



**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y**  
**COMUNIDAD EDUCATIVA**

**“LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE EN CHILE Y SUS**  
**PROTAGONISTAS: SIGNIFICADOS Y PERSPECTIVAS”**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACION CON**  
**MENCION EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**ALUMNO**  
**JULIO NELSON MARILEO CALFUQUEO**  
**DIRECTORA DE TESIS**  
**DRA. CLAUDIA ZAPATA**

.....  
**SANTIAGO – CHILE**

**2013**

## RESUMEN

La presente investigación analiza el proceso de implementación de la EIB en Chile, desde la mirada de sus protagonistas; dirigentes mapuche históricos, autoridades gubernamentales, quienes debatieron, construyeron e implementaron las políticas de EIB, entre 1993 – 2011, sin perjuicio, de también, hacer referencia a un período de tiempo mayor.

Durante ella, pudimos constatar la estrecha interacción de la sociedad mapuche con el Estado, que se profundiza y complejiza con el retorno a la democracia, en ese periodo quienes fueron agitadores políticos mapuche pasaron a ser reclutados como servidores públicos y operadores de los gobiernos de turno.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, y su diseño es el estudio de caso.

Por otro lado, ésta tesis, revela la evolución del rol asignado a la educación por los mapuche, así, finalizada la Pacificación de la Araucanía, demandaron acceso a la educación chilena y al aprendizaje de su idioma, delegaron a los mayores la responsabilidad de las prácticas culturales tradicionales y negaron a las nuevas generaciones la enseñanza de la lengua y cultura propia para evitar la temida discriminación, Lo anterior inició un proceso de transformación que producirá la homogenización cultural, la pérdida sistemática del idioma, de la identidad del ser indígena o mapuche, que es, justamente, lo que hoy los mapuche buscan remediar a través de la demanda e implementación de EIB.

Esta investigación pretende generar una mirada y reflexión crítica de los caminos a seguir por los mapuche en los diferentes ámbitos del quehacer político, social, cultural y educacional.

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis de Magister, requirió esfuerzo y dedicación por parte del autor. Se llevó, cabo a través de un proceso de reflexión profundo, sobre la EIB y su historia en Chile. Su finalización, no hubiese, sido posible sin el apoyo de la profesora guía Dra. Claudia Zapata, quien me oriento con sus reflexiones y centro mis ideas para terminar en lo que aquí se presenta. Muchas Gracias.

Por medio, de este acto, quiero agradecer también a las siguientes personas A mis padres Julio Marileo Lefio e Irma Calfuqueo Huenchual, por su apoyo incondicional, a Rosa Catrileo, por su paciencia, a mi hija Mewlenko y mis hijos Likan, Aliwen, Alen y, a mi pequeña Amankay Zakiñ, por el tiempo ausente.

A mi amigo, Dr. Fabien Lebonniec, quien me ayudo en la selección del tema de investigación, me asesoro, oriento las discusiones teóricas, leyó y crítico en más de una ocasión, el trabajo para finalmente apoyar su elaboración.

A la Fundación Ford, y, a Equitas, por haberme seleccionado, y así poder cursar el programa en esta prestigiosa Universidad de Chile.

Agradecer en especial a mis entrevistados, por compartir conmigo sus historias, hazañas y relatos, hago especial mención a; José Santos Millao, Isolde Reuque, Eugenio Alcamán, Domingo Namuncura, Domingo Colicoy, Ricardo Celis, Eduardo Díaz del Rio, Paula Pilquinao, Francisco Huenchumilla, Ernesto Huenchulaf, José Lincoñir, Pablo Millalen, Luis Penchuleo y Sebastián Donoso, todos grandes dirigentes del siglo XX e inicios del XXI, siendo una voz en la historia.

Agradecer a los amigos que me facilitaron información y apoyo, me refiero a Minerva Castañeda encargada del Centro de documentación Anselmo Raguileo en CONADI, Mario Carrasco chofer de Ad – Mapu, entre 1981-1984, Luz Millao, por los contactos facilitados, a Elisa Loncon por sus escritos que lograron inspirarme, al Profesor Daniel Quilaqueo Doctor en Sociología de la UCT por proponerme como candidato para la beca Ford, a mi peñi Alihuen Antileo Director CEDES Centro de Estudios de Defensa y Seguridad, Universidad ARCIS, por orientar preguntas internacionales y, a Jakeline y Graciela por su amistad. Finalmente, agradezco al pueblo Mapuche en general.

## DEDICATORIA

*Dedico esta tesis, a Rosa Catrileo, mi compañera de vida, por tu belleza y paciencia, a ti hija Mewlenko por ser quien eres, un hermoso remolino de agua, uno de mis más grandes sueños, a ti querido hijo Likan, mi gran piedra transparente espiritual de todos mis pewma, a ti Aliwen, mi gran árbol eterno de las montañas, a ti Alen, resplandor de luz que iluminas mi camino, y, a ti pequeña Amankay Zakiñ, mi pequeña florcita regalona de mi Mogen.*

*A mis padres, Julio Marileo Lefio e Irma Calfuqueo Huenchual, por el kimün, el rakizuam y todos sus gülam*

*A mi hermano Mario Marileo por ser un buen hermano*

*A mis abuelos paternos y maternos, el Genpin Alfredo Marileo Puen y esposa Belarmina Lefio Colin, de la zona del Budi, Isla Huapi, a Domingo Calfuqueo Chicahual y Ernestina Huenchual Caniullan de la Zona de Quilaco en Nueva Imperial Y, a mis bisabuelos Antonio Huenchual y su esposa la Machi Rosa Pichicon de Quilaco, quienes me guían espiritualmente desde el ka mapu.*

*Finalmente, dedico esta tesis, a todas las personas de buen corazón que lean estas líneas y se enterezcán con la historia de resistencia de un pueblo, el pueblo Mapuche.*

*Felepemay*

## **INDICE**

<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>AGRADECMIENTOS</b> .....	3
<b>DEDICATORIA</b> .....	4
 <b>C A P I T U L O I:</b>	
<b>1.- PRESENTACION DEL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b> .....	7
<b>2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION</b> .....	10
<b>3.- OBJETIVOS</b> .....	11
3.1.- Objetivo General.....	11
3.2.- Objetivos Específicos.....	11
 <b>C A P I T U L O I I</b>	
<b>4.- ANTECEDENTES HISTORICOS, TEÓRICOS Y EMPERICOS</b> .....	12
4.1. – Antecedentes Históricos.....	12
4.2.- Antecedentes Teóricos.....	14
4.2.1.- Convivencia y pertinencia.....	14
4.2.2.- Las implicancias del curriculum escolar.....	14
4.3.- Antecedentes Empíricos.....	16
4.3.1.- Instrumentos Jurídicos que regulan la implementación de la EIB.....	16
 <b>C A P I T U L O I I I</b>	
<b>5.- METODOLOGIA</b> .....	20
5.1.- Diseño: Estudio de casos.....	20
5.2.- Sujetos de la investigación.....	20
5.2.1.- Identificación de los participantes.....	21
5.2.2.- Localización.....	22
5.3.- Técnicas de Investigación.....	22
5.3.1.- Entrevista en profundidad semi estructurada.....	22
5.3.2.- Análisis de contenidos.....	23
5.3.3- Análisis Bibliográfico.....	23

5.4.- Credibilidad y triangulación de la investigación.....	23
5.4.1.- Plan de análisis de los datos.....	24

## **C A P Í T U L O   I V**

<b>6.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>6.1.- Necesidades De La Educación Intercultural Bilingüe.....</b>	<b>25</b>
6.1.1.- La pérdida de la lengua mapuzungun.....	29
6.1.2.- Los primeros pasos de la Educación Intercultural en Chile.....	32
6.1.3.- La importancia de los recursos humanos.....	34
6.1.4.- La EIB en el tiempo.....	38
<b>6.2.- Instalación de la EIB en el contexto político nacional de Chile.....</b>	<b>40</b>
6.2.1.- Primeras experiencias en Educación Bilingüe 1979 -1984.....	40
6.2.2.- Hacia la construcción del discurso intercultural 1984 – 1992.....	45
6.2.3.- La EIB y los nuevos contextos democráticos.....	51
6.2.4.- Programas educativos de la EIB 1990- 2006.....	54
6.2.5.- La Educación Intercultural Bilingüe periodo 2006 al 2010.....	57
<b>6.3.- Surgimiento Y Percepciones De La Interculturalidad.....</b>	<b>60</b>
6.3.1.- La construcción del fenómeno intercultural.....	60
6.3.2.- El camino de la interculturalidad.....	63
6.3.3.- Percepciones de la Educación Interculturalidad Bilingüe.....	64
6.3.4.- Rol de los sostenedores y la EIB.....	72
6.3.5.- Los protagonistas evalúan la EIB.....	73
<b>6.4.- Perspectivas futuras acerca de la EIB.....</b>	<b>77</b>
6.4.1.- Desde la Multiculturalidad a la Interculturalidad.....	79
6.4.2.- La interculturalidad como práctica.....	83
6.4.3.- Desafíos de la EIB.....	93
<b>6.5.- Relaciones Políticas: Organizaciones Mapuche - Estado de Chile.....</b>	<b>99</b>
<b>8.- CONCLUSION.....</b>	<b>109</b>
<b>7.- FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>

## CAPITULO I

### 1.- PRESENTACION DEL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA:

La Nación entendida como el sentimiento de una comunidad de perseguir un destino político común, es uno de los elementos que permiten comprender la conformación de los Estados modernos y la organización político administrativa que adoptan. En efecto, existen dos grandes tradiciones en la conformación estatal moderna; la francesa, nacida al alero de la Revolución Francesa de 1789, y que responde a la idea de identidad nacional única, fraterna e igualitaria basada en la concepción de “nación cívica” donde cada Estado es una ordenación “uninacional”, mientras que para la idea Alemana, el concepto de nación se concibe como un fenómeno supra estatal, donde un Estado no necesariamente representa a una nación, está aludiría a una idea de “nación étnica”, razonamiento basado en la realidad del imperio alemán que se estructuraba de forma poli étnica y poli lingüística. Desde esta perspectiva la existencia de dos tradiciones de nación en Europa responden a dos formas de mirar el Estado. La primera sustentada en el libre “contrato social” que une a los ciudadanos, mientras que la segunda aludiría a un supuesto “espíritu del pueblo” (Volksgeist) arraigado en la lengua, la costumbre, el territorio y la descendencia común de sus habitantes (Conte et al, 2002, pp.9-23) posición; incompatible con el pensamiento Frances (Sauer, 1992, p. 28).

Los Estados en América según Catrileo y Meza (2007), adoptan la idea francesa de nación, opción que según Chiodi (1998), no refleja la realidad latinoamericana pues su conformación identitaria y cultural estaría basada en una importante diversidad de pueblos y culturas que aun existen, viven y se desarrollan en el continente. Los movimientos sociales americanos especialmente de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), vendrán a cuestionar la concepción de Estado-nación implementados desde la independencia española, es así que después de instaurada una asamblea constituyente ambos países modifican sus constituciones y se declaran así mismos Estados plurinacionales (Huanacuni 2010), reconociendo e incorporando su pluriculturalidad a su conformación estatal.

Los modelos de educación instaurados a través de los Estados uní nacionales han respondido históricamente a estructuras unificadoras y mono culturales las que han actuado independiente de sus coyunturas. Este suceso, responde a *“un campo social que actúa como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupa”* (Bourdieu 1992 citado por Giménez, 1997, p.18).

En este escenario, la educación en sí, cumplió una función instrumental, que es clave en la reproducción de la sociedad, la que utilizó el curriculum escolar como mecanismo de *“conocimiento de la escritura”* (Contreras, 2002, p.4). Los primeros instruidos, bajo esta política educacional en el caso mapuche fueron los hijos de los lonkos (autoridades políticas y militares mapuche) que eran entregados a oficiales del ejército español para ser trasladados a escuelas de Jesuitas en la ciudad de Chillan (2002, p.4). Posteriormente, al finalizar la Pacificación de la Araucanía (1883) campaña militar ejecutada por el Ejército de Chile, en pleno gobierno liberal, los métodos de traslados de menores a misiones religiosas se acrecentaron, junto con ello, la educación paso a ser un elemento importante (Donoso 2008), y altamente demandado por el pueblo mapuche siendo una posibilidad concreta de adaptación e integración frente a la realidad política que imponía la nueva relación con el Estado nacional.

A partir del inicio del siglo XX, “los nuevos chilenos” esbozarán algunas demandas políticas que vinieron a ser banderas de luchas para el futuro, entre ellas, destacarán la tierra y la educación, ambas serán enarboladas por las primeras organizaciones gremiales mapuche (Ancan,2007), -Sociedad Caupolicán y la Unión Araucana- propuestas que estarían en concordancia con la necesidad de acceso a la educación, fenómeno social que se vio más claramente evidenciado en la década de los setenta y ochenta, periodo en que la formación de profesionales e intelectuales egresados y titulados en instituciones distintas a las universitarias, según Zapata (2006), fueron mayores. Pero lo anterior, no terminaría allí, ya que trascurridos los primeros años de la década de los noventa las demandas



educacionales de las nuevas orgánicas mapuche contemporáneas centraron su atención en un nuevo enfoque; el de la pertinencia cultural de la enseñanza aprendizaje en contextos indígenas, temática que se trabajó fuertemente a nivel latinoamericano bajo la denominación de Educación Bilingüe Bicultural o Intercultural Bilingüe (Vásquez, 2000), y, que los mapuche empezaran a incorporar en sus nuevas demandas, sin abandonar el histórico reclamo por el acceso.

## **2.- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION**

La presente investigación ha comprendido a la EIB, como un discurso donde interactúan y se confrontan distintos actores, procesos y sucesos. Lo anterior, siguiendo a Boccara (2008), quien emplea esta perspectiva de Pierre Bourdieu, al considerar a la interculturalidad como un campo que permite ver en la burocracia del Estado, un espacio de lucha, de competencia, de convivencia y de colaboración entre los agentes, los cuales ocupan diferentes posiciones en espacios de relaciones objetivas que constituyen el campo de acción, el que a su vez forma parte de un proceso histórico de debates, de conflictos, tensiones y acuerdos.

La investigación, abordó la implementación de la EIB, una vez producida, la transición pactada a la democracia (Maldonado 2002), periodo en que asciende el fenómeno de la diversidad a la esfera pública. En ese contexto los sujetos que conformaron el estudio fueron dirigentes de agrupaciones mapuche, representantes relevantes dentro del proceso de reivindicación de los derechos indígenas de los últimos 30 años, los cuales según Stavenhagen citado por Zapata (2006), formarían parte de las elites de dirigentes que han sido fundamentales en los movimientos étnicos. Mientras que los demás participantes, fueron autoridades gubernamentales que cumplieron roles de representación política con el advenimiento de la democracia al país.

El problema de investigación se complejiza al ser los entrevistados mapuche en su mayoría incorporados a partir de los años noventa como funcionarios representantes del Estado.

De acuerdo a lo expuesto, surge la siguiente interrogante:

**¿Cuáles son las implicancias de la EIB en lo que respecta su implementación y perspectivas futuras en el campo de la educación?.** Proceso que será analizado en base a los discursos y prácticas de dirigentes del Pueblo Mapuche y autoridades gubernamentales del Estado de Chile.

### **3.- OBJETIVOS**

#### **3.1.- Objetivo General**

Conocer los significados y perspectivas que les asignan a la Educación Interculturalidad Bilingüe Dirigentes Mapuche y Autoridades Gubernamentales en el marco de los cambios y transformaciones educacionales y políticas a nivel nacional en Chile desde el retorno a la democracia en 1990 hasta el año 2011.

#### **3.2.- Objetivos Específicos**

a) Identificar los factores que dieron origen a la Educación Intercultural Bilingüe a partir de los discursos de sus protagonistas.

b) Evaluar el proceso de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en base a las transformaciones y cambios políticos nacionales visto desde las perspectivas de sus protagonistas.

c) Evaluar los lineamientos políticos y curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe, en lo que respecta al nuevo siglo desde la perspectiva de sus protagonistas.

## C A P I T U L O I I

### **4.- ANTECEDENTES HISTORICOS, TEÓRICOS Y EMPERICOS**

#### **4.1. – Antecedentes Históricos**

El Pueblo Mapuche es uno de los 9 pueblos indígenas que habitan el territorio nacional desde tiempos precolombinos reconocidos como minorías étnicas por la Ley 19.253, sobre “protección fomento y desarrollo de los indígenas” (IGWIA 2010). Según los antecedentes que proporciona la encuesta Casen 2006; la población indígena nacional indican que se auto identifican perteneciente a un pueblo indígena en Chile, 1.060.786 personas, lo que equivale a 6,6% de la población del país, siendo la mayor parte compuesta por la etnia mapuche 87,2%.

Desde una mirada retrospectiva, los acontecimientos y atropellos que ha evidenciado el pueblo mapuche a lo largo de su historia especialmente en la post-Pacificación de la Araucanía, llevarán a las organizaciones y comunidades indígenas, a finales de la década de los ochenta a forjar los centros culturales y de paso inaugurar la organización Ad- Mapu, instancia que aglutino a una importante cantidad de comunidades mapuche que se opusieron a la dictación del decreto N° 2.568 sobre división y subdivisión de las tierras indígenas de 1981. Dicha orgánica a finales de la década fue parte gravitante, de uno de los hitos históricos, más trascendentales de estos últimos treinta años y que sentaron las bases de la actual política indígena gubernamental. Nos referimos al pacto de acuerdo realizado entre el candidato presidencial Patricio Aylwin Azocar y los pueblos indígenas en la ciudad de Nueva Imperial (1989), instancia que tuvo por objeto incorporar las demandas indígenas en los planes del futuro gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia.

Según Aylwin (2000), y, Namuncura (2006), dicho pacto derivó, en la creación de una Comisión Nacional de Pueblos Indígenas (CEPI), la elaboración de un proyecto de ley indígena para las personas y sus comunidades y la ratificación del Convenio 169 de la OIT, de los cuales -solo dos de los primeros puntos- fueron resueltos con prontitud, no así, el último que recién fue ratificado por Chile dos

décadas después. En aquel contexto, estalla en el año 1992, un discurso crítico respecto del repudio que generaba la celebración de los 500 años del descubrimiento de América y que tenía como emblemas la reivindicación territorial, la vulneración de los derechos indígenas, la política asistencialista y paternalista implementada hasta esa fecha por muchos de los Estados del continente respecto de los pueblos indígenas de América.

Un resumen breve respecto de la evolución de la política estatal en materia indígena durante los diferentes gobiernos de la concertación, estuvo centrado según Namuncura (2006), en la implementación de la institucionalidad indígena generada a partir de la Ley N° 19.253; la comisión de un nuevo trato con los pueblos indígenas del país, reconocimientos y ratificaciones de temas legislativos pendientes (Comisión Asesora, 2006), y aplicaciones indiscriminadas de leyes antiterroristas que criminalizarán la protesta social mapuche (Yáñez y Aylwin 2006). Esto último, llevó a un término abrupto de los consensos anteriormente pactados (1989), entre el Estado y el pueblo Mapuche (Zapata 2006), agudizando las contradicciones político estatales producto de su relación estrecha con el mundo privado, en desmedro de los intereses colectivos mapuche, los que finalmente gatillaron la quema de tres camiones forestales, en un camino rural de la Comuna de Lumaco (Paricán, 2012), más tarde, se sabrá, que los participantes serían miembros de las comunidades mapuche del sector.

Lo descrito refleja un contexto complejo de relación Estado de Chile y Pueblo Mapuche, de alta efervescencia social, de reconocimientos e implementación de políticas sociales y de seguridad, las que han permeado históricamente las relaciones inter étnicas entre estos protagonistas.

## **4.2.- Antecedentes Teóricos**

### **4.2.1.- Convivencia y pertinencia**

La convivencia escolar, ha implicado la interrelación entre distintos miembros de una comunidad educativa, como de los estamentos que la conforman (Edward 2002). De hecho, esta política en Chile, fue inaugurada al alero del MINEDUC, el año 2000, teniendo por objetivo, fortalecer el rol de la educación a través de la construcción de una sociedad más democrática (Hevia e Hirmas 2005), de manera de lograr en los alumnos actitudes y conductas de respeto, en torno a la democracia, multiculturalidad, formación cívica, autoestima, tolerancia y ningún tipo de discriminación.

En esta política de convivencia escolar, Sergio Curihuentru, señala, que *“no se establece vinculación entre la EIB y el Programa de Convivencia escolar”* (Curihuentru, 2007, p. 32), porque los Objetivos Fundamentales Transversales (en adelante OFT) en que se basa, no consideran, ni el ejercicio del pluralismo, ni los derechos colectivos de los Pueblos Indígenas y aún más *“al abordar el tema de la autoestima lo hace en relación al individuo y no en cuanto a la pertenencia de una cultura o etnia”* (Hevia e Hirmas 2005, pp.10-11), generándose una tensión constante entre convivencia y pertinencia.

Finalmente estos autores, señalan que las tensiones a superar deben considerar la pertinencia de la realidad social a través del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, como también, la convivencia debe tender a generar nuevos marcos de coexistencia que permitan combatir el racismo y la discriminación especialmente durante el período de la escolarización.

### **4.2.2.- Las implicancias del curriculum escolar**

La educación chilena desde su formación ha estado inspirada en el iluminismo (Contreras, 2002; Donoso, 2008), pensamiento centrado en el progreso y la evolución histórica del ser humano. El objeto de esta idea es dejar de lado lo que es considerado, factor de retroceso, para imponer una mirada desarrollista de la

sociedad, las que tendrán como referente a Europa y Estados Unidos (Zemelman y Jara, 2006).

Para lograr lo anterior, los sistemas educacionales instituyeron el currículum escolar, el que puede ser entendido desde dos perspectivas; por una parte *“como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela”* (Casarini, 1999, p. 6), y por la otra, como *“el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente de lo que pasa en las aulas, también de lo que pasa en los pasillos o fuera de las aulas”* (Furlán 1996, p.98), definición que introduce una perspectiva amplia sobre su concepción.

Para los indígenas, el currículum escolar, tendrá un fuerte impacto en el modelo de sociedad a construir, pues su ejecución calará hondo en la formación de las nuevas generaciones que adoptarán en el seno de sus comunidades la educación occidental como modelo a alcanzar. De hecho, los contenidos educativos de la educación nacional chilena serán diseñados *“y definidos desde afuera”* (Quintriqueo & Maheux, 2004, p. 98), del contexto sociocultural mapuche más aun, dicho proceso tendrá por objetivo *“conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados”* (Stenhouse, 2003, p. 29), es decir que nada tendrán que ver con la proyección y reconocimiento del bagaje cultural de estos pueblos.

Desde un punto de vista, centrado en las implicancias del currículum nacional en las culturas indígenas, González y Flores citado por Buitrón (2002), señalan que la evolución curricular a presentado algunos avances en el contexto educacional, lo que ha permitido presentar nuevos enfoques e instalar nuevas percepciones sobre su alcance especialmente a la hora de incorporar el factor sociocultural frente a una sociedad y cultura que *“cambia, se transforma, es abierta e inestable”* (Vásquez, 1996, p. 48) y, por ende, permitan a los estudiantes *“integrarse de la mejor manera posible a los ambientes ambiguos y complejos que les tocará vivir, y que además, puedan contribuir al desarrollo de sí mismos, de sus congéneres y de sus comunidades”* (González y Flores en Buitrón, 2002).

Carihuentru (2007), es enfático en afirmar que el currículum nacional Chileno se ha caracterizado por tener un carácter uniforme, lo que ha tenido un impacto negativo en lo que respecta, reconocer la diversidad cultural que conforma el país, a nivel del alumnado, esto trajo consigo una importante deserción escolar, bajos niveles de aprendizajes, en comparación con los estudiantes no indígenas, situación que a la larga se vio traducida en una falta de autoestima, crisis y conflictos de identidad cultural.

