S. MONTECINO (1988), *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches 1900-1970*, Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer (CEM).

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1986), *La culturas populares en el capitalismo*, México DF, Editorial Nueva Imagen.

GONZÁLEZ ESTAY, Celia (2005), “Historia Aymara local contemporánea”, en *Cuadernos Interculturales*, año 2, vol. 3, n° 5, julio-diciembre.

GUEVARA, T. y M. MAÑKELEF (2002), *Kiñe mufü trokiñche ñi piel: Historias de familias, Siglo XIX*, Temuko: Liwen & Santiago de Chile, Colibril, Col. Mapu (véase especialmente 1ª parte: “Las últimas familias y costumbres araucanas” de Tomás Guevara [1ra. ed.: 1912]).

HEVIA, Ricardo (2004), “¿Educar para la memoria?”, en *Instantáneas Locales, VI Seminario sobre Patrimonio Cultural*, Santiago de Chile, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), pp. 61- 65.

IPIÑA, Enrique (1997), “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 13.

INSTITUTO DE ESTUDIOS INDÍGENAS (INE) (2003), *Los Derechos de los Pueblos Indígenas en Chile*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE) (2003), *Estudios Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002*, Santiago de Chile, INE.

JARA, Álvaro (1990), *Guerra y Sociedad en Chile y otros temas afines*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

LABARCA, Amanda (1939), *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

LIPSCHUTZ, Alejandro (1963), *El problema racial en la Conquista de América y el mestizaje*, Santiago de Chile, Editorial Austral.

MARIMÁN, Pablo (1993), “Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile: 1910-1990. Una aproximación desde la Historia Oral”, Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Temuco, Universidad de la Frontera.

----- (1997), “Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile”, en A. BELLO, A. WILLSON, S. GONZÁLEZ y P. MARIMÁN, *Pueblos Indígenas, Educación y Desarrollo*, Santiago de Chile, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM)-Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera (UFRO), pp. 129-201.

MINEDUC (1997), *Reforma en Marcha*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

----- (1998-2001), *Programas de Estudios Sub-Sectores: Estudio y Comprensión de la Sociedad, 5°, 6°, 7° y 8° básico*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

----- (1999), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

----- (2003a), *Guía para la elaboración de Planes y Programas Propios en el marco de la Reforma Educacional*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

----- (2003b), *Educación Intercultural Bilingüe*, Documento de Trabajo, Santiago de Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Ministerio de Educación.

----- (2003c), *Orientaciones para la elaboración de un plan regional de EIB-2003*, Santiago de Chile, Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Ministerio de Educación.

MUNICIPALIDAD DE LA PINTANA-MINEDUC-CONADI-SECRETARÍA GENERAL DE GOBIERNO (2008), *Educación Intercultural Bilingüe. Experiencia 2006*, Santiago de Chile.



MONTECINOS, Carmen (2004) “Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural”, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, nº 3, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, pp.35-44.

MOSONYI, Esteban Emilio (1998), “Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas”, en Revista *Nueva Sociedad*, Caracas, nº 153, pp. 1-2.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS-ONU (1965), *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX) del 21 de diciembre.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (1989), *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes*.

PERALTA, María Victoria (1996), *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.

PINTO RODRÍGUEZ, Jorge (2003), *La formación del Estado y la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*, Santiago de Chile, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2002), *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

QUILAQUEO, Daniel (2005), “Educación Intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de diversidad sociocultural mapuche”, en *Cuadernos Interculturales*, año 3, nº 4, Villa del Mar, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso.

QUINTUPIL, Erwin (2000), “El relato oral mapuche: una propuesta para el aula”, en *Revista Lengua y Literatura Mapuche*, nº 9, Temuco, Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación Universidad de la Frontera (UFRO), Temuco, pp. 331-340.

----- (2007), “La Historia local como pretexto en la adaptación curricular del sistema educacional en escuelas insertas en las comunidades mapuche”, ponencia presentada en las *Primeras Jornadas de Historia* de la UNAP, Sede San Bernardo, octubre.

RELMUAN, María Angélica (2005), *El mapuche, el aula y la formación docente*, La Paz, Bolivia, PINSEIB/PROEIB-Andes, Plural Editores.

*REVISTA DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS* (2006), vol. XXXII. n° 1, p. 21.

ROSENTHAL, G., A. DI FILIPPO y R. FRANCO (1997), *Aspectos sociales de la integración*, Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL, vol I.

SÁNCHEZ, Miguel (1997), “Interculturalidad como construcción de conocimientos”, tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, Temuco, Universidad de La Frontera.

SLEETER, Christine (2004), “El contexto político de la Educación Multicultural en los Estados Unidos”, en *Cuadernos Interculturales*, año 2, n° 3, Viña del Mar, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, pp. 9-22.

STAVENHAGEN, Rodolfo (2001), “Cuestiones Indígenas. Derechos Humanos y cuestiones indígenas”, informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la Resolución 2.002/65 de la Comisión, e/cn. 4/2003/90, 21 de enero de 2003, Naciones Unidas, Consejo Económico y Social.

SIR C., Jorge (2002), *Pewenche. Una mirada etnográfica*, Santiago de Chile, Ediciones del Colegio de Profesores de Chile.

TODOROV, Tzvetan (1991), *La conquista de América. El problema del otro*, México DF, Editorial Siglo XXI.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, FACULTAD DE EDUCACIÓN (1997), *Educación Intercultural Bilingüe. Actas del Primer Seminario Latinoamericano de EIB*, Temuco, Editorial Universidad Católica de Temuco.

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO (2005a), *Cuadernos Interculturales*, Valparaíso, año 2, vol. 3, n° 5, Universidad de Valparaíso, julio.

----- (2005b), *Cuadernos Interculturales*, Valparaíso, año 3, vol. 2, n° 4, Universidad de Valparaíso, diciembre.

VALDIVIA, Pedro de (1978), *Cartas de relación de la conquista de Chile*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

VALENZUELA R., Myléne (2002), “La política indígena del Estado chileno y la legislación mapuche”, tesis para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, revisada y complementada por su autora en diciembre del año 2002.

WILLIAMSON, Guillermo (2004), “Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural”, en *Cuadernos interculturales*, vol 2, n° 3, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, julio-diciembre, pp. 23-34.

ZIZEK, S. y F. JAMESON (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Editorial Paidós.