### **4.3.- Antecedentes Empíricos**

#### **4.3.1.- Instrumentos Jurídicos que regulan la implementación de la EIB**

Varios textos legales, tanto nacionales como internacionales, son el marco jurídico que fundamenta la necesidad de la EIB en Chile.

La LGE en sus artículos 3 y 4 reconocen como un deber del Estado la promoción de políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias valorando al individuo en su especificidad cultural considerando su lengua, cosmovisión e historia, en tanto, la ley indígena en su artículo 32 establece que *“la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (en adelante, CONADI) en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”* (Ley 19.253. Art. 32).

Esta legislación vino a ser una declaración de respeto y protección de las culturas indígenas que se materializó en *“la EIB un modelo educativo cuya mayor pertinencia cultural y lingüística lo hace más adecuado para los Pueblos Indígenas, junto con potenciar el desarrollo de las relaciones interculturales”* (Loncón et al, 1997, p. 37) y que según Chiodi (2000), Ansión (2008), tenderían a desarrollar actitudes más equitativas, de aceptación mutua y de mayor aprendizaje entre culturas y sociedades diversas.



El Convenio 169 de la OIT, por su parte, vino también a fortalecer, en los artículos 26 al 31, las demandas educativas de estos pueblos estableciendo como una obligación estatal, la adopción de medidas que permitan garantizar a los interesados, la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles que permitan responder a sus necesidades particulares, en lo que respectan sus sistemas de enseñanza, lenguas y culturas, validando de paso su historia, cultura y tradiciones ancestrales.

La Declaración de las Naciones Unidas, sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), reconoció derechos tan profundos y específicos a estos pueblos, como el *“derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”* (artículo14). Lo que implica, que el sistema educativo debe considerar la perspectiva de los indígenas, respecto de la administración y gestión de proyectos políticos educacionales, los que pueden estar elaborados desde sus lógicas de aprendizaje.

Es así, que tanto la Declaración, como el Convenio 169 de la OIT, obligan a los Estados a generar políticas orientadas a favorecer el desarrollo de los niños en base al principio de igualdad y no discriminación de las poblaciones..

Uno de los elementos que entraría en concordancia con estos instrumentos sería el enfoque en EIB, apuesta educacional demandada por los pueblos indígenas y las diversidades culturales. Para profundizar, en este punto, es necesario distinguir las corrientes y principios que la han influenciado a lo largo de su historia con sus respectivas posturas y antecedentes. Cito:

*“existen dos vertientes culturales; la Europea y la Latinoamericana. Ambas corrientes se diferencian en a lo menos dos aspectos. Desde el punto de vista de los beneficiarios, la corriente europea se centra en atender la diversidad cultural de la población inmigrantes que cobijan los Estados Europeos; en el caso de América Latina la Educación Intercultural tiene como grupo objetivo principal a poblaciones indígenas preexistentes a la conformación de los Estados nacionales”* (Catriquir, 2004, p. 50).

En la década de los ochenta, una de las razones que inspiraron la implementación de estos sistemas educativos, fue el problema que provocaban el uso de las lenguas indígenas, iniciado y durante el proceso de *“escolarización de los indígenas”* (Vásquez, 2000, p.117), lo que conllevó a una conflictividad histórica entre los sistemas occidentales estatales y los pueblos indígenas.

De manera de introducirnos en el objeto de la EIB, nos avocaremos a citar los postulados Massimo Amadio, quien expone sus percepciones del fenómeno intercultural. Cito:

*“existen dos concepciones de interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. la primera se define como el manejo de dos o mas códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir “una educación orientada principalmente a manejar abiertos los canales de transmisión , adquisición, reproducción de la cultura indígena y parcialmente a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamientos”. La segunda como “la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias”. En este caso, la educación sería “el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia”* (Amadio, 1990 en Vásquez, 2000, p. 118).

Es así que:

*“en 1996, la CONADI consensua con el Ministerio de Educación la necesidad de colocar en marcha el mandato de la ley por medio de un convenio entre ambas instituciones públicas, acción con la cual se dio paso a la primera etapa para el surgimiento institucional de la EIB en cuanto a políticas públicas”* (Loncón et al, 1997, p.15).

El modelo descrito, entablo un sistema educacional que ha tenido por objetivo rescatar el uso de las lenguas indígenas, revalorizarla y promocionar su ejercicio *“de manera de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”* (1997, p.16) los que tendrían su primera experiencia a partir de los primeros años de escolarización.

En el caso de Chile, Sir (2008), el marco conceptual de la EIB en Chile fue proporcionado a partir de la promulgación de la Ley Indígena 19.253, que oficializó este enfoque a nivel del sistema educacional, dicho de paso, estableció su accionar

en tres aspectos sustanciales: los derechos específicos de grupos étnicos y minorías nacionales (pueblos indígenas), la lucha en contra de los prejuicios raciales y la búsqueda de formas de relaciones inter étnicas no asimilacionistas y finalmente la adecuación de los sistemas educativos.

## CAPITULO III

### 5.- METODOLOGIA

La presente investigación se enmarco en la metodología cualitativa que indago en los significados y perspectivas que los protagonistas asignaron a la problemática de investigación, desde sus propias narrativas, considerando una perspectiva inductiva, particular y holística de los sucesos que conforman las personas y escenario de investigación.

#### 5.1.- Diseño: Estudio de casos

La metodología de esta investigación consistió en realizar entrevistas a través de un enfoque biográfico-narrativo que según Johnson (2010), adoptaría el perfil de un estudio de caso. Este diseño, permitió comprender en profundidad los fenómenos humanos, puesto que se observan los hechos sociales dentro de un contexto de realidad. Según Delgado y Gutiérrez (1999), esta perspectiva, permite la construcción de nuevos conocimientos, a partir de los hallazgos y de la comprensión de sus significados. En esa línea, el estudio de caso es considerado un *“estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1999, p.11), siendo *“esencialmente naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos particularistas”* (1999,p.11), y que bajo razonamientos inductivos permitirán al investigador manejar múltiples fuentes de datos.

#### 5.2.- Sujetos de la investigación

La investigación, consideró una serie de entrevistas realizadas a una muestra integrada de sujetos; dirigentes mapuche y ex-autoridades gubernamentales del Gobierno de Chile, quienes tuvieron la misión de debatir e implementar políticas indígenas de EIB entre 1993-2011. Esta investigación, se vio complejizada aún más, ya que entre las autoridades gubernamentales también hubieron personeros indígenas, algunos de los cuales han tenido una importante trayectoria dirigenal.

Por ende, los criterios básicos para seleccionar a los entrevistados fueron las siguientes:

a) Dirigentes indígenas pertenecientes al pueblo mapuche que hayan participado en la discusión e implementación de la EIB en la región de la Araucanía.

b) Autoridades del Gobierno de Chile vinculado a los procesos de implementación de la EIB y la política indígena a nivel regional y nacional.

### 5.2.1.- Identificación de los participantes

- ❖ **ISOLDE REUQUE PANGUILEF** (Ex secretaria de Ad – Mapu, Dirigente de la organización Keyukleayñ pu zomo, Consejera de CONADI en el gobierno de Patricio Aylwin, Ex sub- directora de CONADI, agregada laboral en Bolivia de la Presidenta Michelle Bachelet, militante del Partido Demócrata Cristiano).
- ❖ **JOSE SANTOS MILLAO PALACIO** (Presidente de Ad - Mapu, ex miembro del Comité Central del Partido Comunista, consejero en tres periodos de CONADI, ex concejal de la comuna de Purén).
- ❖ **DOMINGO COLICOY CANIULEN** (Ex Militante del Partido Socialista, ex tesorero de Ad – Mapu, ex director de teatro Mapuche, ex sub director de CONADI, ex presidente del frente Indígena del Partido Socialista).
- ❖ **LUIS PENCHULEO MORALES** (Ex presidente del Hogar Pelomtuwe de Temuco, ex candidato a concejal por la comuna de Lautaro, Presidente del Partido mapuche Wallmapuwen).
- ❖ **PAULA PILQUINAO PAINENAO** (Ex militante de la Juventudes Comunistas, miembro del grupo de teatro de Ad – Mapu, Artesana, profesora, ex - directora de la II Bienal de Arte y Cultura Indígena de Chile, actual miembro de la fuerza progresista del PPD).
- ❖ **PABLO MILLALEN** (Miembro fundador de la Federación Mapuche de Estudiantes, FEMA).
- ❖ **EUGENIO ALCAMAN** (Antropólogo, actual presidente del Frente indígena del Partido Socialista).
- ❖

- ❖ **ERNESTO HUENCHULAF** (miembro del grupo de teatro, Dirigente del Consejo de todas las tierras, Director de Centro Socio educacional mapuche y fundador del CHINKOWE, actual presidente de AZELUAM).
- ❖ **DOMINGO NAMUNCURA** (ex Director de CONADI y militante del Partido Por la Democracia, actual coordinador de la mesa Pueblos indígenas de la Fundación Chile 21).
- ❖ **JOSÉ LINCOÑIR** (Profesor, ex concejal más votado de la comuna de Freire en tres períodos, ex Alcalde interino de la Comuna y miembro militante de Renovación Nacional).
- ❖ **RICARDO CELIS** (Doctor, Ex Intendente de la Región de la Araucanía, presidente del Partido Por la Democracia (PPD), actual concejal por Temuco).
- ❖ **EDUARDO DÍAZ DEL RIO** (Ex diputado por la Unión Demócrata Independiente luego militante del Partido Demócrata Cristiano, ex Presidente del Partido del Sur y actual militante del Partido Renovado Independiente PRI).
- ❖ **FRANCISCO HUENCHUMILLA JARAMILLO** (Ex diputado y presidente de la Democracia Cristiana en la Región de la Araucanía, ex Secretario General de la Presidencia, ex alcalde de la ciudad de Temuco).

### **5.2.2.- Localización**

La investigación abordó, además, diferentes períodos de la historia de estos últimos veinte años, en diversas regiones del país, entre ellas la Región Metropolitana, de la Araucanía, BíoBío, y parte de los Ríos y los Lagos, todas con implicancias a nivel nacional en tanto procesos políticos y educacionales.

## **5.3.- Técnicas de Investigación.**

### **5.3.1.- Entrevista en profundidad semi estructurada**

Para llevar adelante el proceso de recolección de la información, se utilizó la entrevista en profundidad semi-estructurada, que es una técnica de la investigación social que es parte de *“un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de una persona - el “informante”(..) que se halla contenida en la*

*biografía de ese interlocutor*” (Delgado y Gutiérrez, 1999, pp. 224, 225), y *“que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal”* (Rodríguez, 1999, p.167), que se profundiza a través de una relación *“dialógica, espontánea”*(1999, p.167), entre investigador e investigados. Los tópicos a abordar fueron necesidades de la EIB, instalación en el contexto político nacional, surgimiento y percepciones, perspectivas futuras, Interculturalidad, las organizaciones sociales y el Estado de Chile, visto desde la perspectiva de sus protagonistas.

### **5.3.2.- Análisis de contenidos**

El análisis de contenidos es una variante de la investigación cualitativa, cuyo objetivo es el análisis de diferentes fenómenos de orden histórico y sociológico, la que se utiliza para indagar, interpretar y presentar datos sobre un tema determinado, por medio de una metodología de análisis, que tuvo por finalidad, obtener resultados que pudiesen ser base, para el desarrollo de la construcción científica. A la vez, constituyen una estrategia donde se observa y se reflexiona sobre realidades que pueden ser empíricas o teóricas, usando diferentes tipos de antecedentes.

### **5.3.3.- Análisis Bibliográfico**

Este tipo de investigación consiste en la revisión general de un conjunto de literatura relativamente pequeña y de un tema específico, el cual se centra en el contenido del documento: teorías, métodos, conceptos, siendo a la vez, una investigación teórica e histórica.

### **5.4.- Credibilidad y triangulación de la investigación**

Para esta investigación, los criterios de credibilidad estuvieron dados por la saturación y la triangulación de los datos. En lo que respecta a la saturación *“cuando ningún dato nuevo o relevante emerge, cuando todos los caminos o salidas han sido seguidos, cuando la historia o teoría es completa”* (Mayan, 2001, p. 11), se abra llevado a efecto este criterio enmarcado dentro de la lógica del sentido y no de la

cantidad. Mientras que la triangulación fue entendida como *“una estrategia de investigación a lo largo del cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas”* (Mucchielli, 1996, p.347), recogiendo la información con más de una técnica de investigación, de manera de obtener discursos variados que permitiesen la saturación del espacio simbólico, siendo así aceptable y creíble para el lector.

#### **5.4.1.- Plan de análisis de los datos**

El plan de análisis de los datos, estuvo dado por una reflexión cualitativa de la información, las que se realizó en base a los planteamientos desarrollados por (Mucchielli, 1999). De esta manera, se trabajó con la transcripción de las entrevistas, luego se procedió a la codificación de la información. Posteriormente, sobre la base del *corpus* codificado, se llevo a cabo una categorización de los datos, con el fin de realizar la construcción de categorías.

Por otra parte, el análisis estuvo dado por una intensa y rigurosa búsqueda de recolección de información bibliográfica, cuyo objetivo fue la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes que subyacen en los contenidos.

Finalmente, el análisis bibliográfico fue dado por la información existente en la literatura, revisando la información histórica acerca de la temática, corroborando sus antecedentes y contenidos.



## CAPÍTULO IV

### 6.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

#### 6.1.- Necesidades De La Educación Intercultural Bilingüe

Para analizar las necesidades de educación de la sociedad mapuche es necesario remontarnos a fines del siglo XIX, espacio de tiempo en que se llevo a cabo la “Pacificación de la Araucanía” (1881), la que entrego masivamente a instancias fuera de la familia, la tarea de transmitir los conocimientos occidentales de la sociedad mayor a través del monolingüismo del castellano y la homogenización cultural (Loncón et al, 1997). Frente aquello es posible, señalar que:

*“el sistema educativo chileno parece no diferenciarse, en su creación de los otros sistemas presentes en América Latina y en otras partes del mundo (...).Desde esa perspectiva, la organización estatal, durante el siglo XIX, constituyó uno de los principales pilares para irradiar al resto de la sociedad los valores y contenidos seleccionados por las elites”* (Loncón, 1997. p.13).

Es así que:

*“desde los albores de la vida republicana los países latinoamericanos diseñaron una educación que respondía a las necesidades de las clases dominantes, que miraban más hacia afuera que hacia la realidad interior de los países a que pertenecían”* (López, 1994, p. 37) *“promoviendo la homogenización cultural de la población”* (Loncón, 1999, en Quilaqueo 1999).

Para Domingo Faustino Sarmiento, prominente educador, estadista y promotor de la libertad y el progreso, considerado uno de los intelectuales más connotado durante el siglo XIX, los factores de retroceso de los países latinoamericanos, estuvieron en la naturaleza étnica de su población, es decir, la mezcla de indígenas, esclavos, gauchos, mestizos e hispanos que colonizaron esta parte del continente, sus frases célebres fueron:

*“¿Lograremos exterminar los indios?. Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado”* (Periódico “El Progreso” del 27 de Septiembre de 1844).

Una Carta enviada a Bartolomé Mitre, una de las personalidades políticas e intelectuales más destacadas de la Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX, sumaba el siguiente testimonio:

*“Tengo odio a la barbarie popular. La chusma y el pueblo gaucho nos es hostil. Mientras haya un chiripá no habrá ciudadanos, ¿son acaso las masas la única fuente de poder y legitimidad? El poncho, el chiripá y el rancho son de origen salvaje y forman una división entre la ciudad culta y el pueblo, haciendo que los cristianos se degraden... Usted tendrá la gloria de ser de origen salvaje y forman una división entre la ciudad culta y el pueblo, haciendo que los cristianos se degraden... Usted tendrá la gloria de establecer en toda la República el poder de la clase culta aniquilando el levantamiento de las masas”* (Carta a Bartolomé Mitre con fecha 24 de septiembre de 1861, en Maglio, 1999).

Estas declaraciones, reflejan la gestación de modelos educativos orientados al desarrollo y el progreso nacional (Donoso, 2008), los que tuvieron como inspiración a la ilustración (Núñez, 1997). Este período es considerado, el apogeo de la iluminación del conocimiento científico, el que fue utilizado en desmedro del conocimiento cultural de indígenas y de sectores populares. Desde este enfoque:

*“La educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino de la libertad, la felicidad y el progreso. Ella formaría al hombre un futuro. La ilustración era la base de la felicidad de los pueblos y del progreso de la historia; era el patrimonio de los pueblos y la clave misma de la libertad que no degeneraría en anarquía pues comprendía no solo el saber sino principalmente la virtud. La difusión de las luces, cualquiera al forma específica que adquiriese en lo formal, era el deber primordial de un gobierno republicano en el cual todos los hombres eran iguales y libres. La educación adquirió cierto carácter utópico y se depositaron en ella las esperanzas de regeneración del individuo y de la nación”* (Serrano, 1994, p. 38).

Las premisas intelectuales de la educación de finales del siglo XIX estuvieron cargadas de prejuicios que según Quidel (2008), fueron utilizadas como herramientas bélicas efectivas de dominación y transformación del mapuche para los propósitos fundamentalmente nacionalistas.

Para José Bengoa (2000), destacado antropólogo, filósofo e historiador chileno este tipo de modelo de educación responde al proceso de contacto de la sociedad occidental con la mapuche, la que traería consigo intercambios y

transformaciones progresivas del estilo de vida, principalmente de estos últimos. Este suceso se vio incrementado al finalizar la Pacificación de la Araucanía (Bengoa, 2000), período en que la *“educación asumió un papel vinculado a los cambios sociales”* (Pinto, 2003), de la sociedad nacional. Serrano (1996), nos presenta un ejemplo de aquello a través de uno de los testimonios de la máxima autoridad regional de la Araucanía de fines del siglo XIX. Cito:

*“Muchos caciques se han desprendido de sus hijos para mandarlos a las escuelas primarias más próximas a sus reducciones y muchos otros, que eso no pueden hacer, porque sus recursos no lo permiten, concurren a menudo a la intendencia en solicitud de que se les permita enviar a sus hijos a la escuela normal de preceptores en Santiago en donde han recibido educación muchos araucanos los mismos que han llevado el ánimo de sus compañeros, el convencimiento de las ventajas que los estudios proporcionan”* (Serrano, 1996, p. 47).

Esta empresa educacional, según Campos (2011), fue entregada a *“los curas y la religión”* (Donoso, 2008, p. 85), la que por medio de las misiones (Noggler, 1972, p. 107 citado por Quintriqueo y Mahxeau 2004; Forster 1988, p. 50; Quintriqueo 2005), las implementaron, para más tarde endosárselas a las escuelas públicas (Núñez, 2010).

Al iniciarse el siglo XX, los escenarios políticos, se modifican drásticamente para el pueblo mapuche pues las fuerzas de las armas serán reemplazada por la política, es así, que las dos principales organizaciones mapuche de la época, a saber; la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía y la Corporación Araucana (Ancan, 2007), señalaban que la educación era una de las principales demandas mapuche de esos tiempos (Donoso, 2008), fundamentos que permitirían apropiarse, para sí el idioma del otro, específicamente, el uso del castellano –hablado y escrito- pues *“un hombre sin los conocimientos de la lectura y escritura se encuentra en un país culto en situación análoga a la de un sordomudo”* (Banén, 1902, en Donoso 2008, p. 83), a la vez serán una herramienta válida para la resistencia y relación con el grupo dominante *“útil para sobrellevar el escenario que se abre una vez terminada la ineficaz resistencia a la pacificación”* (Donoso, 2008, p. 59).

La educación implementada desde los años 1910 hasta 1960, estuvo marcada por un fuerte *“indigenismo etno – céntrico funcional y de relativismo cultural”* (Cunningham, 1996, en Loncón et al, 1997, p. 14). Esto permitió la instauración de un proyecto educacional centralizado, estatizado y de corte positivista, siendo *“uno de los pilares de la hegemonía cultural de la pérdida de la cultura e identidad mapuche”* (Loncón, 1999, p. 149).

A partir de la década de los ochenta, la educación se vio enfrentada a un contexto dictatorial y de supresión de las libertades fundamentales que afecto a gran parte de la sociedad nacional y del cual, el pueblo mapuche no es ajeno, en ese contexto, se profundizo la demanda por acceso a la educación (Zapata 2006), pero surgió allí, la necesidad de transitar hacia la construcción de un nuevo enfoque educacional, que atendiera las particularidades, étnicas, y socioculturales de la población.

Para la entrevistada Isolde Reuque, dirigente histórica de la organización mapuche Ad- Mapu entre 1978- 1984, y, más tarde subdirectora de CONADI (2004 - 2006), la educación que demandaban las organizaciones mapuche, en aquella época tenían por finalidad. Cito

*“mayor acceso, que existiera la voluntad política desde el Estado para que haya mayor acceso y mayores posibilidades para los jóvenes que venían del campo a la ciudad (...). Nos faltaba educación porque no sabíamos los papeles winka y ahí con las enfermedades para atenderse en el hospital, problemas que tenía la gente, el temor, no tenían remedios, por eso te digo que educación resaltaba siempre, independientemente como se diera el manejo de los conceptos”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio de 2012).

Los postulados esgrimidos por Isolde Reuque, según Zapata (2006), estarían asociados a la demanda por acceso a la educación (Serrano, 1996, Donoso, 2008), temática que tuvo su fuerte justamente en la década del “70” y el “80”, espacios de tiempo que no necesariamente son reducibles a estos períodos históricos pues *“en materia de demanda por acceso de educación en general, siempre ha sido un requerimiento permanente de las organizaciones mapuche(..),teniendo propósitos*

*muy claros*” (Quidel, 2008, p. 332), los que se vendrían arrastrando desde finales de la colonización española.

### **6.1.1.- La pérdida de la lengua mapuzungun**

La educación escolar implementada en el siglo XX, trajo consigo para el pueblo mapuche la pérdida del idioma materno. Dicho suceso fue *“derivado de un acto de conquista(..).Colonización de los cuerpos y de las subjetividades Mapuche, bajo disciplinas laborales, religiosas y escolares”* (Nahuelpán, 2012, p. 126), que comenzó en el mismo momento en que el castellano se transformo en la lengua hegemónica del país (Loncón et al, 1997).

La educación, en ese aspecto, ha actuado como un campo social (Bourdieu,1992), donde se han confrontado diversos poderes, se han desarrollado distintas interacciones, pero donde, la diversidad ha estado sometida a estructuras unificadoras y mono culturales. Surge la necesidad entonces, de buscar una alternativa educativa, que permita promover una educación en los pueblos indígenas, que fortalezcan además, las *“identidades colectivas propias”* (Taylor, 2009, p.53).

El desafío, fue buscar mecanismos que permitan fomentar el respeto por las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes indígenas (López, 1996), los que han sido excluidos durante siglos de los espacios públicos, *“lo que ha desatado efectos desastrosos”* (Chiodi y Loncón, 1999, en Chiodi y Bahamondes, 2000, p. 23), haciendo emerger el fenómeno del monolingüismo castellano.

Este fenómeno, se vio reafirmado por dos de los entrevistados, José Lincoñir, profesor de Historia y Geografía, dirigente organizacional del ex Consejo Regional Mapuche instancia gremial cercana al gobierno militar del entonces General Augusto Pinochet. Y Pablo Millalén, trabajador social, ex dirigente secundario del *Meli Newen* y posteriormente en el año 2011, miembro de la mesa ejecutiva de la CONFECH, representando a la FEMA, y actual alumno del programa de Magíster en Gerencia y Políticas Públicas en la Universidad de Santiago. Para comprender aquello. Cito:

*“Eso tiene que haber sido el 62. En ese tiempo mi abuelito hablaba todo en mapuzugun, en Pichiquepe nadie hablaba en castellano, cuando llegue aquí mi abuelita tampoco mi mamá, incluso en Pichiquepe, cuando tenía ocho años, nueve años, mi abuelo me llevó a la escuela de Quepe y en la escuela de Quepe, estuve tres meses, y me echaron porque no sabía hablar castellano, la profesora me hablaban en castellano y yo le contestaba en mapuche y la profesora me pegaba. (..) Uno de principio hablaba en mapuche, por eso llamaron a mi abuelo para que me retirara, para que me enseñara hablar en castellano primero y enseguida me mandan a la escuela, en la casa mi abuelo prohibió a mi tío y mi abuelita que me hablará en mapuche, entonces nadie me hablaba en mapuzugun”* (Entrevista a José Lincoñir, Metrengo, 2 de Abril del 2012).

Por su parte Millalén, menciona:

*“Yo me crié con mi abuelita. Ella me habla en gran mayoría en mapuzugun es muy poco que maneja el español (...) Mi vinculación con el movimiento mapuche desde siempre desde que tenía uso de razón. Por el hecho de que mi abuelita me hablara en mapuzugun, bien arraigado, cuando llegaba a Galvarino miraba a la gente”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Junio del 2012).

Desde mi perspectiva, los entrevistados utilizaron el mapuzugun como una herramienta que les permitió interactuar y comunicarse con sus entornos locales “universos simbólicos” (Berger y Luckman, 1968, p.140), de la cultura mapuche. Esto refleja la importancia y vigencia del idioma (Quilaqueo, 2005), al interior de la familia, situación contraria, ocurre en los espacios públicos donde el castellano ha sido hegemónico. Cito:

*“La escuela con su acción castellanizadora de los alumnos de origen mapuche, al mismo tiempo asimiladora al modo de vida de la sociedad colonizadora, negadora de la cultura y sociedad mapuche, constituye uno de los principales factores históricos que han incidido gradualmente en el abandono, parcial o total según el caso, de las practicas socioculturales en las familias y comunidades”* (Quilaqueo, 2005, p. 32).

Estos fenómenos “comienzan prácticamente desde que el niño nace” (Ancalaf y Llanquino, en Quilaqueo, 2005, p. 166), provocando “desvalorización del uso del mapuzugun” (2005, p.166), que finalmente terminan generando el “yewentukeygûn ñi furen” (Quidel, 2008, p. 333), es decir, vergüenza y negación de la identidad cultural de los sujetos respecto de su cultura.

Algunos de los principales elementos a considerar a la hora de incorporar un nuevo enfoque y/o modelo de educación, tiene que tener por objeto, revertir la disociación que afecta a los indígenas respecto de la supremacía del castellano, fortaleciendo la identidad cultural de los mismos, frente a una sociedad occidental eminentemente mayoritaria. Para Zúñiga (1999), el movimiento indígena tanto en Chile como *“en diversos países de América indígena, está en búsqueda de un modelo educativo acorde con las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos de educandos a los que atienden”* (López, 1996, p.31), que permitan resolver esta disyuntiva del conocimiento en contextos educacionales.

La entrevistada Isolde Reuque, en esa línea, señala:

*“Hicimos proyectos, capacitaciones y cursos para los profesores, la idea era que el mapuzugun tenía que ser escrito, como yo no lo sabía me interesaba que todos lo supieran. Se buscó a Anselmo Raguileo, que hablaba 6 idiomas hablamos, conversamos con él, cuando se vino recorrió Malleco, Cautín y se instaló en el CAPIDE y ahí hacía clases con alumnos hablantes que elegimos nosotros como organización, él planteó el grafemario”.* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

Por su parte, Domingo Colicoy, ex director del grupo de teatro mapuche de la organización Ad - Mapu, posterior werken de la organización *Aukiñ Wallmapu Gulam*, ex miembro de la Comisión Política de la mesa indígena del Partido Socialista y actual asesor gubernamental de la Región de la Araucanía, expone:

*“yo me acuerdo desde ahí (principio de los 90) tuvimos discutiendo el tema de la lengua, porque nuestro hijos no estaban hablando mapuzugun, y esa fue otras de las razones que nos llevo, como a entrar de manera mucho más, precisa en el tema de la educación intercultural bilingüe, y de ahí, que es lo que hacemos con esta realidad y paso un poco también y con los niños paso exactamente con las machis, no están de acuerdo con el idioma importante, que si se pierde el idioma se pierde el conocimiento y el pensamiento mapuche(.....) entonces yo creo que estas cosas se juntaron y finalmente que vamos hacer con los niños y ahí empezamos a explorar que lo que podríamos hacer”* (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).

Se concibe, por parte de las organizaciones indígenas de la época, la idea de institucionalizar la enseñanza de la lengua mapuche por medio de la escuela, las

que tienen grandes responsabilidades pues fue ella, la que, llevo a olvidarla, ejerciendo la violencia simbólica. Estos postulados, estarían en concordancia con las necesidades que se encontraban experimentando los propios hijos de los dirigentes mapuche, respecto de la imposibilidad de aprender el idioma y seguir reproduciéndolo.

La decisión de incorporar en la educación la enseñanza del idioma tuvo por objetivo entonces, poner en práctica un modelo de bilingüismo aditivo que el educando indígena debería adquirir durante su proceso de escolarización (Loncón et al 1997; Loncón, 1999; Catriquir, 1999).

### **6.1.2.- Los primeros pasos de la Educación Intercultural en Chile**

Hace tres décadas y más de cinco en Latinoamérica (Quilaqueo, 2005), surgen las primeras experiencias de Educación Bilingüe de transición, o también llamado *“bilingüe bicultural”* (Catriquir, 1999, p. 89), propuestas orientadas a alfabetizar en la lengua materna a los educandos indígenas, el objeto, es hacerlos transitar hacia el uso de la lengua castellana, de manera de *“garantizar aprendizajes”* (Loncón et a, 1997, p. 14).

Los pioneros en implementar esta propuesta educativa en Chile, fueron la Fundación Magisterio de la Araucanía. Quienes en el año 1985, en conjunto con la Universidad Católica, aplicaron esta experiencia en cuatros escuelas rurales de la Región de la Araucanía, logrando el reconocimiento oficial del mapuzugun por parte del MINEDUC el año 1988.

Años más tarde, dicha propuesta asumió la denominación de Educación Intercultural Bilingüe, *“modelo educativo que tiene por finalidad el desarrollo de un bilingüismo aditivo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y de sus culturas”* (1997, p.7), que se vio potenciado con la puesta en marcha de la ley 19.253,(Quilaqueo, 2005; Hevia e Hirmas, 2005; Williamsón, 2006; Sir, 2008), dando cabida a diferentes expresiones y miradas existentes en la sociedad (ver Godenzi, 1996; Moya,1995; Küper,1993; Nilo, 1999 citado por Quilaqueo 2005, p.17).



Para la consecución de esta tarea, fue necesario un proceso de negociación política con el Estado, el que se llevo a cabo por medio del Pacto de Nueva Imperial el año 1989 (Namuncura, 2006). Respecto de aquello. Cito:

*“Ese pacto fue muy importante, yo pienso que fue un gran acierto de la dirigencia de la época porque obligó a los partidos de la concertación tomar un compromiso, creo que José Aylwin ayudó mucho en eso, por ser hijo del candidato de hecho con el hablé muchas veces aquí en Santiago y varias veces nos reunimos con José Bengoa, que era como el núcleo intra - concertación que tenía más sensibilidad de entenderla, no es que en la concertación el tema indígena fuera una prioridad, la que infirió, ni siquiera la conocían, verdad”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

Este hecho, vino a reasentar las bases del diálogo y una política de acuerdo con las organizaciones indígenas del país, similar a la lógica de los parlamentos realizados entre la nación mapuche y la corona española (Pichinao, 2012), durante la época de colonización.

Al llegar Aylwin; a la presidencia de Chile, los líderes indígenas y particularmente los mapuche, pasan desde el movimiento social a figurar como actores políticos relevantes, dentro del reciente gobierno, adquiriendo confianzas políticas y administrando la incipiente política indígena creada al alero de la ley indígena 19.253.

La legislación, en ese sentido institucionaliza, varios aspectos de interés para los pueblos indígenas, entre ellos, la Educación Intercultural Bilingüe, a través de la implementación *“en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”* (Ley 19.253. Art. 28 letra b).

Dicha iniciativa, vino a enfrentar procesos y estructuras que han sido históricamente unificadoras, mono culturales y vigentes en el sistema educativo, desde el advenimiento de la República (Loncon et, al 1997, Loncon 1999). Por su parte, la década de los noventa, trajo consigo la puesta en marcha de una Reforma Educativa, que estuvo fundamentada en la concepción *del aprender a aprender* y

bajo los principios de *“otorgar una formación de calidad para todos los jóvenes chilenos”* (Loncón et al, 1997, p.18) mirando el siglo XXI.

La instancia legal que vino a materializar esta Reforma, fue nada menos, que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 de 1990, con sus respectivos anexos legales, tales como el Decreto Fuerza de Ley N° 40 (1996) y su posterior modificación Decreto Supremo de Educación N° 240 (1999) que además fijó los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación.

### **6.1.3.- La importancia de los recursos humanos.**

La década de los noventa, no solo estuvo marcada por la promulgación de la LOCE, o la ley indígena, sino también por el ascenso al poder de nuevos gobiernos “democráticos” que tuvieron, el desafío de refundar las instituciones del Estado, en diferentes materias de interés nacional y de política pública. Fue así que mientras se recopilaban los antecedentes, acerca del proceso de implementación de la EIB, se pudo constatar que dicha propuesta educativa fue presentada a la Universidad Católica de Temuco (Monseñor Camilo Vial, citado por Quilaqueo, 2005), institución que implementó el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, con el objeto de formar profesionales en el área de la educación *“programa que estará marcado por un conjunto de situaciones que están ocurriendo en el país”* (Catriquir, 1999, p. 91), los que podrán insertarse en escuelas rurales de la Región de la Araucanía, con la misión de escolarizar a niños indígenas, favoreciendo el respeto a sus particularidades socioculturales y lingüísticas.

Para el logro de esta iniciativa, se debió potenciar la propuesta de EIB. Algunas de las líneas de acción en ese aspecto estuvieron encabezadas por la CONADI y el MINEDUC (1996) (Loncón et al, 1997), las que después de un fuerte debate, lograron instaurar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), al interior del sistema educativo nacional de Chile. Tal experiencia, no estuvo exenta de polémicas, tanto así que el entrevistado Eugenio Alcamán, antropólogo de profesión en el año 1995, mientras cumplía labores profesionales al interior de la

Unidad de Educación y Cultura de la Subdirección Nacional de CONADI, pudo evidenciar una serie de tensiones que provocaba la implementación de la EIB, al interior de ambas instituciones estatales. Cito:

*“MINEDUC también no se le daba una importancia, a la Carolina y al Claudio hasta el día de hoy le he escuchado que ese era un tema marginal para el Ministerio, el que tenía interés en el tema –que yo hablé en una oportunidad con él- fue Sergio Bitar y yo ya me había ido de la CONADI con ser que una vez Don Sergio Bitar me mandó a llamar porque quería sacar a la Carolina y quería dejarme a mí de encargado nacional ahí pero después no se concretó, hubo ahí un tema partidario , porque la Carolina era de la Democracia Cristiana y el Director general de Educación Pedro Montt que también era Demócrata Cristiano la respaldó y Sergio Bitar no se atrevió a sacarla, habían muchas críticas ahí, también caían otros UDI; a mí me lo dijo el Sergio Bitar. Desde el MINEDUC y de la CONADI se veía el tema como algo marginal”* (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2013).

Para entender los antecedentes expuestos, es necesario remitirse a los análisis teóricos presentados por Boccara (2008), respecto de los planteamientos de Bourdieu, la que considera la interculturalidad, como un campo que permite ver en la burocracia del Estado, no una mecánica ciega, sino un espacio de lucha, de competencia, tensión entre los agentes que ocupan diferentes posiciones, en un espacio de relaciones objetivas que componen el campo social.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad, no es un simple programa o un concepto abstracto, sino un campo burocrático donde interactúan y se confrontan distintos actores, procesos y sucesos que son reflejadas por las instituciones.

A las tensiones antes señaladas, se agrega un nuevo elemento, las carencias de personal idóneo necesario para implementar la EIB. Fue así que diagnosticada las insuficiencias, el MINEDUC, se embarco en la tarea de concretar un convenio con la Universidad San Simón de Cochabamba en Bolivia, con el objeto de formar profesionales en esta área. Fue así que *“en el segundo semestre de 1996 veinticinco profesores chilenos, entre ellos cinco profesores mapuche, participaron de un programa de pasantías al extranjero organizado por el Ministerio de Educación de Chile (...) al área de Educación Intercultural Bilingüe”* (Calfuqueo et, al, 1999, p.131).

Profundizando en aquello. Cito

*“Me acuerdo yo, que había un informe de evaluación que hizo el Francisco Chiodi antes que yo entrara, que es un resumen de ese informe que está en el libro ese café que es el que editó la CONADI (...). Ósea la Educación Intercultural Bilingüe no estaba institucionalizada eso se refería a que no estaba instalada en las Escuelas y que tampoco era una política de gobierno (...), la segunda cosa que causó en esa época bastante polémica y mucho rechazo en algunos dirigentes era el asunto de que el Mapudungun se estaba perdiendo (...) como que se veía como un ataque a la cultura Mapuche, mucha gente incluso la Isolde, también me acuerdo yo, que criticaba eso, decía que era falso (...) y la otra cosa que decía el Francisco Chiodi era que habían pocos o ningún recurso técnico preparado para instalar la Educación Intercultural Bilingüe en los aparatos de gobierno ni en la CONADI ni en el MINEDUC producto de lo cual, de esa afirmación del Francisco fue que se hizo el convenio con el PROIBAndes para que fueran alumnos a especializarse en Educación Intercultural Bilingüe a Cochabamba entre esos fui yo” (Entrevista a Eugenio Alcamán., Temuco, 12 de Junio del 2012).*

Esta pasantía, no pasó inadvertida en Chile, pues mientras se ejecutaba, surgían una serie de expectativas en la CONADI, instancia que quedó a cargo de monitorear y coordinar sus resultados. Dicho suceso es ilustrado así:

*“A mí me toco representar a la CONADI en Bolivia y conversé el tema con el López, pero hubo una evaluación muy crítica ahí de la primera generación, creo que los cabros eran muy malos alumnos, después, el estudio me lo confirmó (...) Si, los chilenos eran los peores alumnos (...) Si, entonces de los 10 que eran, que quedaron 9 y de esos la mejor alumna era la Geraldine Abarca y varios cabros puchas no pasó nada con ellos y otros que dejó la CONADI con becas ósea con becas MIDEPLAN para poder crear los recursos humanos y técnicos para la DIDECO” (Entrevista Eugenio Alcamán. Temuco 12 de Junio del 2012).*

Por ende, al momento del arribo a Chile de los primeros becados, se origina el siguiente episodio:

*“después cuando llegaron acá se creó una expectativa dentro de la CONADI y después cuando llegaron acá, la evaluación hasta el día de hoy se considera un fracaso, fue un fracaso, no hicieron las contribuciones que uno pensaba que iban a hacer, así que en la CONADI las expectativas que nosotros teníamos eran que como la CONADI entendía que sacar adelante la idea era algo que tenía que asumir de verdad la CONADI, más que las organizaciones, los dirigentes, tenía la CONADI porque tenía los recursos y tenía el mandato del artículo 28 o 32 de la Ley Indígena, tenía que hacerlo” (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco 12 de Junio del 2013).*

Estos antecedentes, dejan en evidencia en alguna medida, la sobre dimensión que realizó CONADI, pues, no necesariamente dichos profesionales

debían volver a ejercer la pedagogía al medio rural a pesar de que las carencias de especialistas eran notorias, pensar lo contrario, es casi un sin sentido, es hipotecar años de especialización como capital humano hasta ese tiempo altamente preparado, pero con necesidades económicas, sociales y afectivas que cada becario debía cubrir. Por último las leyes de la oferta de la demanda hicieron su trabajo.

Por su parte, los profesionales del área de la EIB, formados en los pregrados en las universidades regionales sureñas específicamente en la Universidad Católica de Temuco o en la Pontificia Universidad Católica de Chile, con sede en Villarrica, tampoco lograron salvarse de la mirada inquisidora de los dirigentes mapuche entrevistados, los que al parecer esperaban una vez titulados pudieran remitirse a las aulas a ejercer la pedagogía, pero que contrariamente *“La mayoría de los jóvenes que entraron a estudiar, después se dedicaron a trabajar no en escuela, ni en municipalidades, ni en particulares sino en ONGs o en otras empresas donde económicamente les era más rentable”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

La complejidad del fenómeno de instauración de la EIB, responde, a una historia de tensiones y puntos de vistas dispares entre diferentes organismos públicos encargados de sacar adelante esta tarea. En ese tenor, la interculturalidad según Milka Castro (2009), es una práctica. Cito:

*“incipiente que se ha orientado hacia acciones específicas, como por ejemplo, la utilizations de la lengua materna mapuzugun para traducir información a quienes no manejan correctamente el idioma castellano; hacia la elaboración de programas de salud y hacia la provisión de facilitadores interculturales en algunos servicios de defensa jurídica”* (Castro, 2009, p.19).

Desde este punto de vista, la interculturalidad es el pariente pobre de la educación chilena, pues no ha existido una promoción profunda, una difusión significativa y difícilmente ha permeado otros aspectos de la sociedad. Por ende, a simple vista, es vital llevar adelante un replanteamiento de su significado en los contextos actuales.

#### 6.1.4.- La EIB en el tiempo

Llegada la época apocalíptica del 2000 en adelante, la educación empieza a sumar nuevas demandas, entre ellas se destacan becas indígenas, hogares para estudiantes mapuche (Reuca, 2010), pertinencia sociocultural en los procesos de enseñanza y mayor *interculturalidad para todos* o ejercicio de la *“interculturalidad de doble vía”* (Loncón et, al, 1997, p.9). Una de las experiencias interculturales en educación superior es el programa Rüpü realizado entre la Universidad de la Frontera y la Fundación Ford, las que a través del programa *Pathways to Higher Education* tienen por objeto *“fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas, de cada sexo, puedan completar exitosamente sus estudios de pregrado”* (González, 2007, p. 142). Esta instancia vino a resolver en parte *“la problemática de los estudiantes mapuche, su condición al ingreso y permanencia en dicha universidad”* (Reuca, 2010, p. 61).

Para Luis PENCHULEO, alumno de periodismo de la Universidad de la Frontera y presidente del partido mapuche en formación Wallmapuwen, la apuesta del programa Rüpü, vino a resolver en parte, el dilema que trascurría en la educación superior, donde la población de origen mapuche que ingresaba, se encontraba en desigualdad y desnivel respecto de sus pares. En ese aspecto, señala:

*“Si, yo participé desde el primer año que entré a la universidad en el programa Rupu. El programa Rupu tenía cuestiones práctica que un estudiante valora poh, comodidad por ejemplo, un internet de mejor calidad que el que teníamos en la computecca donde iban la mayoría de los estudiantes y porque ahí también uno se encontraba en un ambiente más familiar porque uno llegaba se encontraba con puros peñi, lamgenes y podía conversar de los temas que a nosotros nos afectaban directamente por ser mapuche* (Entrevista a Luis PENCHULEO, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Para el investigador, conocedor de primera mano de los problemas educativos del pueblo mapuche pues durante años desarrollo funciones como dirigente estudiantil de los hogares indígenas del sur de Chile y hoy como profesor en Educación Intercultural Bilingüe. Las demandas que realizan las nuevas generaciones de jóvenes mapuche en el contexto de la educación están actualmente

enmarcadas en la pertinencia cultural de los aprendizajes, temáticas que a mi parecer han surgido en gran medida durante los procesos de reflexión realizados al interior de los hogares, liceos y universidades. Para reafirmar este análisis, traigo a colación los antecedentes que confirman esta apreciación.

*“Estábamos en la noche me acuerdo en el internado. Entonces arreglábamos el mundo como se dice, venía distintas visiones (...) Pero después se vio el de la revolución pingüina.. Nosotros siempre tratábamos de tocar el tema mapuche ese era nuestro discurso, además de tema de educación el tema de los conflictos. (...). Después nos organizamos posteriormente una organización que se llamó Meli Newen y ahí colocamos los temas, en el proceso de la revolución pingüina. (...) Ahí fue el proceso el movimiento con el internado con el tema de la demanda esa de la interculturalidad”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

Continúa:

*“En el Pablo Neruda la gran mayoría de los profesores apoyaban, porque igual era un tema algo nuevo para ellos. No sé, si malo, pero oh qué el mapuche tenga su espacio para expresarse. También había profesores que eran mapuches (...). Entonces les decíamos nosotros igual tenemos derecho de estar acá y aquí somos un grupo importante, cuantitativamente somos un grupo importante y contribuíamos que fuera dentro del liceo a qué significaba la recuperación de terreno, la quema de camiones, la persecución política, el mismo tema de los hogares. En todos lados estaba el tema mapuche, en el diario todos los días. Entonces, todos nos levantamos también”* (Entrevista a Pablo Millalén. Temuco 15 de Abril del 2012).

De los argumentos esgrimidos por los entrevistados, queda en evidencia cómo la demanda por educación, fue paulatinamente evolucionando a lo largo de la historia, pasando por diferentes etapas y periodos, hasta llegar a la actualidad, donde la calidad educacional y la pertinencia sociocultural, son los principios rectores de los nuevos escenarios educativos (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino, 2003), que demanda la sociedad.

La explicación a este fenómeno, estaría basada en que las nuevas generaciones, principalmente de estudiantes mapuche, no se contentan con instaurar, solo una discusión, si no también, concretar acuerdos, los que responden a experiencias acumuladas, y, mayores posibilidades de acceso a la información, situación que les ha permitido estar al tanto, de los distintos procesos sociales de

demandas nacionales e internacionales, que ocurren en el mundo y que Giddens(1993) denominó; efectos de la globalización.

## **6.2.- Instalación de la EIB en el contexto político nacional de Chile.**

El proceso de instalación de la EIB en Chile, está asociado a la construcción de una nueva relación entre los pueblos originarios y el Estado, siendo una de las premisas que los indígenas han demandado a la clase política nacional a lo largo de su historia, suceso que se vio intensificado en estos últimos veinticuatro años, después de retornada la democracia a Chile.

### **6.2.1.- Primeras experiencias en Educación Bilingüe 1979 -1984.**

Para entender, este proceso histórico, es necesario remontarnos a las etapas de gestación del discurso mapuche, como fenómeno -político social- que toma fuerza a finales de los años ochenta en Chile, que se fortalece en los noventa y que se consolida, iniciado el año dos mil, bajo diferentes expresiones.

Uno de los primeros actores que se involucran en la promoción de una nueva relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche, es la iglesia Católica, instancia preocupada por resguardar los derechos humanos de la época. En ese contexto, el país atraviesa un proceso de beligerancia social, producto de la llegada al poder de un gobierno *de facto*, expresando importantes grados de repudio y movilización, por parte de diferentes sectores sociales, entre ellos, *una parte* de los mapuche, agrupados en la organización Ad – Mapu, instancia organizacional, que congregaba personas y comunidades de diferentes regiones del país. Esta organización, vino a denunciar la violación de derechos que estaban siendo vulnerados por el Estado de Chile y sus instituciones, las que se intensificarían con el desarrollo de los años (1978 y 1986). Un hecho, bastante significativo y que no puede quedar marginado de la serie de sucesos, que trajo consigo la ostentación del poder del gobierno militar, y que prendió las alarmas de la población indígena/mapuche, no fue netamente la dictadura en sí, sino la promulgación del decreto 2.568, que modificó la ley indígena 17.729, promulgada por el gobierno del presidente socialista Salvador



Allende (Martínez, 2009). Este decreto tuvo por objeto dividir y subdividir las comunidades indígenas, imponiendo una visión economicista individual de la tierra en desmedro de la propiedad colectiva comunitaria tradicional (Catrileo y Meza, 2007), que intentaban mantener a duras penas las comunidades indígenas desde la entrega de los títulos de Merced.

Tal episodio, fue uno de los fundamentos que llevaron a la Iglesia Católica de Temuco, apoyar la formación del centro cultural mapuche Ad – Mapu, entregando asesoría técnica, profesional y “resguardo” a los derechos de sus asociados para facilitar la gestión de las comunidades, respecto de ciertas necesidades que les afligían, acompañadas de jornadas de evangelización en especial cuando se acercaba la venida al país del Sumo Pontífice, Juan Pablo II en 1987, y en especial a la Región de la Araucanía.

No se puede desconocer, la relación existente entre la Iglesia y los pueblos indígenas, las que se arrastran desde los primeros años de la colonización española, bajo diferentes facetas. Un ejemplo de este vínculo, lo expone, Isolde Reuque, quien describe las conversaciones sostenidas con Monseñor Sixto Pasinger, Obispo de Villarrica, en la ciudad de Pitrufquén, allá por 1972, mientras cursaba su enseñanza media. Cito:

*“Don Sixto me decía “los pueblos tienen cultura distinta,, tus poemas con todo lo que escribes están relacionado con la tierra, eso es por tu ser mapuche, porque los otros no hacen los poemas así y como lo haces tú”. Entonces me habían pasado unos libros del obispado que tenían que ver con el tema mapuche, pero principalmente porque escribía bonita poesía por eso al inicio. Entonces ya tenía conciencia de que no era común había otra compañera de curso que realmente ella tenía un apellido mapuche y era hablante, como la discriminaban. Si bien yo no viví la discriminación, pero yo lo viví en ella, que era mi compañera de curso que siempre la teníamos que salvar, defenderla. Entonces eso sí viví la experiencia directa, porque generalmente estábamos metidas con la iglesia católica” (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).*

Al surgir el centro cultural Ad-Mapu, en sus primeros años, la relación con la iglesia se estrechó y se potenció. Cito:

*“Yo partí en el 78 cuando la iglesia católica crea lo que es los centros culturales hace la invitación los dos obispos para que los mapuches vinieran a la casa de ejercicios*

*12 de septiembre 1978 y ahí se crea la primera organización del sur de Chile, en Chile, en dictadura que fueron los centros culturales mapuches de Chile y yo fui la secretaria. Me propuso una señora Panchillo de Chol Chol. Ella dijo porque esa lamgen corre bien el lápiz, porque yo lo recibí y lo inscribí por eso me nombró, por eso propuso que era yo, pregunto al resto y aceptaron. La primera directiva. Inmediatamente quedó Mario Curihuentru, yo quedé de secretaria de tesorero quedó Hilario Huaiquinao de Labranza de vicesecretario, post - secretario uno que se llama Carlo Ancavil de Padre las Casas, José Huaiquivil de director, venía un logko, lonko, el papá de Aukan, José Luis Huilcaman, venía un logko, lonko Pedro Huañaco de Quillen, era de allá. Él también, quedó un ex carabinero Manuel Cheuque Huenulaf (...), tío de José Luis Levi de Yolanda Nahuelcheo y estaba Fabriciano Catalan de Panguipulli. (..)de los mapuches en Panguipulli, y ahí se le suma la Cecilia Agurto en Panguipulli (..). Los primeros dirigentes fueron esos. Se sumó la Antonia Painequeo también y alguien que llegó a las tres de la tarde que marcó la diferencia, del 12 de septiembre de 1978, a las tres de la tarde cuando nos faltaba una hora para irnos(..) llega un señor con un bolsito bajo el brazo y yo lo recibo en la puerta y le digo a Rodolfo. Rodolfo sabes qué, que extraño este caballero, porque la invitación que hizo el obispo fue abierta, pase y pasó pero le dije estamos casi terminando y entra (....). Llega Melillan Painemal y dice ex profesor normalista, egresado de la normal de Victoria dice y los que lo conocían lo aplaudieron, claro y explica porque uno tiene que defender los mapuches” (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco 10 de Junio del 2012).*

No puedo dejar de mencionar, que esta relación se vio tensionada, iniciado el año 1983, periodo en que se efectuó la nueva elección de la directiva del Ad- Mapu, al aparecer en pantalla un joven dirigente de cabellera frondosa, de unos mostachos pronunciados y de un rostro tosco, quien realizó fuertes cuestionamientos a la iglesia respecto del rol, que cumple esta institución en las decisiones internas de la organización. El personaje era José Santos Millao, ex- estudiante de Filosofía de la Universidad de Lumumba en la Unión de República Soviéticas Socialista (URSS), quien llegaba al país después de siete años de ausencia y que a partir de 1984, se transformó en el flamante presidente del Ad-Mapu, con el apoyo irrestricto del Partido Comunista. Es así, que en el marco de este trabajo, pudimos acceder a entrevistarlo en su comunidad de origen en la localidad de Tranamán, en la Comuna de Purén, Región de la Araucanía de manera de profundizar en varios aspectos, que eran necesarios dilucidar.

Santos Millao, al ser consultado, acerca de su evaluación respecto de la iglesia y su relación con la organización Ad – Mapu, que presidió en aquella época, señaló:

*“Hoy día, tenemos que aceptar que estamos intervenidos, estamos intervenidos en la religión, estamos intervenidos en el partidismo político (...) Si Carlos Marx hace unos 200 años atrás dijo que la religión era un opio, yo digo que hoy día la religión es un cáncer, entonces estamos en ese momento viviendo ahora el alcohol, (...). Yo tengo un par de hermanos que están alcoholizados aquí mismo y los otros están en la iglesia, entonces hay que tener en cuenta todos esos fenómenos encima, para luego entonces uno “buta” andar tranquilo, “buta” pensar que esta es la realidad (Entrevista a José Santos Millao. Comunidad Mapuche Tranaman, Purén, 15 de Junio del 2012).*

Se observa una mirada crítica hacia la iglesia, la que viene a ser un complejo entramado de relaciones entre agentes que conforman este campo social (Bourdieu, en Louis Pinto 2002, p. 93), fuera de audio, el entrevistado hace patente, sus duras críticas al prelado de la época, Monseñor Contreras Navia, al mencionar que el día que asumió como presidente de Ad - Mapu en 1984, el obispo, le habría quitado el apoyo a la organización, razonamiento basado en su militancia política y en el interés de la iglesia por mantener los centros culturales, oponiéndose a la politización del discurso mapuche.

Levil, (2006), reafirma estos planteamientos, al señalar que tal relación detono el 24 y 27 de Enero del año 1983, fecha en que se llevó a cabo la elección de la segunda directiva de Ad- Mapu, resultando electo como Presidente Nacional nuestro entrevistado. Dicho suceso, permitió aumentar la militancia de la organización e iniciar según Marimán (1995), el fin de la hegemonía gremialista por la politización y consolidación de la política de izquierda, llevando a la organización a radicalizar el discurso reivindicativo, que no se restringió en demandar el fin del proceso de división de tierras, sino ir más lejos, exigió el fin de la dictadura militar del General Augusto Pinochet.

Tal suceso fue graficado así:

*“La Iglesia Católica representada por la Fundación Instituto Indígena rompe su vínculo con Ad – Mapu y a fines de 1983, algunos de sus miembros que la primera directiva encabezada por dirigentes como Melillan Painemal, Isolde Reuque, Mario*

*Curihuentru, se retiran de la organización y retoman el nombre de los centros culturales y forman otra organización” (Levil, 2006, p. 237).*

Para comprender los avatares que subyacen de estas relaciones de tensiones y conflictividades, que ocurren entre la dirigencia mapuche de militancia de izquierda y la Iglesia Católica de la época, nos dirigiremos a buscar las respuestas en la teoría del mundo social, la que nos proporciona una serie de elementos que nos permiten entender las tensiones y vicisitudes existentes entre ambos actores, sujetos de poder en la organización mapuche. Cito:

*“La teoría de los campos no conduce a suponer una especie de armonía preestablecida entre universos diferentes. La lógica inmanente de un campo, si bien contribuye globalmente a reproducir las divisiones del mundo social, puede también entrar en conflicto, al menos hasta cierto punto, con fuerzas fundadas en otros principios de legitimidad. Basta pensar en las relaciones entre el poder temporal (estado, administración...) y el poder espiritual (iglesia, artistas...) para comprender que la autonomía no es una situación para siempre garantizada jurídicamente sino más bien el producto de luchas que se inscriben en la historia” (Bourdieu, citado en Louis Pinto, 2002, p. 94).*

Para Rafael Castellano (2005), citando a Bourdieu, los antecedentes analizados, reflejan posturas con distintos objetivos e intereses. Las razones de estos fenómenos, son producto de lo siguiente:

*“los mundos sociales no consisten en totalidades homogéneas, análogas a organismos cohesionados por referencias de valores culturales compartidos (representación holística y culturalista de las sociedades). Por el contrario, los universos sociales están constituidos como espacios conflictivos, atravesados por desigualdades de recursos de poder, donde cada posición se especifica por su diferencia respecto a la demás” (Castellano, 2005, p.4)*

Pero, lo que es innegable de esta analogía, es el aporte que realizó dicha institución eclesiástica, al facilitar las condiciones necesarias a la organización que permitieron a una serie de líderes Mapuche, congregarse para gestar un movimiento altamente significativo, que fue el inicio de los cuestionamientos respecto de las leyes, los derechos, las relaciones inter – étnicas e interculturales y la comunión de acuerdos políticos estratégicos para enfrentar los nuevos escenarios entre el Estado y el Pueblo Mapuche, en un periodo oscuro que le tocó atravesar al país.

### **6.2.2.- Hacia la construcción del discurso intercultural 1984 - 1992**

Un nuevo elemento que marco, las relaciones interétnicas (Quilaqueo, 2005), llegada la democracia a Chile, es el discurso por autonomía, que empieza a tejerse al interior de la organización mapuche, representada hasta el momento solo por Ad-Mapu, fenómeno que tuvo su fundamento en experiencias internacionales sustentadas en la demanda por respeto y reconocimiento de los derechos de los pueblos. Tal propuesta, en el caso de Chile, vino a demandar mayores grados de participación y derechos del mundo indígena (Marimán, 1995), siendo un salto cualitativo en la comprensión de la lucha social y política que estos, se encontraban llevando a cabo, previo a la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América.

En ese aspecto el entrevistado José Santos Millao (2012) señala:

*“en ese minuto, eso es una gran verdad, el año 80, escuche bien y que se quede grabado, -Yo llegué el 79- en Diciembre del año 80. Ya, yo me declaro, como el hombre más claro en el congreso que se lleva a cabo acá en Temuco y yo, en ese instante escribo sobre la Autodeterminación, sobre la Autonomía y la Autogestión del pueblo Mapuche, y por qué lo saqué de “mis propias” cosecha, porque yo he estudiado harto, podemos estar toda esta noche hablando de esto y otras cosas, yo soy un estudioso desde chico, yo tenía 14 años cuando me leí aquí –porque mi papi fue comunista- y que importa si es cierto, si mi “papi” fue reprimido con González Videla después en el regimiento una vez con Pinochet yo me leí “Así se templó el Acero” de Pavel, un militante de la Juventud Comunista de Rusia que combatió en la revolución Bolchevique y como ahí la revolución triunfó, entonces ese joven trabajaba día y noche hasta que murió ciego por construir la primera patria libre y yo tenía 14 años, así que yo me fui aclarando la película de muy joven, de muy cabro”* (Entrevista a José Santos Millao. Comunidad Mapuche Tranaman, Purén, 15 de Junio del 2012).

La presentación que expone Santos Millao, tiene como data “el 31 de Julio de 1984, periodo en que se demanda el régimen de autonomía como un derecho del pueblo mapuche” (Mella, 2001, p. 109), discurso no exento de una fuerte carga política e ideológica. Para Mella (2001), esta proposición estuvo influenciada por las orientaciones que realizó el observador internacional canadiense Anaquad en Chile, quien visito el país en ese tiempo para verificar *in situ*, los atropellos que se

efectuaban a los derechos de los Mapuche en Chile. Conuerdo con Mella (2001), que en definitiva este acto, fue un espaldarazo de los Derechos Humanos internacionales a la causa indígena local, la que estaba siendo observada con detención producto de la grave convulsión social que atravesaba el país a nivel general.

A partir del año 1984 y 1988, la organización Ad-Mapu, tomó varios cursos de acción importantes, por ejemplo; profundizo su política de lucha contra la dictadura de Pinochet, se sumo a repudiar la aplicación del Decreto 2.568, pero también evidencio varios episodios de quiebres internos, basados principalmente por diferencias políticas entre sus miembros. Tales diferencias ocasionaron el surgimiento de nuevas organizaciones mapuche. Una de estas orgánicas, significativa -para este estudio de reconstrucción del proceso de implementación de la EIB- es el Movimiento 500 años, que a esa fecha, aún no se desprendía completamente de la organización Ad- Mapu y que vino a ser una corriente crítica respecto de la cúpula partidaria hegemónica liderada por el Partido Comunista dentro de la organización mapuche (Marimán, 1995). Para profundizar en aquello presento el siguiente testimonio:

*“Claro esa tendencia más radical que había y algo importante interesante de ese tiempo es que nosotros este grupo, esta tendencia digamos socialista podríamos llamarle de alguna forma en ese grupo participa activamente los Marimanes e Aucan, Colicoy, Alcamán, la misma Elisa Loncón, la Nilsa Rain me acuerdo toda esa gente”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche. Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Algunas de las reflexiones, que realizo el Movimiento 500 años; versaron en tópicos tales como; independencia política y orgánica del movimiento mapuche, los paternalismos, la instrumentalización de los partidos políticos, la influencia de la iglesia en las decisiones internas de la organizaciones indígenas y la colonización ideología que ha efectuado la escuela a los niños durante su proceso de escolarización. Cito:

*“No se po, no sé cómo se daba el asunto pero fue lo que pasó y me acuerdo que hacíamos algunos coloquios, analizábamos el tema de Nicaragua en ese tiempo porque en Nicaragua estaba el gobierno de Sandino y se supone que Sandino era*

*un tipo de izquierda era como el modelo que se aspiraba en esos tiempos pero ahí lo que nosotros cuestionamos es que Sandino había dejado la escoba con los pueblos originarios en Nicaragua con los sumos, los ramas con los misquitos bueno nosotros en el discurso conocemos eso en ese tiempo nos decían y analizamos como se estaba dando ese proceso entonces nosotros dijimos decíamos bueno si nosotros seguimos abrazando una tendencia de izquierda acá con el movimiento mapuche al final estos “gueones” son tan herejes y son tan iguales o peores que los de derecha, ósea de que estamos hablando vamos a cambiar, estamos luchando digamos ¿para que se instaure un sistema socialista acá? pero al final son peores, que los otros son peores”<sup>1</sup> (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

Frente a los procesos de reflexión realizados, por el Movimiento 500 años, se comienza a delinear un discurso político, claramente distintivo. Cito

*“Nosotros empezamos a levantar un discurso de autonomía y que la autonomía pasaba digamos por el tema de que la institucionalidad había que levantar la propia institucionalidad mapuche y empezamos a hablar la importancia de los lonco y de las machi (..), en ese tiempo Santos Millao y toda la gente que estaba vinculada o más cercana al partido comunista y al MIR el caso emblemático era la Elisa Avendaño por ejemplo la Mireya, el Pancho Caquilpan (..). En ese tiempo se reían cuando nosotros decíamos que los lonco podrían conducir el proceso, que las machi en ese tiempo y ellos se reían, el Santos Millao decía que van a hacer esos pobres viejos y que ellos seguían todavía soñando con el modelo de afuera y nosotros rompimos el asunto ese. Y dijimos no; y es por eso que se formó el año 89` la Comisión 500 años y fue conformada por puros lonco (..) y me acuerdo que el año 90` se levanta, se organiza esa reflexión, esa tendencia que venía reflexionando el tema de Nicaragua es la que después conforma la Comisión 500 años y después de eso el Consejo de Todas las Tierras” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial 17 de Junio del 2012).*

Posteriormente, esta agrupación fundó una nueva organización denominada *Aukiñ Wallmapu Gulam* (1990), que en la etimología castellana significa “Consejo de Todas las Tierras”, la que se caracterizó por enarbolar discursos claramente fundamentalistas, “esta organización sembró los primeros lineamientos de la autodeterminación, iniciándose de esa forma, tal vez, uno de los conflictos más trascendentales que afrontó la nueva democracia” (Pairicán, 2012, p.13). Para lograr posicionarse en el espectro político nacional, el AWNs, debió enarbolar

---

<sup>1</sup> El entrevistado hace referencia al gobierno del Frente sandinista de Liberación Nacional (FSLN) instaurado en 1979 en Nicaragua.

planteamientos orientados a la autonomía y la descolonización política, social, cultural y jurídica (Diario Austral 1992). Respecto de aquello uno de sus máximos líderes, señala:

*“Nuestra organización dirá Aucan Huilcaman: “recoge la forma histórica de organización mapuche. O sea, el modo de relación. Esto no es un sindicato ni una organización gremial. Aquí no nos hemos adaptado, pero en ninguna forma, a lo que el Estado chileno quiere como organización mapuche” (Aucan Huilcaman, citado por Marimán, 1995).*

El surgimiento de esta organización, no solo puso las demandas de tierras en la discusión política nacional, sino que también trajo al país el debate internacional que se cursaba en la Naciones Unidas y en los foros internacionales respecto de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Este periodo concernió el año 1992, fecha en que el Estado de Chile, se aprestaba a celebrar los 500 años del Descubrimiento de América, coyuntura que generaba las condiciones propicias para cuestionar, debatir y reflexionar sobre el tipo de relaciones interétnicas que se habían entablado con el Estado a lo largo de la historia y que serían la antesala del denominado etnacionalismo Mapuche (Marimán, 1995, Marimán, 2012), que más tarde, diferentes intelectuales han desarrollado teóricamente. Cito:

*“Claro que sí, porque dentro de todo el proceso hay reflexión, discusión que nosotros hacíamos con los fucha ke che las reuniones del consejo se reflexionaba sobre ese tema y otros temas como el tema de la salud el medioambiente del itrofil mogen como estaba como se había atentado en contra de la vida de varias cosas de la naturaleza y entre ellos en contra del derecho a aprender o ser educado en su propia lengua en su propia cultura claro derechamente por eso que habíamos llamado en los tribunales a los curas a rendir cuenta sobre eso porque tenían ellos son los responsables históricos del proceso de colonización qué hemos sufrido y porque ellos lo hicieron a través de la escuela porque el análisis que había en ese tiempo es que cuando el estado toma posición del territorio mapuche a través de las armas después de la pacificación el segundo paso fue colonizar a los mapuches a través de la educación y como no había el estado no estaba preparado para impartir educación porque no habían profesores bilingües porque en ese tiempo los mapuche no sabíamos hablar castellano pero sí los curas tenían una experiencia en eso” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*



Al consultarle a Huenchulaf, sobre el alcance que tuvo el pacto de Nueva Imperial (Namuncura, 2006), respecto de la política de los consensos que se avecindaba en los mapuche y donde se ponía a prueba de fuego el autodenominado diálogo intercultural, señala:

*“Claro, no, en ese tiempo nosotros no creíamos que se iba a concretizar algo, más bien lo veíamos como un show como una más bien como una forma de adherir o captar adeptos a un sistema que en definitiva no iba a servir pero lo que nosotros el discurso político de peso que nosotros planteamos en ese tiempo que si se conformaba por ejemplo la CONADI, el se iba a abortar una posibilidad de un movimiento social y cultural mapuche que podía a lo mejor podía negociar otras cosas mucho más interesantes que lo que aparecía en la propuesta de ley indígena. En ese tiempo entonces lo que nosotros preveíamos que si por ejemplo si existía la CONADI, la gente iba a descansar en esa institución e iba a abandonar todo el impulso que venía desarrollándose como organización mapuche y que al final se iba a neutralizar todo ese proceso de organización y de demanda que se venía dando como pueblo esa era la crítica que nosotros hacíamos y que para eso se estaban prestando los dirigentes digamos que abrazaban tendencia de los partidos políticos porque en ese tiempo nosotros nos declarábamos en contra de los partidos políticos ya no aquí no había en ese tiempo ya si antes hubo una cercanía con la fracción de socialista en ese tiempo lo mandamos a la cresta todo en ese tiempo ya nada más de partido había un discurso anti partido inclusive y que teníamos que nosotros formar nuestras propias instituciones, nuestra propia orgánica como mapuche entonces esa era la respuesta y esas eran las aprensiones que nosotros teníamos y eso lo que sucedió después si nosotros después que sale la ley indígena cuando aparece la CONADI mucha gente mapuche pensó que la CONADI era la organización mapuche y dejó de lado el Consejo de Todas las Tierras por eso mismo se fue abajo igual”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Los vaticinios que se desprenden del discurso presentado, no fueron errados pues a finales del año 1992, e iniciando el año 1993, la organización comenzó un período de crisis, producto de una serie de críticas que irán dirigidas a uno de sus líderes más emblemáticos; me refiero a Aucán Huilcamán, el que se hará llamar también *“Werken internacional”*. Los cuestionamientos en este caso, irán directo a la formas de hacer política del líder de la organización. Para profundizar en aquello, me remito a presentar los siguientes antecedentes:

*“Estábamos dentro del Consejo, hicimos talleres de reflexión donde teníamos que reflexionar sobre el ser mapuche porque nos dimos cuenta que por un lado había un discurso autonomista, un discurso de emancipación, sobre todo por parte de Aucán*

*pero que en la práctica ese discurso se apartaba mucho de una práctica mapuche en el fondo tenía un discurso emancipatorio de autonomía económico como pueblo como nación y todo el tema pero seguía en la vida cotidiana seguía operando como un marxista leninista que lo traía desde atrás desde su pasado por el ADMAP, seguía entonces nosotros dijimos no puede ser eso porque si nosotros estamos impulsando un proceso autonómico nuestras prácticas cotidianas culturales tienen que tener coherencia con eso y para eso tenemos que aprender sino sabemos tenemos que volver a re-educarnos y redescubrirnos pero en nuestra cultura y en nuestros conocimientos y empezamos a realizar talleres” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

La tensión que evidenciaba la relación entre el líder de la organización y las bases sociales, eran por no decirlo, difíciles, ya que a la par de las fisuras que existían, se sumaban las tensiones entre todos sus miembros. Algunos de los que harán patente su crítica serán Domingo Colicoy y Ernesto Huenchulaf, ambos fundadores del AWNs y miembros del grupo de teatro. Respecto de esto último, Huenchulaf, señala. Cito:

*“le planteamos al peñi que deberíamos trabajar fuerte el tema educación y que nosotros como grupo de teatro nos hacemos cargo del tema pero para eso queríamos que la organización nos apoyara y que los recursos que llegaran a la organización también se destinara ya no para el activismo político, por decirlo de alguna manera, sino que eso sea mucho más aterrizado y que se hicieran cosas mucho mas concretas en el tema educación, por ejemplo porque había que educar a los werkenes que andaban en el Consejo, porque de repente los werkenes dejaban mucho que desear había que educar a toda esa gente había que formarlos tener cuadros de formación política cultural pero apegado o coherente con la cultura, con el Kimun mapuche con en rakizuam mapuche con un ngulam mapuche” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

Tal propuesta, no fue asentida por Huilcamán, situación que llevo finalmente a quebrar el año 1993, la organización y con ello lograr la separación definitiva de los cuadros políticos fundadores de la organización AWNs. Hoy, con el paso de los años, Huenchulaf, reflexiona:

*“y el peñi nunca enganchó bueno al final dijimos si este “wueon” no quiere allá él, pero nosotros vamos a trabajar este tema porque aquí no solamente los mapuche son la gente que pasa por el Consejo porque mapuche hay, muchos hay que*

*proyectarse a un trabajo a nivel de pueblo”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

El grupo de teatro, también terminó escindiendo de la organización, y comenzó así, un nuevo camino, pero ahora orientado hacia la educación y la formación cultural de niños y niñas del Wallmapu (territorio mapuche). Ese episodio, es rememorado de la siguiente forma:

*“y así fue que tomamos la decisión de cambiar el giro del grupo de teatro dijimos ya basta de teatro basta de andar haciendo ese tipo de trabajo yo creo que ya paso el tiempo ahora vamos a hacer un trabajo de educación todo el conocimiento y toda nuestra experiencia la vamos a volcar para el tema educación y fue así que el año 93 inclusive antes que saliera la ley indígena porque la ley indígena fue en octubre del 93 nosotros el 1992 prácticamente a fines del 1992 empezamos a trabajar dijimos no vamos a hacer mas teatro vamos a trabajar el tema educación vamos a trabajar con niños con nuestros hijos primero”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Es importante clarificar, dos aspectos importantes que se desprenden de la situación antes señalada. En primer lugar, las declaraciones que expresan los entrevistados deben ubicarse dentro de un contexto de cambios, transformaciones y posicionamientos de los procesos sociales de la década de los ochenta, en segundo lugar a partir de los años noventa, se inaugura una nueva forma de comprender el fenómeno social y las reivindicaciones, que tendrán como corolario las demandas de de una nueva relación social, cultural y política con el Estado, bajo una nueva forma de dialogo, criticando o interactuando en distintos escenarios con los representante del Estado.

### **6.2.3.- La EIB y los nuevos contextos democráticos.**

El regreso de la democracia a Chile, marco un hito histórico en la política social y educativa del país. El discurso oficial estableció que la educación sería el vehículo que cubriría la deuda social de Chile, en especial de las poblaciones con mayor vulnerabilidad, las que tendrían una de las más altas prioridades dentro de las políticas gubernamentales (Williamson, 2006; Aguila, 2010).

Unas de las primeras acciones que se orientan en la línea de materias indígenas, es la ley 19.253, promulgada el 5 de octubre de 1993, que dio origen a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), junto a una serie de políticas públicas entre las que destacan; la promoción de un área orientada a la Educación Intercultural Bilingüe en zonas de alta densidad indígena y que según Sir (2008) son recogida así en la ley:

*“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 del 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” (Sir, 2008, pp. 32-33, citando ley Indígena, 19.253).*

Esta ley, tuvo por objeto institucionalizar la EIB, a nivel de las instituciones estatales. Conjuntamente, centro su ejecución en un primer momento en las zonas rurales (Chiodi, 1998). En segundo lugar, empezó a explorar la aplicación en los centros urbanos de la Región Metropolitana, desarrollando experiencias innovadoras a través de programas pilotos realizados en escuelas y colegios *“con el propósito de generar aprendizajes que permitan sensibilizar y plasmar proyectos educativos un curriculum pertinente que considere desde una mirada democrática la incorporación de la diversidad cultural en dichas comunas”* (1998).

Los nuevos programas de los gobiernos democráticos, según (Águila, 2010), tensionaron radicalmente el panorama político en diferentes ámbitos, especialmente en la educación, donde, la equidad y la calidad; pasaron a ser el centro de atención de la política pública. De hecho *“en el año 1990 el gasto público en educación*

representaba el 2,4% del PIB, el que alcanzara en el año 2001 un crecimiento de un 4,4” (Águila, 2010, p.218).

Estos antecedentes serán reafirmados por Chiodi (1998), quien citando a Mena y Bellei, señala que el reto de los años noventa estuvo centrado en la calidad educativa. En ese aspecto expresa:

*“El tema de la calidad educativa implica un cambio de paradigma, tanto en la concepción del tipo de conocimiento que la escuela debe entregar, como de la forma que debe adquirir la pedagogía. El tipo de saberes que las sociedad moderna exige y que el desarrollo del país requiere no es una acumulación de contenidos inflexibles, sino más bien un conjunto de capacidades cognitivas de orden superior y de construcciones conceptuales complejas e interdependientes que permitan comprender y actuar competentemente en un mundo en permanente cambio. Junto a lo anterior, se requiere inculcar en las personas una ética de convivencia, fundada sobre los principios de colaboración social y aceptación/valoración de las diferencias individuales. La reformulación de los objetivos educacionales y de la cultura pedagógica permite la formación efectiva de estas capacidades que pasan por tanto a primer plano”* (Mena y Bellei, 1998, pp. 355-356).

Ya entrado el año 1996, este periodo fue comprendió como una época de transformaciones, no tan solo para la sociedad no mapuche, sino también para todos los pueblos indígenas existentes en el país. En ese contexto, se implementa el denominado PEIB, que tuvo por objeto, coordinar las acciones del Estado, constituyéndose *“como la unidad institucional responsable de diseñar, proponer y ejecutar, a través de acciones descentralizadas, las políticas y programas educacionales del Ministerio de Educación orientados a la promoción y desarrollo de la EIB”* (PEIB, 2003, p. 5, en Hernández, 2004, p. 36).

Para Sir (2008), el Ministerio de Educación, creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el año 1995, no obstante, inició su ejecución *“a partir del año 1996”* (Huenchullán y Millacura, 2001, p.3; Hernández 2004; Hevia e Hirmas 2005), a través de la constitución de un pequeño grupo de profesionales dependientes de la unidad dependiente del MECE básica rural, y, que dio origen a partir del año 2000, a tres líneas de acción, uno administrado por el MINEDUC, el segundo por el programa orígenes, convenio MIDEPLAN – BID y el tercero, a cargo del Departamento de Educación y cultura de la CONADI (Hernández, 2004). No

obstante la variante transversal a estas tres instituciones fue *“el bajo presupuesto anual, baja cobertura y relativos impactos en el ámbito pedagógico”* (Hevia e Hirmas, 2005, p.6)

Teresa Durán (1998), destacada antropóloga de la Universidad Católica de Temuco, fallecida el año 2011, impulsora del programa de *Magíster en Relaciones interétnicas e interculturales* impartido en su misma casa de estudios, señalaba, que esta apuesta educativa, se ha venido desarrollando en Chile, desde la década de los años “70”, a través de diversas iniciativas, las que han tenido por finalidad tomar en consideración la existencia de las distintas culturas al interior de los países. Duran, ya en 1997, emplazaba a los responsables del MINEDUC y CONADI, a ejecutar las llamadas experiencias de *“aplicación oficial”* (Duran, 1998, p.71), tomando un posicionamiento claro respecto de los Proyectos Pilotos de Educación Intercultural Bilingüe (P.P.E.I.B), sustentados en el siguiente argumento. Cito:

*“El P.E.I.B tuvo por objeto “construir propuestas educativas para establecimientos educacionales con alumnos indígenas a partir de las características sociolingüísticas y culturales de la comunidad local y en el marco de las políticas educacionales y de desarrollo de los pueblos indígenas”*(PEIB, 1997, en Duran,1998, p.72).

La legitimación de estas experiencias debieron haber sido reconocidas como oficiales en Chile, a partir de la puesta en marcha del acuerdo CONADI- MINEDUC de 1996 (1998, p.71), suceso que ocurrió muchos años después.

#### **6.2.4.- Programas educativos de la EIB 1990- 2006**

La LOCE (1990), permitió el desarrollo y promoción de diversos programas educativos a nivel nacional, los que estuvieron enmarcados en el proceso de Reforma Educacional (Salazar, 1996), y orientados a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación. En este escenario, la EIB, no quedo completamente marginada como política pública educacional, sino más bien, se articulo a otros programas educativos que se implementaron a la par en el país, como por ejemplo los MECES.

*“En Chile no se busca establecer un sub o parasistema educacional de/para pueblos indígenas, tampoco una escuela indígena: se procura que el sistema nacional y la*

*escuela universal, integre la realidad intercultural a sus proyectos educativos, a sus currículos, a sus prácticas pedagógicas. En ese sentido, que considere tanto los aprendizajes necesarios para todos los estudiantes del país, cuanto aquellos propios para los indígenas y los generados desde la relación intercultural”* (Williamson, 2004, pp. 153-184).

En el año 1992, el Ministerio de Educación, inaugura el Programa MECE/BASICA, instancia que se orientó al Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica y que fue financiado por el Banco Mundial (Loncon et, al, 1997). Para Ernesto Aguila, ex Director de la División de Estudios del Ministerio Secretaría General de la Presidencia, durante el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet; la injerencia del Banco mundial en los programas educativos chilenos, tuvieron por objeto:

*“No se trataba simplemente de préstamos financieros la entidad {Banco Mundial} jugó un rol activo en la definición de los programas de mejoramiento que dieron origen en Chile al Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad “MECE Básica y Media”, durante la década de los 90”* (Aguila, 2010, p. 221).

Siguiendo, esa misma línea de argumentación, el financiamiento de este programa según un informe de la OECD, alcanzo:

*“programa MECE Básica entre 1992-1997, implicó a 8.000 escuelas del nivel de básica y una inversión anual en promedio de USD 32 por alumno mientras que el MECE Media (1995-2000) involucró a 1.350 liceos generales y técnico-profesionales con una inversión de USD 34,5”* (2010, p. 221).

Por otro lado, el año 1997, este programa, paso a depender financieramente del MINEDUC, y con este acto, se creó, un nuevo MECE/BASICA/RURAL, que tuvo su foco de atención en *“la colaboración social, como base para el desarrollo cognoscitivo”* (MINEDUC-MECE, 1995, p. 7, en Loncon et, al, 1997).

Desde su inicio, el MECE/BASICA/RURAL, se fue aplicando paulatinamente en todo Chile, con el objeto de lograr mayores transformaciones en educación, especialmente en las zonas rurales más vulnerables del país, llevando al Estado, a desarrollar un rol más activo por medio de la *“revolución del acceso”* (Weinstein, Muñoz y Gonzalo en Hardy, 2010, p.140 en Águila, 2010. p.222). Desde mi perspectiva, el foco centrado en la pobreza, que propiciaba el Estado, tuvo su

sustento en la discriminación o acción positiva, un ejemplo de aquello fue el P-900 (García et al, 2002; Águila, 2010,) que direcciono, importantes recursos y atención hacia las escuelas más desventajadas del país.

Por esta vía, se introdujo una nueva forma de pensar la educación, proponiendo objetivos fundamentales en el ámbito Básico Rural, situación trascendental para la EIB, ya que, a través de este mecanismo, se reconoció el rol significativo que jugó el profesor, como comunicador intercultural. Quien tendrá como desafío, garantizar *“la legitimidad de las experiencias con las cuales los alumnos independientemente de sus características culturales, lingüísticas y de género se hacen presente en las situaciones de aprendizajes”* (Loncon et al, 1997, pp. 51-52).

Se suman a este cumulo de experiencias de políticas de educación, los *Planes de Mejoramientos Educativos*, las que fueron un importante aliado a la hora de favorecer el desarrollo de la EIB. La bibliografía, en ese sentido, señala:

*“la dirección Provincial de Educación Cautín Norte para el año 1997 contaba con 30 PMEs embarcados en la línea de la interculturalidad en establecimientos que contaban con importante porcentaje de alumnos mapuche, dicha estrategia fue utilizada para solucionar problemas de lenguaje y/o aprendizaje y autoestima de los educandos. Atendiendo el rescate del mapuzugun las tradiciones y las costumbres del pueblo mapuche. Para la consecución de aquello, el equipo operativo de los PMEs trabajó a nivel valórico el curriculum oculto para que la labor educativa se impregnara de la cultura mapuche local, en ese contexto se logró llevar adelante la enseñanza del mapuzugun cambiando el idioma francés, la historia de la comunidad, el estudio de las ciencias, la medicina tradicional y las matemáticas”* (Loncón et al, 1997, p.53).

Estos programas, se caracterizaron por ser participativos, ya que involucraban tanto a la familia, la comunidad y los niños. Para Loncon et, al (1997), de los 30 PMEs que se ejecutaron en esa época, la mayoría abordaron aspectos de la EIB, pero solo 10 experiencias estuvieron estrechamente relacionados con la materia.

No es posible, dejar de mencionar que previo al desarrollo de la EIB en Chile, se ejecuto el programa de Educación Rural Mapuche, entre 1979 – 1980, el que se implemento en diversas escuelas municipales ubicadas en comunidades indígenas de la Región de la Araucanía y del Biobío (Loncón et al, 1997), con el objeto de



realizar diagnósticos respecto de los problemas lingüísticos que presentaban los educandos, frente al proceso de enseñanza y ejercicio pedagógico que realizaron por décadas los profesores en contextos de diversidad cultural y que habrían tenido fuertes repercusiones en la lecto-escritura del castellano.

En atención a este programa (1985), el proceso de enseñanza empieza a mirarse desde otra óptica, es decir, se intenta cambiar parcialmente el sistema educativo, considerando las experiencias de innovación curricular y de construcción de curriculum integrado (Loncón, 1997), es decir, se incorpora a la educación los proyectos de desarrollo comunitario como una alternativa integral de la realidad educativa del niño y niña mapuche.

En el año 1991-1992, se re direcciona, la inversión de recursos en materias de capacitación docente, construcción de materiales didácticos, bilingüismo, interculturalidad y relaciones de familias. A partir de allí:

*“se puede mencionar el desarrollo de una gran cantidad de programas de mejoramiento y de apoyo a las escuelas en este período, como los llamados Programas de Mejoramiento Educativo (PME), las experiencias de trabajo con docentes del MECE de Educación Básica y Media; el emblemático Programa de las 900 escuelas; las innovaciones pedagógicas de Liceo para Todos; la campaña LEM, entre otras. Aunque es difícil hacer una evaluación de estos esfuerzos o cuantificarlo, sin duda contribuyeron a mejorar la educación y constituyen una base de experiencia para futuros proyectos de apoyo y mejoramiento de las escuelas”* (Águila, 2010, p. 223).

En síntesis, las primeras experiencias de EIB, se han visto entrecruzadas con los programas MECE y el PME. A partir de este momento, las escuelas comienzan a entregar un servicio más pertinente y contextualizado a las realidades locales.

#### **6.2.5- La Educación Intercultural Bilingüe periodo 2006 al 2010**

El año 2006, estuvo marcado por el ascenso al poder de la presidenta Michelle Bachelet Jeria. Quien a pesar de sus altas cifras de popularidad cuando inicia su gobierno, se vio enfrentada a diversos conflictos sociales y políticos entre ellos, la primera movilización estudiantil secundaria (2006), la crisis del Transantiago (Águila, et al, 2010), que disminuyeron en parte el apoyo popular. No obstante, la

historia, se va escribiendo a través de diversos procesos, que sumados unos a otros, van construyendo un desarrollo continuo, donde los hechos del presente permiten mirar con otros ojos, el pasado y ofrecer nuevas lecturas del futuro, especialmente del fenómeno social que significa la Educación. Este periodo, se vio caracterizado por los siguientes aspectos:

*“implementación de diversos programas de apoyo a diversos proyectos y experiencias: el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con extensiones a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y de los diferentes niveles en que se organiza la División General de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) a través de la Unidad de Cultura y Educación (UCE), con extensiones a las Sub- Direcciones Norte y Sur y a oficinas regionales Otras instituciones públicas han generado programas o unidades que incorporan objetivos o acciones de EIB, p.ej., Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), en otros ámbitos, como los Ministerios de Salud (facilitadores interculturales) o el de Obras Públicas (MOP), (uso del agua); gobiernos regionales desarrollan programas como el de la VIII Región del Bío Bío, (Proyecto en Tirúa, finalizado, con fondos del FNDR) o el Programa Araucanía Tierra Viva (ATV) en la IX Región de La Araucanía. Hay programas de desarrollo integral, con o sin dimensión territorial, que integran varios componentes (en general salud, comunicaciones, educación, desarrollo productivo, cultura) como el caso del Programa Orígenes de MIDEPLAN, junto al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en cinco regiones del país y que el año 2007 inicia una nueva Fase (Williamson, 2006, pp. 60-61).*

Sin embargo, y pese a algunos esfuerzos de la Subsecretaría de MIDEPLAN, y, a la luz de los antecedentes recopilados en esta investigación, se desprende que no ha existido una coordinación tanto teórica como metodológica, tampoco de políticas sectoriales, ni de los programas dependiente de los servicios públicos, que consideren esfuerzos más amplios para llevar adelante la EIB, a excepción de algunas instituciones locales tales como; las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, las que han recibido escasos recursos financieros para la adquisición de vestuarios, instrumentos y modificación de sus Proyectos Institucionales (Hernández et al, 2004), reflejando una falta de política integrada, respecto del desarrollo indígena.

Según Águila (2010), los grandes avances en educación de la administración Bachelet, fueron:

*“una mejor definición sobre educación pública y acerca de las responsabilidades particulares que le caben al Estado; una complejización y ampliación del concepto de calidad educativa (no circunscribiéndola solamente al mejoramiento de los aprendizajes medidos por ciertas pruebas estandarizadas y en algunas áreas del currículo); un reconocimiento explícito de la educación intercultural bilingüe y de un conjunto de responsabilidades estatales al respecto”* (Águila, 2010, p. 227).

Para Williamsón (2005), la EIB, no deja de ser un complejo sistema de interrelaciones institucionales, culturales y sociales, que expresan una dinámica particular, donde temáticas tales como las becas, hogares, formación y capacitaciones son también fruto de interés para las nuevas generaciones y objeto de la política estatal. Desde este punto de vista, no cabe duda de que hay avances en la EIB, tanto, en lo público estatal, como en lo académico, en lo indígena como en lo civil. Pero a pesar de aquello, aún hay carencias en construir una convivencia intercultural, adecuada al interior de las comunidades educativas (Curihuentru, 2007), pues, esta política no fue foco de atención de los planes de convivencia escolar, elaborados por el MINEDUC el año 2000, de manera de enfrentar por esta vía, los conflictos que subyacen en la relación interétnica entre la sociedad indígena y la sociedad mayor.

El mundo indígena, percibe la EIB, como una demanda que se ha posesionado de los espacios de discusión política, educacional e intelectual y que está integrada al conjunto de reivindicaciones de los pueblos indígenas en Chile, que se han ido construyendo en un proceso constante, desde la convulsionada década de los ochenta, pasando por la transición democrática de los noventa hasta la convulsionada década del dos mil, con todos sus procesos de movilización, crítica, reflexión y protesta social.

A mi parecer, la evaluación de la EIB, aún no permite distinguir entre un programa que educa, para una integración asimilacionista con algún grado de identidad o para una relación equitativa, justa, intercultural con el Estado y sociedad global, esto último, dista años de llevarse a cabo en Chile.

### **6.3.- Surgimiento Y Percepciones De La Interculturalidad**

Como hemos analizando, a lo largo de esta investigación, la Educación Intercultural Bilingüe, ingresa a la agenda pública tras distintos procesos de acuerdos y negociaciones “*acuerdo de Nueva Imperial en 1989, el proceso de elaboración de la Ley Indígena en 1993, los Diálogos Comunes en 1999, la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato en el 2003 y Reconocer: Pacto Social por la Multiculturalidad en el 2008*, (Fortín y Pairicán, 2010), realizadas entre los diferentes agentes del Estado y los Pueblos Indígenas (Hernández, 2004). No obstante, la construcción de la interculturalidad no se remite a una época específica (Quilaqueo, 2005), o solo, a un concepto absoluto, existen múltiples visiones y definiciones acerca de la misma en la historia.

#### **6.3.1.- La construcción del fenómeno intercultural**

El surgimiento de la interculturalidad, no es un fenómeno nuevo en la historia nacional (Duran, 1998), lo que es nuevo, es su reconocimiento (Quilaqueo, 2005), el que viene a ser parte de la *sociedad del conocimiento*” (Entrevista a Francisco Huenchumilla, Temuco, 6 de Abril del 2013).

Al repasar los procesos políticos y educacionales, que ha evidenciado el pueblo mapuche y los pueblos indígenas en general en Chile, es imposible obviar el alcance que tuvieron en su momento las discusiones de la organización Mapuche Ad- Mapu, en la gestación de conceptos tales como; educación intercultural, bilingüismo y/o pertinencia de los aprendizajes. La discusión realizada en 1980, fue fundamental para fundamentar los procesos de demanda educacional que se expresaron en las décadas posteriores a pesar de las vicisitudes, “*en general de primera costó empoderarse del tema o de los conceptos, no del tema, el tema venía*” (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

La preocupación, que genera la educación, estuvo asociada en este periodo, al ámbito netamente del proceso de escolarización, lugar donde han transcurrido procesos de conflictos lingüísticos, producto del aprendizaje del idioma castellano (Loncón et al, 1997). Una muestra de aquello, lo expresa el siguiente testimonio:

*“Cuando otros te hablan de la educación interculturada quiere decir que tanto el profesor como el alumno tiene que aprender que es ser mapuche y cómo puedes tener en alto esa educación, los conocimientos de los mapuche sobre todo el medio ambiente, sobre religiosidad, sobre el comportamiento de la tierra, porque ellos son los que saben, cómo es incorporada esa capacidad de conocimiento que sea un intercambio recíproco, cómo ponerlo y desde esa perspectiva se hablaba, se llega a este término de la educación intercultural”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

Otros actores que participan en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe, son el grupo de teatro mapuche. Quienes a través del instrumento del arte, la cultura y la agitación política, delinearon los primeros pasos de la EIB en el contexto mapuche en plena década de los ochenta.

Paula Pilquinao, ex- militante de la JJ.CC, docente intercultural, connotada artesana y ex directora de las bienales de arte y cultura indígena de Chile, señala respecto de su pasó por aquel grupo, lo siguiente:

*“algo que fue muy relevante para mi, fue el grupo de teatro de Ad Mapu, ese era del área juvenil de Ad Mapu y bueno yo me metí ahí poh, me metí ahí, estuve participando un tiempo del grupo de teatro haciendo unas obras y viajando un poco, que se yo a otros lugares como Concepción, como a las comunidades viajábamos mucho y lo otro... lo otro interesante es que hacíamos harto talleres en las comunidades por ejemplo en Dollinco Chol-chol nosotros estuvimos haciendo talleres, nos caminábamos todo, ponte tú nos íbamos caminando de Labranza y de la Labranza a la comunidad y quedaba bien lejos y ahí involucrados con la gente, enseñándoles a hacer teatro, a través del teatro no se a rescatar la cultura ese era como el tema en ese tiempo, todavía como que no se hablaba de interculturalidad, de educación... eso no... ese era un tema digamos que no se tocaba... que no se conocía esos términos mucho, era más que nada el tema de la recuperación de la cultura y tema de la lengua y de eso”* (Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).

Por su parte, Ernesto Huenchulaf, profesor de Educación Básica, fundador del grupo de teatro, posterior *werken* (mensajero) del “Consejo de Todas las Tierras” entre el año 1990 y 1992 y actual director de la Agrupación mapuche “Azeluam” (2004- 2013), menciona los objetivos de aquella organización teatral, que funciono en sus inicios, al interior del Ad- Mapu. Cito:

*“Nosotros éramos los que difundíamos el tema de la organización y más bien hacíamos como una campaña de que la gente no se dividiera no dividiera sus tierras*

*en ese tiempo por cómo eran las reuniones eran prohibidas y la gente tenía miedo de hacer reuniones porque decían que eran reuniones políticas en ese tiempo entonces nosotros a través del arte y la cultura llegamos a la gente haciendo teatro contando epew echando la talla y la gente llegaba le gustaba eso y ahí iban los dirigentes de Ad-Mapu e iban a dar su discurso po, osea nosotros les juntábamos la gente en el fondo esa eran“(Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

Ambos entrevistados, coinciden que el arte y la cultura se transformaron en una herramienta de -lucha política cultural- que fortaleció la identidad y la adscripción de nuevos miembros de la organización, tanto para Ad- Mapu, como para más adelante el AWNs. Este trabajo, requirió un gran despliegue en lo que respecta formación e investigación, de manera de hacer más significativa las intervenciones artísticas y así llegar a la esencia de las comunidades. Para graficar aquello, Pilquinao, expone:

*“en esos años cuando nosotros en el grupo de teatro recreamos eso un poco, o sea un poco reflexionando sobre nuestra cultura, empezamos a investigar un poco qué pasaba con eso porque el teatro era harta investigación, harta investigación por ejemplo las obras de que se hacían no era solamente inventar, que salían de la nada, o sea también era un poco hacer historia ver que se tejía en torno a una temática determinada ¿cachay? Por ejemplo si se tomaba no sé, Quilapan ponte tú, ¿quién era Quilapan?, ¿cómo había sido?, ¿quien había sido el Quilapan? ¡¡ ponte tú!! (...) Entonces a través del teatro veíamos que era una herramienta muy potente en las comunidades por ejemplo cuando se hablaba en mapuzugun la gente entendía, se reía, incluso interactuaba mucho también. Entonces eso era súper rico poder recogerlo. Si bien es cierto nosotros como teatrero en ese tiempo no teníamos un trabajo remunerado por eso ponte tú, pero si era llenar tu espíritu, era fuerte para nosotros que éramos cabros, todos cabros” (Entrevista Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).*

Por su parte, Domingo Colicoy, ex director del grupo, hace mención con esta investigación, el momento exacto, que lleva a este colectivo a asumir una postura más cercana a lo educativo, que en lo netamente político organizacional. De este instante, expone:

*“Yo creo que lo que ocurrió con nosotros, fue cuando veníamos haciendo todo ese trabajo empezamos a tratar de meternos a ofrecer el trabajo de teatro en las escuelas principalmente en la comuna de Temuco o más cercano, no queríamos hacer teatro de espectáculo (..) Nosotros queríamos seguir con la idea de hacer presentaciones y espectáculos en las comunidades, ya no nos atraía mucho la*

*ciudad, no nos atraía los espectáculos de salas, nos interesaba el tema de la formación y ahí tomamos la idea de vincularnos con la escuela y desarrollar un programa digamos para tratar de meternos en los contenidos a través del teatro”* (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).

Desde mi perspectiva, el camino de auto reflexión que realizan los protagonistas del grupo de teatro mapuche, en el marco de esta investigación no deja de ser meritorio. Pues en cierto modo, son ellos, los que sembraron los cuestionamientos a la -educación chileno occidental- que se estaba llevando a cabo con los niños mapuche y que gatillo en el año 1995, la creación del Centro de Desarrollo Sociocultural Mapuche “Chincowe” (según Entrevista a Ernesto Huenchulaf y Domingo Colicoy), instancia que materializo una propuesta de EIB, para la JUNJI, hoy jardines infantiles interculturales.

### **6.3.2.- El camino de la interculturalidad**

El rol que cumplió el grupo de teatro, dentro de la gestación de la Educación Intercultural Bilingüe, a nivel nacional es preponderante a la hora de hablar con propiedad y conocimiento de este tema.

Al consultarle al entrevistado Ernesto Huenchulaf ¿cómo se inicia la concretización de una propuesta de educación en el ámbito de la interculturalidad bilingüe?. Frente a un sistema educacional que a mi parecer, ha sido históricamente homogenizador (Quilaqueo, 2005), llegando a ejercer importantes grados de violencia simbólica en los pueblos indígenas. Señala:

*“Claro. Nosotros empezamos a trabajar la educación no más no nos preocupaba el nombre que sea intercultural, intracultural, no nos preocupó lo único que nos preocupó fue que en la medida que nosotros no trabajemos una propuesta nosotros nos desarrollemos una experiencia no vamos a tener nunca una propuesta para el tema educación porque entendimos que el tema educación es un tema de propuesta política pero también es un tema de propuesta técnica y lo técnico lo vamos a conseguir en base a la experiencia de vivir una experiencia así es que así empezamos a trabajar el tema educación el 90 a fines del 92 y durante el 93 con nuestros niños con nuestros hijos porque nos dimos cuenta que los cabros ya estaban en tiempo de irse a la escuela y los íbamos a largar se los íbamos a entregar a la escuela (...) entonces dijimos no por último se los damos a la escuela tienen que igual estudiar la educación formal pero entreguémosle lo que antes en la casa se le entregaba ahora entreguémoselo nosotros acá y así creamos la*

*experiencia esa de educación, no tenía nombre, tampoco era educación no más y habían talleres los días viernes, sábado, llevábamos los cabros chicos y nosotros mismos éramos los profesores les enseñamos a través del teatro le enseñamos cosas a hablar, a cantar, a jugar a hacer todas esas cosas y después empezamos a salir a las comunidades, me acuerdo que el 93, en el verano del 93, estuvimos en un campamento en la cordillera por allá por Cunco, estuvimos con todos los cabros chicos nos fuimos” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

Continúa agregando:

*“Me acuerdo que el año 95, si claro el año 95 dimos a conocer el trabajo que estábamos haciendo, hicimos un trawun en Temuco invitamos a otra gente, parientes, amigos y invitamos a la gente de la ya en ese tiempo estaba la ley indígena ya estaba gente de la CONADI se estaba implementado el tema del trabajo que se hizo en educación intercultural entre la Universidad Católica y la CONADI, esa experiencia en Lumaco y estaba la Fresia Manquilef a cargo de ese asunto y los invitamos a toda esa gente y nos dimos a conocer; nuestros cabros hablando mapuzugun; jugando naturalmente; actuando como mapuche los chiquillos y que quedaron, les encantó la cosa y ahí la JUNJI nos dijo ¿podríamos hacer algo en conjunto? y ahí recién empezamos a escuchar el término de educación intercultural pero no logramos asimilar el concepto que para mi educación intercultural cuando recién empezamos a trabajar y empezamos a escuchar ese concepto para mí era hacer educación mapuche no más” (Entrevista Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial 17 de Junio del 2012).*

La reflexión que subyace de los planteamientos presentados, reflejan que la demanda por educación en las organizaciones mapuche ha sido una temática de interés histórica, que surge a la par, con las primeras orgánicas mapuche tales como la Sociedad Caupolicán o Unión Araucana (Hernández, 2004; Ancan, 2007; Donoso, 2008), con un énfasis centrado en el acceso (Zapata, 2006), para posteriormente a finales de los noventa, direccionarse a la pertinencia de los aprendizajes, (Quilaqueo y Quintriqueo, 2005), que se transmiten en los sistemas escolares.

### **6.3.3.- Percepciones de la Educación Interculturalidad Bilingüe:**

El proceso de implementación de la EIB en Chile, ha sido un fenómeno complejo de instaurar al interior de los sistemas sociales y políticos institucionales del país. Siguiendo la línea de análisis anterior, las respuestas se encontrarían en el grado de importancia que en sus inicios, se le asignó al tema en cuestión, a las



diferentes percepciones y a la falta de una definición consensuada acerca de su alcance. Para sustentar mi apreciación, me remito a los siguientes antecedentes:

*“No yo creo que el tema de la Educación Intercultural Bilingüe dentro del Estado, ha habido personas que han colocado el tema y que gracias a ellos, a esas personas el tema ha ido avanzando con el esfuerzo de esas personas.(...) Indígenas, por ejemplo, es indudable que la Elisa hizo en un momento un aporte, después dentro de la CONADI aunque la Elisa no estuvo nunca en la CONADI, pero ella colocó temas dentro de la CONADI a través del financiamiento de los proyectos que se hicieron con la CONADI, y en ese sentido ellos colocaron temas, “Pancho” ¿mmmm? también contribuyó a colocar temas, a sensibilizar a gente de la CONADI, y el Eliseo, bueno yo también hice mi aporte pero el desarrollo de temas dentro de la CONADI pasa por el esfuerzo que hacen determinadas personas en colocar los temas, si esas personas no hacen(...) y se dedican a dar vuelta papeles los temas no salen adelante (...) Yo a lo que voy es lo siguiente, es que las personas realmente con las cuales la Educación Intercultural Bilingüe pasa por determinadas personas para que se implemente, la escuela y la comunidad, no pasa por un dirigente que andan dando vueltas, no pasa que la implementen con mucha voluntad, (...). Ósea una cosa –es lo que te quiero decir- es el discurso y otra es la cosa de la implementación de la EIB, en el discurso puedes tener a muchas personas convencidas pero no a los agentes que realmente son clave en la Educación, que son las escuelas públicas” (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).*

Por su parte, Domingo Colicoy, indicara la importancia de la EIB, en tanto paradigma. Expresa así sus comentarios:

*“Yo siempre he tenido la idea de que la educación intercultural es primero la interculturalidad, se requiere instrumentos que permitan establecer superar el tema de las relaciones conflictiva que habido entre el mundo mapuche y la sociedad chilena (...). Ahora tirado al plano de la educación indudablemente para mí la educación intercultural tiene grado de formalidad, para mí, la EIB es un sistema y así lo entendió antes de estar en la universidad y lo sigo entendiendo ahora es un modelo científico” (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).*

Los planteamientos de Colicoy, se vieron potenciados con la promulgación de la ley 19.253 y con la formación académica adquirida al ingresar a estudiar la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe en la Universidad Católica de Temuco, como de otros elementos de contexto que son fundamentales a la hora de precisar sobre su conceptualización. Ahora, la EIB, no ha sido, solo una

declaración de buenas intenciones, sino también el inicio de un nuevo tipo de relación político y social. Para sustentar aquello. Cito:

*“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”* (Sir, 2008, p.33).

Desde el punto de vista de Álvaro Bello, el alcance de lo obrado en materia indígena, finalizado el primer gobierno de la concertación, estableció un nuevo tipo de relación política sustentada en el reconocimiento -a la medida de de lo posible- de una serie de derechos que han sido históricamente negados por Chile. El autor enuncia su reflexión así:

*“el gobierno podía enorgullecerse de ser el primero en la historia democrática de Chile en haber elaborado una ley indígena que contemplaba a casi la totalidad de los pueblos indígenas y además con un espíritu distinto de las pasadas que se habían empeñado en resolver el problema de la tierra Mapuche sin ningún interés por cuestiones como la educación, el desarrollo o la ampliación de las tierras y los derechos de las aguas”* (Bello, en Yáñez y Aylwin, 2007, p. 197).

A mi parecer, las demandas indígenas se han movido más rápido que los tiempos gubernamentales, un ejemplo de esta aseveración es la EIB, que con los años fue paulatinamente empoderándose de nuevos espacios de interés, no tan solo de la educación en general, sino también de aspectos específicos, tales como el diseño curricular de la educación nacional. Colicoy sentencia al respecto: *“Yo no concibo la EIB si no transforma el curriculum nacional chileno (..).La educación intercultural es una educación que debe estar dirigida a todos(..) partiendo desde la básica, media y universitaria y preescolar”* (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).

Pablo Millalen, joven dirigente de FEMAE, uno de los principales propulsores de la EIB, en el marco de movilizaciones de la CONFECH del año 2011, coincide con Domingo Colicoy, sobre la importancia que tiene para la educación el modificar

el curriculum, ya que es allí donde se reproducen los modelos de sociedad a construir. Expresa así, sus planteamientos:

*“Nosotros más técnicamente, más focalizado llevarlo a la práctica veíamos eso modificar la malla curricular, en relación al idioma, en relación a la historia, en relación a la realidad, en relación a la cosmovisión. Todo lo que eso implica, y entrar en un diálogo en igualdad de condiciones y eso que vaya en respeto a la post de la diversidad que existe y de avanzar con la otra sociedad, y no de ser el mapuche cada uno por su lado”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

Para el logro de este nuevo enfoque, es necesario agrupar fuerzas que permitan alcanzar esta y otra metas, las que estarían vinculadas de mi punto de vista, a un proceso de transformación de la realidad empírica, vía sistema educativo, enfrentando así a nivel institucional la pérdida de la identidad, la recuperación del idioma y el rescate de contenidos existente en el conocimiento tradicional mapuche para uso y enseñanza de toda la sociedad en su conjunto.

Para Pilquinao, la EIB, es un fenómeno complejo de etiquetarlo, pues no existe una, sola definición conceptual acerca de ella, remarca así sus percepciones:

*“a ver, me cuesta definirla porque en realidad creo que es un término no se si mal utilizado que llegó mal a lo mejor desde la ciencia no se antropológica supongo yo y que se ha manoseado mucho, se ha manoseado mucho en el último tiempo, entonces ponte tú en un determinado minuto nosotros reflexionamos en torno a la temática y dijimos bueno, será educación intercultural, será educación mapuche ponte tú cuando llegábamos a la escuela, queremos nosotros realmente rescatar la educación mapuche, la educación... entonces empezábamos como a cuestionarnos el tema de... fundamentalmente el término de interculturalidad (..)“Yo creo que es un poco ahora, a estas alturas digamos, creemos, yo creo que es como la relación horizontal entre el pueblo indígena en este caso mapuche y la sociedad mayor, o sea que por ejemplo en el ámbito educativo, que tanto los conocimientos culturales mapuche y los conocimientos también occidentales tengan un mismo valor, yo creo que es a eso que tenemos que apuntar. (,,) Y en el ámbito educativo yo creo que igual ponte tú hay valores en la cultura mapuche, en la educación, en la formación que son super relevantes y que la cultura occidental no la tiene por lo tanto perfectamente se podrían, ahí no sé, cruzar de alguna manera, involucrar y poner a un mismo nivel”* (Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).

Desde mi perspectiva, la entrevistada ha tensionado el alcance de la concepción de interculturalidad, que tanto Colicoy, como Millalén, venían reflexionando al principio. Pero aún quedan dando vueltas, ¿Que se entiende por

EIB? y ¿Cuál es la responsabilidad del Estado, los sistemas educacionales y las organizaciones mapuche en su implementación?. Para intentar responder aquello, nos remitiremos a los planteamientos de Eugenio Alcamán, antropólogo de profesión. Cito:

*“En mi opinión hay que distinguir mejor en Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Intercultural Bilingüe es un proceso de enseñanza aprendizaje que se mide por resultados de aprendizaje, no porque una sala la tengas ambientada con recortes sobre la cultura Mapuche (...). Y me queda bien presente una cosa que a mi opinión igual es una cuestión es súper importante también, es que yo creo Julio que la supervivencia del Mapudungun, la sobrevivencia o sea que siga viviendo el Mapudungun en mi opinión pasa porque la escuela lo enseñe, si la escuela no lo enseña yo creo que el mapudungun va a la extinción, yo creo que va a la extinción porque la enseñanza del mapudungun y eso yo lo aprendí en la Universidad (..) Entonces yo creo que la sobrevivencia del Mapudungun pasa por qué la escuela tome una responsabilidad, porque esa es responsabilidad de la escuela, también de la comunidad, con el apoyo de la comunidad, pero en la viabilidad está demostrado que los papás no te van a enseñar Mapudungun solos, no, solos no te van a enseñar yo creo que tienen que asumir una responsabilidad la escuela, con el apoyo de los papás, que los papás no se burlen, le refuercen y ellos mismos empiecen a hablarles a los niños en la casa, palabras suelta, instrucciones, lo más fácil instrucciones se aprenden instrucciones, le enseña en mapudungun mediante instrucciones: Anda para allá, anda a buscarme agua, que salga, anda a buscarme los animales, rodea los animales, cierra el portón, ese tipo de instrucciones, los niños aprenden de los papás o con una pizarra, se le enseña así, toma el lápiz, así se enseña una segunda lengua, que hagan eso y que la escuela sea más comprometida, si no lo hace la escuela en mi opinión el mapudungun va a la pérdida” (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).*

Alcamán, ha puesto el debate en la mesa respecto de los conflictos que generan las percepciones dispares de la interculturalidad, llevado la discusión a la necesidad de clarificar el rol que deben jugar los diferentes actores, a la vez reflexiona sobre la implicancia en el ámbito de la escolarización actual, generando un cuestionamiento al tipo de relaciones sociales y políticas que se han entablado históricamente entre el Estado y los pueblos indígenas, bajo diferentes mecanismos y estructuras.

Aun más lapidarios, serán los dichos de Luis Penchuleo, quien tildará, lo que se concibe como interculturalidad de la siguiente manera. Cito: *“mira el concepto de la interculturalidad realístamente, yo lo encuentro una utopía, de la forma en que yo,*

entendiendo la interculturalidad” (Entrevista a Luis Penchuleo, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Agrega:

*“la interculturalidad para mí de acuerdo a la literatura que existe es la igualdad de o se logra la interculturalidad a mi modo de ver en la medida en que hay una condiciones en la interacción de ambas, de dos culturas... de dos o más culturas y la interculturalidad relación simétrica entre ambas culturas poh y esa relación simétrica es en todos los ámbitos poh, en todos los niveles, por lo tanto hoy día es una utopía plantearse la interculturalidad entre los mapuche y los chileno, por ejemplo, cuando nosotros estamos lejos de alcanzar una relación de simetría entre mapuche y chilenos poh es más nosotros somos un pueblo que está en condición de colonialismo y de subordinación frente a un Estado poh o frente a la sociedad chilena, por lo tanto la interculturalidad es un concepto que se ha venido desarrollando en el último tiempo en la educación chilena no a nivel de Estado sino que a nivel de políticas públicas bastante sectorial está y algunos esfuerzos de algunos centros de estudios de alguna Universidad o en ONG, que se yo, internacionales que han trabajado el tema y hay mucha literatura sobre el tema, pero que en el fondo no soluciona lo que los mapuche deberíamos ser poh”* (Entrevista a Luis Penchuleo, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Se desprende, del testimonio que los desafíos interculturales, no pueden, ni deben, estar sujeto única, y exclusivamente, a hacia los indígenas, sino que deben estar orientados hacia la sociedad en su conjunto, para así alcanzar la concepción social de *“ciudadanía intercultural”* (González, 2007). El entrevistado, expone:

*“En el fondo la interculturalidad incluso está mal enfocada porque se nos plantea la interculturalidad para nosotros, es más a mi me parece un chiste por ejemplo de que creen en las escuelas de las comunidades mapuche, que están insertas en las comunidades mapuche la interculturalidad y no se haga lo mismo en la escuela urbana donde hay mayoría de población chilena cuando son ellos los que tienen que saber acerca de lo que somos nosotros como mapuche y que es lo que es nuestra cultura poh porque nosotros como mapuche como han dicho muchos prácticamente desde que nacemos venimos destinados a ser interculturales poh porque todo nuestro ambiente, el idioma español, toda nuestra enseñanza en un idioma y prácticamente toda la trayectoria que hacemos en el modelo de educación chileno nos va forjando como seres interculturales poh, que nos desenvolvemos muy bien en la cultura occidental si tú quieres siendo mapuche poh y poco a poco vas creando generaciones enteras de un pueblo en situación de colonialismo como somos los mapuche en la otra cultura poh”* (Entrevista a Luis Penchuleo, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Claramente, existe una evolución del concepto de la EIB, y también percepciones dispares, que no se han abordado en profundidad, se considera aún a este modelo, como una propuesta educacional uniforme, rígida y casi calcada de otras realidades latinoamericanas, situación que es error, pues en Chile este ha evidenciado un curso particular, caracterizado por un proceso de trabajo mancomunado, entre diferentes actores representantes del Estado y los pueblos Indígenas. Hoy podemos mencionar breves propuestas de interculturalidad en más de un solo ámbito, ejemplo; *“asistencia jurídica con perspectiva intercultural”* (Castro, 2009, p.20), *“salud intercultural”* (Krause, 2009, p. 6), o aplicación de justicia con enfoque intercultural.

Dentro de esta amalgama de propuestas de interculturalidad, encontramos también la presentada por FEMAE, quienes la enarbolaron como bandera de lucha de los jóvenes mapuche en el marco de sus movilizaciones estudiantiles del año 2011. Esta apuesta, tuvo por objeto, según Millalen, lo siguiente:

*“Nosotros planteamos la interculturalidad como una forma de empezar a conversar en igualdad de condiciones de poder interactuar y de poder llevar los conocimientos en base a ambas culturas, que puedan convivir y que puedan ser tan validas. Esa la visión que tiene uno en general (.) Nosotros no vemos la interculturalidad yo por ejemplo haciendo guillatun en la universidad ¡o sea eso no!. Hay ciertas cosas que se puedan compartir, se puede hacer en otro lado más cultural, se puede decir. Interculturalidad para todos es para la gente, que para la población que no es indígena. Siendo bien realista, la interculturalidad en la PUC en la Universidad Católica de Chile porque hay una alta densidad de población indígena. Viendo la realidad que tenemos, entonces la interculturalidad donde haya una voluntad, donde haya una cierta población indígena y los estudiantes sientan esas demandas y lo coloquen en la palestra.”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

Surgen así dos grandes perspectivas, para re-mirar el fenómeno de la Interculturalidad en Chile, respecto de la primera, podemos señalar que no puede ser reducida a una secuencia lineal de causa y efecto, pues los que participan allí, son actores que tienen intereses, simpatías y adscripciones. En cambio, desde la segunda mirada, se le concibe como un proyecto tensionado por la complejidad de sus alcances (Espejo, 2010), pues no todos los protagonistas, tienen las mismas percepciones, además de haber evolucionado a marcos más amplio de acción. Y

que después de veinticuatro años, ha demostrado carencias importantes, no tan solo en el ámbito de los recursos humanos, sino también en el material necesario para llevar adelante el proceso pedagógico o para intentar resolver el conflicto interétnico que surgen de la confrontación entre la sociedad indígena y la no indígena. Para comprender esta aseveración, el entrevistado, sentencia:

*“Yo creo que cuando nos proponemos y nos... decimos ya “vamos a trabajar que se yo contenidos interculturales” es súper complejo porque vemos que no hay un material elaborado sistematizado en relación a la temática entonces qué pasa con el profesor, para el profesor es más trabajo tiene que ir a la comunidad, tiene que ir a hablar con las autoridades tradicionales y tú tienes un tiempo escolar que es bien rígido, que tienes que cumplir un horario, que tiene que estar ahí en la escuela, con los niños, con las clases (...) Mira. Yo creo que faltan profesores comprometidos fundamentalmente porque ponte tú por ejemplo. Yo conocí la experiencia de la Molco ñi Meli Rehue que nació a raíz del proyecto italiano, un proyecto italiano que trabajó en Maquehue y ponte tú ahí estaba la Elisa Loncón a la cabeza de ese proyecto y finalmente terminó siendo la nada misma o sea una persona de la comunidad se apropió de la escuela y toda la experiencia rica que se pudo dar, que yo la conocí, que realmente era bastante bonita” (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).*

Los testimonios que han expresado los entrevistados, son un antecedente altamente significativo a la hora de empezar a evaluar la interculturalidad. Pues, la EIB en Chile, no ha dejado de ser una política sectorial, que ha tenido alcances significativos en ámbitos de la educación y en las mismas relaciones interétnicas eso -es innegable- pero aún quedan tareas pendientes. Tales como, desarrollar la creación de un curriculum intercultural, adecuado a la realidad de la sociedad chilena, fortalecer el ejercicio de las lenguas tradicionales en el ámbito de la educación, con programas y políticas de largo alcances, representadas en un proyecto de Ley, que garantice el uso de las Lenguas indígenas, además de adecuar la legislación vigente en materia de educación, participación, derechos, de manera de implementar políticas públicas adecuadas, a la altura de los estándares internacionales.

#### **6.3.4.- Rol de los sostenedores y la EIB**

Un nuevo actor que se suma a la tensión que genera la interculturalidad, son los sostenedores de establecimientos educacionales, quienes tienen mucho que decir, a la hora de implementar el programa en sus aulas. Para revisar este antecedente, cito el siguiente testimonio:

*“En las escuelas particulares ponte tú al final tú tienes que hacer caso al sostenedor, el sostenedor puede estar o decirte mucho, que está involucrado y todo el tema, pero a la hora de los ‘quiu’, a la hora de ceder espacio, a la hora de no sé, de que vengan las personas de la comunidad a entregar algunos conocimientos es super complejo porque siempre el sostenedor se va a regir con los tiempos escolares formales y la educación intercultural yo creo que igual es un poco tomar hartito de la comunidad, tomar hartito de lo que hay en la comunidad, de que los niños aprendan en su contexto primero y luego vayan hacia”* (Entrevista a Pablo Millalén. Temuco 15 de Abril del 2012).

Los roles que juegan los sostenedores de establecimientos municipalizados, y los de escuelas particulares, pueden fácilmente hacer tambalear la ejecución del programa en EIB, pues en gran medida ha dependido -de su voluntad su aplicación-. Desde esta perspectiva, no deja de ser inestable, su ejercicio más aún, cuando la administración comunal en el ámbito de la educación, es herencia de las decisiones políticas de un gobierno militar quien en 1980 *“dispuso la transferencia de la administración de los establecimientos educacionales dependientes del Ministerio de Educación a los Municipios, lo que marcó el inicio de la reforma Educacional implementada en la década de los ochenta”* (DFL N° 1-3063).

Para comprender, este dilema, me remito a los planteamientos de José Lincoñir, quien expone su visión de la EIB, respecto del rol que cumple el municipio local, como sostenedor de colegios urbanos y rurales. Cito:

*“Yo creo que no hay interés, sobre todo del alcalde (...). Yo le había propuesto al Alcalde, la primera vez que fui concejal (...) Don Luis Arias (Democracia Cristiana) pero él nunca se interesó en nada, él no tiene ningún interés de implementar eso, una vez lo planteamos entre varios concejales estaba Francisco Garrido como concejal quien venía de allá de Chiloé, que era también aborigen él, y conversamos hartito con él (...) El es radical (.) Y lo planteamos esa vez y el alcalde se rio de nosotros, dijeron, dijo cuando uno de ustedes sea alcalde háganlo y yo no tengo tiempo para eso”* (Entrevista a José Lincoñir. Sector Metreco, Temuco, 16 de Abril del 2012).



Esta crítica, es compartida por Luis Penchuleo, quien enfatiza el rol nefasto que han cumplido las autoridades gubernamentales en el desarrollo de esta temática. En ese aspecto, afirma:

*“Por lo tanto toda esa interculturalidad y ese avance que la misma Concertación se vanagloria no son efectivos poh, no son efectivos son quizás buen intento estoy seguro de que en esos procesos participaron gente bien intencionada poh, pero que las autoridades políticas que estaban sobre ellos que tenían que implementar esa... todas esas situaciones no... no lo terminaron haciendo poh”* (Entrevista a Luis Penchuleo. Temuco 8 de Abril del 2012).

De manera, de ser justo con los gobiernos locales mencionados, (Comuna de Lautaro y Freire) es necesario señalar, que tanto los entrevistados José Lincoñir, y, Luis Penchuleo, vendrían a ser parte de la oposición a dichas administraciones o por lo menos, adversarios políticos de determinados enfoques que se implementan en sus respectivas comunas.

Para fundamentar, las opiniones vertidas por el entrevistado José Lincoñir, tomaremos un importante elemento que fundamenta sus declaraciones, es decir ser un acérrimo militante de la derecha regional y nacional *“Si, pertenezco a Renovación Nacional (...). Desde el momento que se fundó (..). En la región más o menos en el 92 en adelante”* (Entrevista a José Lincoñir. Sector Metrenco. Temuco, 16 de Abril del 2012), y en el caso de Luis Penchuleo, es el presidente de un partido Político etnacionalista, que aún se encuentra en formación, *“claro, mira de partida Wallmapuwen es un partido que está en proceso de legalización, es un partido que nace el año 2005”* (Entrevista a Luis Penchuleo, Temuco, 8 de Abril del 2012), lo que relativizarían sus postulados, pero no invalidarían sus discursos, como dirigentes sociales reconocidos en sus comunas y en especial en la región de la Araucanía.

### **6.3.5.- Los protagonistas evalúan la EIB**

La evaluación de la EIB, no deja ser complejo de llevar a cabo, especialmente por las vicisitudes, que el tema provoca, entre los que adscriben o en su defecto, de los que discrepan de él, en especial, cuando por medio de esta vía, se intentan resolver y erradicar problemas históricos de discriminación, racismo, desigualdad

social, beligerancia, todos ellos, fenómenos que se arrastran desde la colonización europea y que el país ha heredado de generación en generación. La educación tiene el desafío de reparar estas imperfecciones, no porque crea *perse* que la escuela es de Perogrullo democrática, o que los intolerantes, desde un día para otro, serán respetuosos de la diversidad sino porque en ese contexto, es posible aplicar elementos que son correctores de dichos fenómenos.

A continuación, se expondrán algunas percepciones que nos permitirán ir evaluando la EIB. Cito:

*“Igual... yo creo que la evaluación que haría no es tan positiva por lo mismo porque es complejo, si no hay un equipo completo digamos comprometido con el tema y dispuesto digamos a dar todo por la temática, porque no solamente tiene que involucrar los contenidos culturales mapuche, sino que también todo el contenido de la malla curricular nacional poh, entonces creo que igual es un tema de tiempo, yo lo que pude estar en la escuela fueron dos años”* (Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).

Isolde Reuque, desde una postura auto reflexiva y con la experiencia de haber sido una de las primeras dirigentes femenina del histórico Ad – Mapu (1978-1983), señaló al respecto:

*“En general, yo creo que hemos ido retrocediendo, partimos fuerte , yo creo que tienen que ver con el movimiento mapuche, porque el movimiento mapuche los últimos cuatros años (periodo 2009-2012)., yo no lo he visto discutir de educación en profundidad, no porque yo no fuera consejera en los últimos cuatro años, incluso más de cuatro yo creo. .Yo creo que hemos retrocedido bastante no tan solo en la malla curricular de la Universidad. Partimos fuerte pero cada vez vamos a ser más débiles, también en el producto”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

Para profundizar en esta evaluación, fue necesario en el marco de esta investigación, visitar la histórica y combativa comunidad Tranaman Lonco Llao de la Comuna de Purén, en busca del emblemático dirigente José Santos Millao, quien en su calidad de presidente nacional de Ad – Mapu (1984 – 2012), ex - consejero nacional de CONADI (1993- 2010) y sin duda uno de los líderes más influyentes de la historia contemporánea mapuche, pudiera compartir su apreciación, respecto de la EIB, a 24 años de promulgada la ley 19.253. En ese contexto, señaló:

*“Yo creo que la Intercultural no está bien, no está bien planteado, no está bien orientado, no está planteado como nosotros quisiéramos de repente por el apuro, por las ansias de hacer algo se toma ya como base y como que se populariza, aunque yo no estoy de acuerdo con eso. Yo creo que ese es un punto que tenemos que detenernos y tenemos que analizar bien cómo tenemos que enfocar más finamente la Educación y especialmente en esta área para educar a nuestra gente como profesores, yo no estoy de acuerdo con eso ni yo mismo sé como de repente surge Inter, claro Inter quiere decir que más allá de nosotros tiene que conocerse la temática nuestra en este caso la educación ah, el Inter ah y como no ha habido el tiempo de detenerse y analizar entonces quedó esa cuestión ahí y yo creo que es una de las cuestiones que tenemos que corregir y es uno de los desafíos que tenemos si es que queremos hilar fino y plantearnos una nueva estrategia en la educación en estos nuevos tiempos, en éstos nuevos momentos que estamos viviendo” (Entrevista a José Santos Millao. Comunidad Mapuche Tranaman. Purén, 15 de Junio del 2012).*

Los planteamientos del entrevistado, no dejan de ser significativo, pues confirman un elemento conocido, y, cada vez más reiterativo en la investigación, que dice relación con el desconocimiento que se tuvo del tema, en sus inicios, pero también de la necesidad de replantearse políticamente sus alcances dentro de una sociedad que es cada vez más globalizada. Frente a esta reflexión, surge la interrogante ¿Cuáles son los grandes temores entonces, que subyacen de la implementación de la EIB en la sociedad mapuche?. Las respuestas, no se hacen esperar.

*“Yo creo que es creciente el interés, pero yo creo que todavía hay hartos temores en relación a que los... la gente todavía sigue pensando como los padres, la generación de nuestros padres, de mis padres a lo mejor de los tuyos también que no querían enseñar el idioma por temor para que tú no pudieras aprender después... o sea esa cuestión del idioma se dio por muchos años porque como en los inicios sufrían mucho ellos por no saber el español y les enseñaban en español y ellos solo sabían el mapuzugun entonces el tema de los sustos todavía está poh, ese fantasma todavía está entonces, yo creo que igual el interés ha ido creciendo ah, o sea igual han ido... o sea igual como que se han ido erradicando un poco los fantasmas, pero todavía está fuerte el tema de que la gente no quiera mucho con que le enseñen cosas indígenas, cosas mapuche, especialmente el idioma por el mismo tema poh” (Entrevista a Paula Pilquinao. Temuco 14 de Abril del 2012).*

José Lincoñir y Paula Pilquinao, coinciden respecto de los temores que los padres evidenciarían en torno a la aplicación de la interculturalidad. El primero

expone un caso ocurrido el año 2012, que refleja el estado en que se encuentra la población en torno al proceso de adscripción identitaria y del ejercicio de una apuesta intercultural en la localidad de Freire, en la Región de la Araucanía.

Respecto de aquello, expone:

*“el otro día llegó un documento a la escuela donde se necesitaba hacer una encuesta para poder implementar cultura mapuche incluyendo el mapuzugun, se le hizo a todos los apoderados, incluso yo mismo le entregué los formatos del curso, los apoderados los retiraron, después hicimos el chequeo de todos, hay 107 alumnos de origen mapuche en la escuela en el pueblo y los apoderados deben haber unos 60 apoderados o menos de los 60 apoderados deben haber 27 si no me equivoco que decían que era bueno, el resto decía que no, entonces nosotros decimos, la directora decía, entonces Don José y por qué puede ser esto, es que hay mucha, le decía, que hay mucha gente que vive aquí en el pueblo y la gente del pueblo no quiere su cultura en cambio el que vive en el campo sí, pero no todos tampoco, incluso le pregunte algunos cabros ¿te gustaría que tuviéramos un grupo mapuche que aprendiéramos hablar en mapuzugun?. Uno me dijo a mí no me gustaría, mi papá habla mapuzugun y español es difícil entender eso del idioma mapuche, puede ser, que si lo cultivamos podría servir le dije, como en todos los países se ha cultivado el idioma y se habla” (Entrevista a José Lincoñir. Sector Metrenco. Temuco, 16 de Abril del 2012).*

Los testimonios de los entrevistados, comienzan a responder paulatinamente la pregunta de investigación, la que no solo se reduce al campo de la educación, sino también hacia marcos más amplios de la política nacional. Se ha vislumbrado en esta investigación de que a pesar de la inversión estatal en materia de Educación Intercultural Bilingüe, realizada por el Estado. Se hace necesario fortalecer la participación ciudadana, para así avanzar hacia el reconocimiento del derecho que tienen los pueblos indígenas a su autodeterminación que tanto Luis PENCHULEO, y, Pablo MILLALÉN, señalaban al principio, al proponer que era necesario que la EIB, debiera permear no sólo la educación sino también el tipo de relaciones inter - étnicas que se deben establecer entre el Estado y los pueblos indígenas.

Un segundo elemento que se suma a la evaluación de la interculturalidad, es el rol que han jugado las organizaciones mapuche, durante su implementación, específicamente, en el periodo que comprende la década de finales de los noventa,

espacios de tiempo que fue utilizado por CONADI, para socializar la temática ante el mundo indígena. De aquello, cito:

*“en ese tiempo no teníamos un respaldo de las organizaciones Mapuche, lo que los Mapuche querían no era enseñarles el Mapudungun sino aprender de que se trataba esta cuestión que tanto les hablábamos y sabían que era una fuente para sacar recursos, pero era para obtener dinero nomás pero eran plata para artesanía, para platería, eran muy interesantes los proyectos a lo mejor muy necesarios pero no era primordial no era la Educación Intercultural Bilingüe, no había una enseñanza aprendizaje en la escuela formal o sea no había un país, era una gota en el mar ósea básicamente no era enseñanza de mapudungun, porque no había gente preparada”* (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).

Millalen, por su parte, proporciona antecedentes claves para comprender la mirada de la EIB, que tienen en la actualidad, las dirigencias políticas jóvenes de Chile, encabezadas por Camila Vallejos, Giorgio Jackson, Camilo Ballesteros, con quien lidio durante, el proceso de movilización del 2011, mientras formaba parte de la mesa política ejecutiva de la CONFECH. Señala, al respecto:

*“Para el mundo occidental es un tema desconocido totalmente dentro de la sociedad wigka estoy hablando de los demás compañeros, estoy hablando de Ballesteros, de Farfán, que los compañeros desconocen de la realidad que tienen los pueblos indígenas. (..) Ellos ven una realidad homogénea y la educación debe ser igual para todos. Entonces en resumen es un tema desconocido para la sociedad en común”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

Queda en evidencias, tres elementos importantes a saber; el primero expresa la complejidad del fenómeno de la interculturalidad en el contexto de la educación, el segundo, demuestra una evolución del concepto hacia marcos más amplios de interpretación y, el tercero, que existe una tensión constante entre la sociedad mayor respecto de la sociedad indígena, en este caso mapuche, que no se ve resuelta con la aplicación de este enfoque.

#### **6.4.- Perspectivas futuras acerca de la EIB**

La implementación de la EIB, en los pueblos indígenas latinoamericanos ha tenido por objeto rescatar saberes propios de estos pueblos, e iniciar el tránsito hacia la instauración de un nuevo modelo de educación que permita, entre otros aspectos, incorporar sus conocimientos ancestrales al diseño curricular nacional,

favoreciendo el aprendizaje de los idiomas indígenas en el contexto de la escolarización, incentivando el desarrollo de la autoestima en los educando en tanto miembros de una sociedad diversa.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo, este proceso, como hemos visto, han sido innumerables, entre ellas se destacan la ley 19.253, instancia legal que oficializó la EIB a nivel estatal, como de los sub-programas que lo materializaron “*PEIB- MINEDUC, CONADI y Orígenes*” (Huenchullán y Millacura, 2001; Hernández, 2004; Sir, 2008), todos con una línea presupuestaria que debía atender las exigencias y necesidades que de ellas surgieran.

Para graficar el grado de inversión de la EIB a nivel público, se debió acceder al informe Re-conocer (2008), (MIDEPLAN 2008) realizado durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) que menciona que “*desde 1999 hasta 2003, hubo una inversión evaluada en 2.500 millones de pesos y que tal cifra se habría visto duplicada hasta el 2012*” (Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2004,p.18).

Tal informe, proporciono una descripción detallada de los gastos realizados en EIB, que abordaron los siguientes ámbitos. Cito:

*“Entre los años 1991 y 2004 el gasto en educación intercultural bilingüe se ha incrementado en cerca de un 400 por ciento, lo que se ha traducido en dotación de recursos pedagógicos y tecnológicos pertinentes desde el punto de vista de la cultura indígena, como: bibliotecas bilingües, instrumentos musicales y deportivos para las escuelas; en adecuaciones curriculares, en el desarrollo de proyectos culturales entre la escuela y la comunidad, en apoyo a la formulación de proyectos educativos, y en la capacitación específica en interculturalidad a sus docentes”* (2004, p. 18).

A lo anteriormente señalado, se agrego a partir del 2006, capacitaciones a docentes, educadores tradicionales (Hernández, 2004) y la puesta en marcha del Subsector Lengua Indígena en el año 2009, el que comienza aplicarse en los establecimientos educacionales, donde la matrícula de alumnos indígenas supere el 50% del total de inscritos, esto último, se modifica a finales del 2013, disminuyéndose a solo un 20%.

#### **6.4.1.- Desde la Multiculturalidad a la Interculturalidad**

Para poder realizar un análisis detallado, de las implicancias de la interculturalidad, fue necesario revisar la bibliografía que subyace de los enfoques o paradigmas que abordan las interacciones que trascurren entre sociedades étnicas y culturalmente diversas, hago principal referencia al multiculturalismo y la interculturalidad. Ambos paradigmas están fundamentados en un sustento teórico y una reflexión acerca de sus alcances que revisaremos brevemente a continuación. En virtud de “la aparición del multiculturalismo” puedo señalar:

*“que las personas con distintas raíces pueden coexistir, pueden aprender a leer los repertorios de imágenes de otros, que están posibilitados para mirar más allá de la frontera de la raza, la lengua, el género y la edad sin prejuicios o engaños y de paso aprender a pensar el trasfondo de una sociedad en proceso de hibridación”* (Hughes citado por Colom, 1998, p.12).

Las definiciones que engloban las conceptualizaciones del multiculturalismo y la interculturalidad, dicen relación con perspectivas que si bien, no son antagónicas entre sí, sus alcances reflejan una evolución del reconocimiento de la diversidad con sus respectivos enfoques. De por sí, el multiculturalismo *“nos habla de la coexistencia o la convivencia entre culturas diferentes o entre sujetos que pertenecen a diversas culturas”* (Schmelkes, 2008, p. 26). Sin embargo, *“No, nos dice nada respecto de la relación entre los sujetos que las representan”* (2008, p.26). Desde ese punto de vista, a nivel conceptual, existen diferencias respecto a la interculturalidad la que se aboca principalmente al estudio de *“las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas”* (2008, p. 26) y de los vínculos que se establecen entre ellos.

Flores (2004), en ese sentido señala, hay sociedades multiculturales pero sentencia que no hay sociedades interculturales. Por su parte, Antileo (2012), siguiendo a (Walzer, Kimlycka y Taylor), enuncia que *“hoy el multiculturalismo constituye la ideología que se encuentra tras el diseño y la implementación de políticas indígenas y políticas de reconocimiento; que valora la diferencia del otro en tanto un cuerpo cerrado, no histórico, tradicionalizado y folklorizado”* (2012, p. 205). El autor en ese aspecto, plantea dos reflexiones importantes, la primera está

relacionada con los cuestionamientos que trae consigo el capitalismo y la democracia, que desde su punto de vista, el multiculturalismo no pondría *“en tela de juicio el sistema liberal”* (2012, p. 205), sino más bien, tenderían a reproducirlo como tal, y, en segundo lugar, su expresión en Chile, demuestra la vigencia de políticas coloniales de raigambre neoliberal que han estado presentes históricamente en Chile (p. 205), y que son la continuación de un sistema estatal paternalista y uninacional.

Para analizar el tratamiento de la interculturalidad, tomaremos el caso de Ecuador que en estos últimos 15 años ha desarrollado importantes avances en materias de reconocimientos de los derechos de los pueblos indígenas, tales como la ratificación realizada al convenio 169 de la OIT (1998) (Yrigoyen, 2009) y que fue un pilar fundamental que vino a fortalecer el proyecto de Declaración del Estado Plurinacional en el año 2008 (Huanacuni, 2010). Para hablar con propiedad, acerca de la interculturalidad nos remitiremos a los planteamientos que realiza la Organización Indígena del Ecuador las que califican a esta temática como *“una búsqueda expresa de superación de prejuicios, del racismo, de las desigualdades y las asimetrías que caracterizan al país, bajo condiciones de respeto, igualdad y desarrollo de espacios comunes”* (FENOCIN, 2012)

Los postulados mencionados, reflejan el grado de significado que tiene la Interculturalidad, visto desde las perspectivas de las propias organizaciones y movimientos sociales que conforman la sociedad indígena ecuatoriana. Por su parte Ansión (2008), académico e intelectual, considera que la interculturalidad viene a ser:

*“una situación de hecho, que se refiere a las relaciones entre culturas, o bien como proyecto que apunta al establecimiento de relaciones de intercambio en condiciones de igualdad entre quienes provienen de ámbitos culturales diferentes (...) marcadas por el conflicto, la incompreensión, el desprecio mutuo y particularmente sobre la hegemonía de un grupo sobre los demás, a quienes busca -y a menudo logra- imponer sus propios hábitos culturales como si fueran los únicos verdaderos”* (Ansión, 2008, p. 177).



Esta reflexión, nos permite constatar la importancia que tiene hablar de este fenómeno en tanto desafíos como sociedad inserta en un contexto donde la idiosincrasia occidental por siglos ha tenido la hegemonía y lo indígena ha estado históricamente invisibilizado. Siguiendo esta línea de reflexión la interculturalidad, *“supone que la relación entre las diferentes culturas del mundo debe darse en base al respeto y desde posiciones de igualdad. Por definición, dicha relación resulta mutuamente enriquecedora”* (2008, p.27), situación que se debe trabajar en Chile.

A modo de diferenciar ambos conceptos, multiculturalismo e interculturalidad presento los siguientes antecedentes:

*“la multiculturalidad indica la constatación de una realidad, de un hecho y que puede estar referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca. Mientras que lo intercultural, se entiende como una dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico cultural”* (Recarens, 2001, p.4).

Tal constatación, nos llama a cuestionarnos en la actualidad, desde donde nos paramos, cuando hablamos de respeto, reconocimientos y pertinencia sociocultural. Desde una parte, hasta ahora, las preferencias intelectuales conceptuales de la región, hacen un llamado a abordar la diversidad cultural de los países de América, bajo la perspectiva que asigna la interculturalidad y no del paradigma que establece el multiculturalismo. Cito:

*“En América Latina, preferimos el concepto de interculturalidad, antes que el de multiculturalismos, que se utiliza más bien en los países anglosajones. Ambos conceptos designan una situación de diversidad cultural importante y la existencia de grupos provenientes de matrices culturales diferentes que tienen dificultades para lograr la convivencia. Mientras que el término “multiculturalismo” pone el acento en la diversidad, el de “interculturalidad” se centra más en las relaciones mutuas entre quienes son diferentes”* (Ansión, 2008, p. 175).

Desde mi punto de vista, ambas posturas abordan la diversidad pero se diferencian en aspectos que son sustanciales, es decir la primera, apunta a reconocer por parte de la sociedad en general la existencia del pluralismo cultural insertadas en un mismo espacio social, político administrativo, mientras que la segunda, aborda las relaciones, de reconocimiento, respeto, comunicación,

educación, tolerancia, y sentido que trascurren en la misma sociedad indígena o en su relación con la sociedad dominante.

Es sabido que *“el discurso sobre la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, se posesionó en los espacios de la discusión política de las poblaciones de habla indígena”* (Zúñiga en Quilaqueo, 1999, p. 51), y de sus movimientos como demanda y bandera de lucha, las que han tenido mayor recepción en el ámbito de la educación (López, 1996; Zúñiga, 1999), obligando al Estado a implementar políticas, en ese sentido.

De este modo, la Educación Intercultural Bilingüe, viene a ser una propuesta que tiene por objeto ser una:

*“corriente educacional que tiene su génesis en el continente Latinoamericano y particularmente en países como Ecuador, Perú, Guatemala, Colombia (...). Las motivaciones iniciales responden a problemas de orden lingüístico, vinculados a desventajas pedagógicas que presentaban los niños indígenas en el sistema escolar”* (Catriquir, 1999, p. 89).

Junto con ello:

*“el concepto de interculturalidad se introduce como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura y para dirigirse al “otro”, para saber cómo es y entenderlo mejor, a fin de lograr una convivencia positiva dentro de una sociedad dominada por una lengua y una cultura que no son las propias. (Godenzzi, 1996, así como en Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991 en Kuper y López 1999).*

Traigo a colación, los planteamientos realizados por Küper y López (1999), acerca de la importancia de la EIB en el ámbito sociocultural, reflexión inserta en un artículo acerca del balance y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina (1999), publicación realizada por la Revista Iberoamericana editada por la Organización de Estados Iberoamericanos, en la que se expone:

*“la esencia del modelo pedagógico de la EIB y, mediante ella, se busca responder a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. La reflexión frente a “lo ajeno”, “lo extraño”, y «lo otro diferente» se coloca en el centro de la reflexión curricular para intentar construir, a partir de ahí, una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación más armónica entre lo propio y lo ajeno”* (Kuper y López 1999).

Lo aquí expuesto, nos permite comprender cómo la interculturalidad, se fue posesionando de los espacios de discusión, sobre la realidad educacional de los

pueblos indígenas (Zúñiga, 1999), en oposición a las políticas de asimilación de la educación, que por décadas los Estados han implementado. A la vez ha permitido a las nuevas generaciones:

*“conocer la visión de mundo, de su cultura, codificar su entorno y comunicarse con sus mayores (..), porque a través de ella (..), puede expresar sus necesidades, sentimientos, gustos (..). Aprender el mundo que le rodea e integrarse a su cultura y comunidad”* (Loncón et al, 1997, p. 44).

De por sí, el modelo EIB, ha sido percibido por los movimientos indígenas organizados como un instrumento que ha facilitado la recuperación de sus prácticas socioculturales que la modernidad había sentenciado al olvido y que por la vía de la educación se pueden rescatar y proyectar en el tiempo.

#### **7.4.2.- La interculturalidad como práctica**

Las distintas definiciones que subyacen de la Educación Intercultural Bilingüe, permiten visualizar un abanico de percepciones dispares respecto de la materia. Sus objetos son variados, entre ellos, se encuentran lograr el ansiado equilibrio social, para establecer relaciones sociales y políticas adecuadas entre ambas sociedades.

La problematización que inicia la discusión de este apartado, dice relación con el alcance de la EIB, en tanto propuesta dirigida, principalmente en el caso de Chile a la sociedad mapuche, y que ha dejado de lado a la sociedad no indígena chilena, como foco de atención de esta propuesta, que para bien o para mal comparte espacios comunes sean de comunicación o interacción social con los pueblos indígenas y en particular con el pueblo Mapuche, especialmente en un territorio que se ha caracterizado por una serie de conflictos sociales y políticos de impacto nacional e internacional, me refiero a la Región de la Araucanía y Biobío.

La entrevistada Isolde Reuque, nos entrega algunas orientaciones de la EIB, para lo que serán las presentes décadas (2013 en adelante), las que a mi juicio, están concentradas en el rescate de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, como de la interrelación con los aprendizajes que deben adquirir los educandos durante los procesos de escolarización. Cito.

*“Yo creo que en la escuela básica se tiene que enseñar a todos los alumnos a nivel de campo, independientemente si son mapuches o no. Si ya están en el campo y están en la región, es una forma que lo conozcan que lo hagan bien y que se haga realmente una educación intercultural. No quiero folclorismo que le enseñen a bailar, a vestirse, no quiero hacer eso. Quiero que aprendan. En Europa los cabros chicos van al kínder, a la escuela ya saben dos o tres idiomas, el dialecto me llamo la atención en Suiza los niños de primer año básico sabían cuatro idiomas, lo manejaban súper bien, entonces, nosotros también podemos, no es que podamos, el Estado se tiene que hacer cargo. Así como nos quitó al interior de las aulas ni siquiera en el recreo nos dejaban hablar el mapuzugun, así lo tiene que devolver y tienen que apoyarnos y tiene que haber una claridad quienes enseñen mapuzugun en cada uno de los lugares” (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).*

Esta apuesta, vino a poner paños fríos, al problema de la minimización que realiza consciente e inconscientemente la sociedad mayor, respecto de las culturas y las lenguas indígenas. En la actualidad, este fenómeno ha comenzado a trascender mas allá de la esfera indígena, impregnando con sus ideas, propuestas y proyectos al conjunto de la educación chilena, construyendo un camino en conjunto, en un momento en que la humanidad, se ha visto en la necesidad, de aprender a convivir en un mundo marcado por las diferencias.

Para Ernesto Huenchulaf, la concreción de los planteamientos realizados por Isolde Reuque, respecto de profundizar la EIB, en el ámbito escolar, hacen necesario definir y precisar algunos elementos relacionados con las instituciones escolares, de manera de enseñar apropiadamente los contenidos esenciales de las culturas indígenas, que como instancia formadora, les compete realizar. Cito:

*“Claro si es que el pueblo mapuche opta, opta en una decisión política de que la escuela va a seguir siendo la... el espacio donde vamos a recuperar nuestro idioma, lo óptimo para mí sería eso, pero si el pueblo mapuche alguna vez decimos no po la escuela ya no nos sirve la escuela, nosotros tenemos que crear nuestros propios espacios educativos puta eso sería lo más óptimo todavía, claro, está dentro de lo que nosotros, dentro de nuestros derechos que tenemos pero es difícil llegar a eso, porque nosotros mismos nos vamos poniendo trabas pues porque nuestra conciencia, el grado de colonización que tenemos de acostumbramiento al sistema digamos en la cuál nos sostiene, nos domina es difícil adoptar una postura mucho más radical pero esa experiencia yo creo que de a poco se tiene que ir dando, tiene que ir dándose sino estamos sonados como sociedad mapuche como pueblo*

*mapuche*” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu. Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

A mi juicio, al formalizar algún tipo de discusión en torno a la recuperación de la lengua mapuche *mapuzugun* en el marco de la escuela, su concreción es un acto de suma importancia, producto de que a estas alturas, tales instancias, ya se encuentran institucionalizadas en el territorio mapuche, con todos sus conflictos y vicisitudes que estas han acarreado en la historia. En ese contexto, a partir del 2004 en adelante, el sistema educativo nacional chileno, inició la puesta en marcha de un programa de rescate lingüístico, que ha estado focalizado por diferentes programas gubernamentales entre ellos; el convenio CONADI/MINEDUC, Programa Orígenes MIDEPLAN BID o el reciente inaugurado Decreto N° 280 del 20 de Julio de 2009, que permitió incorporar el subsector de Lengua Indígena en la Educación urbano/rural del país.

Coincido con Huenchulaf, de que la escuela debe perfeccionarse en la operacionalización de un programa lingüístico, para lograr aquello, es necesario implementar transformaciones políticas, legislativas y estructurales que permitan el reconocimiento oficial de las lenguas maternas, de manera de hacer modificaciones profundas al sistema educativo nacional.

Pues uno de los grandes problemas que subyacen de la EIB, es la resistencia que existe en el profesorado al cambio, especialmente en el tratamiento a la diversidad cultural, el que no ha sido posible resolver en plenitud, producto de la escasez de recursos que permitan las capacitaciones adecuadas, las especializaciones en profundidad y la incorporación de nuevos paradigmas por parte de los profesionales de la educación, que favorezcan el empoderarlos de un espíritu y herramientas adecuadas para llevar adelante el proceso pedagógico. Tal carencia, ha provocado la folklorización de las actividades de aprendizajes. Colicoy en respuesta a esta disyuntiva, señala que *“el currículum en Educación Intercultural tiene que ser diferenciado adecuado a la realidad de los distintos pueblos(...). Él currículum no puede ser el que actualmente tenemos, porque aquí ocurrieron*

*adecuación(..) la educación ha tenido un enfoque mas folklorizado”* (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).

En mi opinión, el reto de modificar el curriculum, tal como lo expresan, Domingo Colicoy, Pablo Millalen o Paula Pilquinao, es una apuesta necesaria que debe estar acompañada de una oferta educativa de calidad, que no solo, responda a fortalecer la cultura e identidad de estos pueblos sino de la sociedad en general. Tal desafío permitirá desarrollar nuevos marcos de relación e intercambios; sociales, culturales y políticos más sano y enriquecedores.

Para el entrevistado Eduardo Díaz del Rio, ex-diputado entre 1997-2009, representando a la Región de la Araucanía, y actual empresario vinculado al rubro de las finanzas, señala algunos elementos que a su juicio deben estar presentes en la educación chilena. Cito:

*“los héroes mapuche y todo no, como parte de ustedes aprendan eso, que se lo enseñen a todos los chilenos de Arica a Punta Arenas, todos necesitamos saber mapuzungun, todos necesitamos saber nuestra historia mapuche, son nuestras raíces enteras, pa mi eso es multiculturalismo, lo otro es dividamos esto en distintas partes digamos..(..) te voy a hablar de chilenos y los mapuches por lo menos yo no lo comparto, hay chilenos de origen mapuche y el mapuche es el primer chileno, es la matriz donde se forja la chilenidad, y hay chilenos de origen español y hay chilenos de origen de ambos y hay chilenos de origen yo ocupo mucho eso de hecho hablar de chile es hablar del mapuche”*(Entrevista a Eduardo Díaz del Rio, Santiago, 12 de Julio del 2013).

La postura argüida por Díaz del Rio, es eminentemente multicultural por lo tanto, la lógica de sus reflexiones están enmarcadas en ese cuerpo teórico. Desde esa perspectiva, nos llama la atención sus planteamientos, respecto de que la educación chilena, debe aprender contenidos, del “otro”, que en palabras de Berger y Luckman (1968), son catalogados como “otros significativos” sean estos del mapuzungun o la historia de este pueblo. La discrepancia se hace efectiva, al momento de reconocer a la cultura, como parte de una generalidad étnica, obviando la particularidad social, cultural específica de esta y de los sujetos que la componen. Con estos planteamientos, se intenta imprimir una mirada homogénea de la realidad social y política del Chile actual, similar a los principios de *igualdad* que inspiraron

la Revolución Francesa (1789), y que derivaron en la conformación de los Estados Liberales (Catrileo y Meza, 2007), y, que culminaron negando las identidades culturales e inaugurando el proyecto de identidad uninacional (Huanacuni, 2010), el cual hemos cuestionado, porque no responden a las realidades latinoamericanas (Chiodi, 2000).

A mi parecer esta situación refleja una mirada por lo menos retrógrada de la realidad, que no se condice con la evolución que ha experimentado el concepto de *igualdad* en el concierto internacional, especialmente en instancias vinculadas a los Derechos Humanos. Se presenta una mirada reduccionista de los problemas que subyacen de las relaciones interétnicas que se han arrastrado históricamente entre los mapuche y el Estado nacional chileno.

El desafío de modificar la estructura, donde se desenvuelve la interculturalidad, no solo permitirá, entablar nuevos marcos de relación con la sociedad mayor, sino retribuir en parte la deuda histórica que los países y particularmente Chile, tiene con sus diversidades culturales. Para la consecución de aquello, es prioritario:

*“La relación horizontal entre el pueblo indígena en este caso mapuche y la sociedad mayor, o sea que por ejemplo en el ámbito educativo, que tanto los conocimientos culturales mapuche y los conocimientos también occidentales tengan un mismo valor, yo creo que es a eso que tenemos que apuntar”* (Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).

Por ende, me sumo a muchos de los planteamientos que han realizado los entrevistados en esta investigación, respecto de que es necesario equilibrar en Chile, no solos los sistemas educativos, sino también los sistemas políticos, económicos, legislativos y judiciales, estructuras que son vitales para llevar adelante la implementación de políticas significativas dirigidas a las nuevas generaciones, sean estos indígena o no indígena (Antinao et al, 2004). Argumentos que sustentan esta idea, son expresados por Colicoy, quien señala:

*“Se necesita un política de planificación lingüística que debe venir desde el Estado. Es responsabilidad del Estado de disponer digamos espacio para el desarrollo del mapuzugun porque es una lengua que no entra en los espacios de comunicación,*

*es una lengua que está condenada a morir*” (Entrevista a Domingo Colicoy, Temuco, 7 de Junio del 2012).

Para la consecución de lo propuesto, es necesaria la formación adecuada y profesional de nuevos docentes en el ámbito de la EIB, que fortalezcan aspectos deficitarios del sistema educativo. Además de fortalecer el ejercicio docente del profesor intercultural y no al contrario, como lo ha estado realizando la Universidad Católica de Temuco, quienes en estos últimos 20 años, han modificado en tres ocasiones la malla curricular de la carrera de Pedagogía intercultural, y el recién pasado año 2013, termino suspendiendo el ingreso de alumnos a la carrera. Para sustentar los planteamientos anteriores. Cito:

*“Hay que producir profesores que tengan un plus, que sea un buen profesor y que se enseñe, porque hablante mapuche hay en las comunidades, pero no por mucho tiempo, quienes hemos pasado la curva de los {años} 80 que no aprendimos hablar bien el mapuche vamos a morir sin saber mapuche”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

Además, agrega, de que es necesario formar nuevos profesionales en otros ámbitos del conocimiento, con el objeto de adquirir experiencias en trato a la diversidad. Respecto de esto último, Reuque, señala:

*“En las universidades que no sean electivos, que sea obligatorio, que los médicos que van a salir, salgan con un conocimiento bien metido, que no sean básicos, pero que sean manejable, que sean entendible de qué son los mapuches, de qué son los indígenas no tan sólo dónde están (..) entonces en general yo creo que es en todos los sectores públicos que lo tomaran en cuenta, que no fuéramos uno más o que no diga dónde hay un alto porcentaje de población indígena sea obligatorio que se enseñe mapuzugun, o sea, obligatorio que se tome la cultura indígena”* (Entrevista a Isolde Reuque, Temuco, 10 de Junio del 2012).

Para Domingo Namuncura, el ejercicio de la interculturalidad, es un desafío político y estratégico, que debe tender en el futuro a transformar a la sociedad, bajo la concepción de la “ciudadanía intercultural” (González, 2007), la que debe abarcar, los siguientes aspectos:

*“La interculturalidad a mi juicio si pudiéramos integrarla en la enseñanza en todos los niveles de la enseñanza sería un factor fundamental de reconocimiento y de inclusión de nuestros pueblos, por ejemplo en la forma de enseñar la historia, la historia de Chile, (..) normalmente la sociedad chilena no conoce suficientemente los*



*antecedentes de nuestra historia eso requiere ser trabajado y requiere ser muy fortificado, como para los niveles básico, medios y superioridad, recién hay algunas experiencias en algunas universidades pero no es suficiente, lo segundo hay que ir creando sistemas curriculares si no podemos tener en el corto plazo una universidad nacional indígena, entonces que tengamos programas formativos, cursos, cátedras, seminarios en las universidades en el marco de la integración y de la interculturalidad de la sociedad chilena (..) después esta el fenómeno como esto se traduce a nivel social y mediante todas las normas jurídicas que limiten y pongan una sanción importante a la discriminación y al racismo pero a su vez paralelamente un proceso de aprendizaje respecto de la tolerancia y de la diversidad ideas así como también de las diversidades de pueblos que la gente empiece a entender ser indígena no es una categoría de menor calidad de no serlo no, entonces supone un ataque a la cultura de la discriminación a lo códigos del racismo, supone una capacidad del Estado y de la sociedad de hacer prevalecer el valor que tiene el de pertenecer a una determinada sociedad étnica” (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).*

A lo largo de esta investigación, hemos sido testigos de la evolución que ha tenido el enfoque en EIB, en tanto comprensión de un fenómeno socio histórico y político, el que se ha caracterizado por un cuestionamiento profundo a las relaciones establecidas entre el Estado y los pueblos indígenas, proponiendo nuevos desafíos que permitirán transitar a sus ciudadanos hacia nuevos marcos de integración y respeto a sus particularidades y diferencias, como así también refundar las instituciones estatales, haciendo más democrática y pluralista las decisiones.

El movimiento mapuche de por sí, ve con buenos ojos las demandas sobre EIB, que en definitiva son parte constitutiva de su futuro como pueblo. Un testimonio en ese aspecto, señala:

*“Yo creo que vienen hartas cosas interesantes, yo a través de la red he visto mucha gente joven metida en el tema y gente no solamente indígena también digamos chicos lingüistas recién egresados de la universidad que están súper metido con el tema lingüístico mapuche incluso... incluso que son en este minuto hablantes del mapuzugun involucrados y –como te dijera- multiplicando digamos la tarea tanto en comunidades como en Jardines Infantiles en escuelas o sea un trabajo súper bonito y súper de corazón. Entonces creo que se vienen cosas re interesante ponte tú, nosotros el año pasado hicimos el primer congreso de las lenguas en donde dentro de las principales resoluciones salió la creación de una Ley general de Lengua y bueno este año ya está la propuesta y ahora viene todo un trabajo con el mundo político para que esta propuesta de Ley alguien la tome y la lleve al Congreso” (Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).*

A todas luces la entrevistada, expresa grandes expectativas respecto de la EIB, en lo que se refieren los nuevos tiempos. Desde mi punto de vista, el rol que ha jugado Paula Pilquinao, en este proceso, ha sido vital para impulsar esta temática en la actualidad. Pues a la par de haber cumplido responsabilidades en el ámbito del servicio público entre el año 2009 y el 2011, también fue fundadora de una entidad ciudadana denominada Red por los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en Chile, (REDEIB) siendo parte del equipo que se encargó de levantar el 1º y 2º Congreso de las Lenguas Indígenas, realizado en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), que tuvo por objeto, elaborar una propuesta de ley, respecto de las lenguas indígenas, presentada en ese congreso, a diversos movimientos sociales y parlamentarios de la República, pero que de acuerdo a diversas situaciones políticas no ha tenido mayor acogida en el ámbito de la discusión legislativa.

Para Eugenio Alcamán, la iniciativa no dejó de ser meritoria, a pesar de esto, el entrevistado recomienda, que una nueva política de EIB, debe considerar los diferentes escenarios que presenta el siglo XXI, respecto de la formación de capitales humanos, que puedan facilitar la enseñanza de la lengua, elemento vital para mantener la identidad personal y colectiva de un pueblo. Para profundizar en aquello:

*“El tema en mi opinión es que si tú, la gente que está, que tiene que implementar la Educación Intercultural Bilingüe está comprometida o no, quiénes son los que quieren implementar la Educación Intercultural Bilingüe, tienes que tener escuela y comunidad específico, ya no dirigentes sueltos, ósea por mucho que la Isolda, la Ana LLao o José Santos Millao crean firmemente en la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Intercultural Bilingüe no se va a desarrollar si tú no tienes comunidad ni profesores específicos que estén de acuerdo con ello, lo mismo pasa si tú tienes, yo estoy de acuerdo que hay que avanzar en los reconocimientos oficial del Mapudungun por ejemplo lo del Aymara, cualquier lengua indígena hay que declararla lengua de uso nacional”* (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).

La realidad –mono lingüística- que atraviesan las sociedades indígenas en especial el pueblo mapuche, en la actualidad, nos permiten evidenciar que el uso de las lenguas maternas, son una preocupación primordial y un elemento gravitante en

la proyección de la sociedad, por lo tanto, su reivindicación no viene a ser una demanda circunstancial, sino articulada con otros procesos que ponen en juego elementos esenciales y estructurales de una sociedad. Cito:

*“Yo soy de la idea de que esta cuestión tiene que hacerse dentro del contexto de donde estamos, por lo tanto donde estén los mapuche tienen que hacerse sentir y en donde se relacionen con gente tienen que hacerse sentir y tienen que hacer entender también al otro cultural de quienes nosotros somos poh, por lo tanto la mapuchización tiene que hacerse en todos los niveles, en todos los sentidos y en todas partes, más allá de que el proyecto político macro que tengas como pueblo nación esté centrado en tu territorio, tu territorio histórico y de que perdiste hace 130 años producto de una guerra, pero hoy día para eso falta mucho y hay que preparar el terreno y preparar el terreno los mapuche lo deben hacer en donde estén poh, estén en el territorio ancestral, estén en Santiago, estén en Arica incluso estando en el extranjero, porque nuestra cultura es una cultura viva como cualquiera y si se puede expandir mucho mejor po”* (Entrevista a Luis PENCHULEO, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Fiel a los postulados críticos que le asigna el ímpetu de la juventud, pero con importantes grados de madurez, respecto de la situación política en que se encuentra su pueblo, en torno, a la necesidad de construir un proyecto nacional mapuche y del rol que deben cumplir los diferentes actores del movimiento social en esta tarea, el entrevistado, comparte el siguiente análisis. Expone así, sus comentarios:

*“Claro, mira yo soy un convencido de que el futuro se viene auspicioso pa’ nosotros los mapuche, no por lo que pueda hacer el Estado chileno, lo que puedan hacer los chilenos en realidad, sino que nosotros mismos como mapuche en la medida en que nosotros nos concienticemos más de lo que queremos ser, de que alimentemos el espíritu de querer ser un pueblo distinto, orgulloso de lo que es y que vayamos creando nuestras propias instituciones, vayamos haciendo toda esa construcción de nosotros hacia adentro y las vayamos simplemente poniendo y no nos preocupemos de la legalidad porque nunca... sino siempre vamos a tener las puertas cerradas, sino que en el fondo la clave está en empezar a hacer y el hecho de que se haya conformado o se haya vuelto a conformar una Federación de estudiantes mapuche es un buen síntoma, de que estemos formando un Partido Mapuche Nacionalista también es un buen síntoma y eso habla de que no queremos seguir siendo reserva electoral de los partidos chilenos, de que no queremos seguir siendo parte de los frentes indígenas de sus partidos con una incidencia marginal dentro de sus decisiones centrales poh y yo creo que todo eso son buenos síntomas y pienso de que vamos a ir ganando batalla en la medida que vayamos acumulando poder y ese poder tiene que ser político, tiene que ser un poder económico, tiene que haber también un*

*poder académico en donde tengamos nuestros propios expertos, nuestros propios pensadores conscientes de quiénes son y vayamos poco a poco desarrollándonos en todas esas áreas po”* (Entrevista a Luis Penchuleo, Temuco, 8 de Abril del 2012).

Desde esta perspectiva, los protagonistas, se empoderan de los temas de interés que les atañen, los que son claves, en los procesos de reconstrucción de sus identidades políticas, nacionales, étnicas y culturales. Aquí se presenta el siguiente antecedente:

*“es preciso repensar las conceptualizaciones de la nación, considerando su constante utilización por parte de intelectuales, dirigentes y organizaciones. Si bien se ha caracterizado el discurso nacional mapuche como un nacionalismo étnico o etnonacionalismos (Forster y Vergara; Lavanchy), creemos que la construcción política de la nación mapuche explora también otras dimensiones”* (Antileo, 2012, p. 203).

Para fortalecer el ejercicio de la interculturalidad, en tanto política gubernamental, es necesario realizar modificaciones al Estado, que nos permitan ampliar el marco legal para así no tan solo avanzar en la EIB, sino también en una serie de derechos políticos que deben estar garantizados dentro de una carta fundamental, inclusiva y no exclusiva. Siguiendo esta línea de análisis, Domingo Namuncura, señala:

*“Lo primero es que hay que lograr es que la sociedad chilena se reconozca como una sociedad pluriétnica, como una sociedad plurinacional y como una sociedad pluricultural, son tres componentes al estilo de Bolivia (..): así es, yo soy partidario de que Chile se reconozca como una suma de conjunto de culturas que le dan sentido patrimonio y le dan identidad, no es cierto que la cultura chilena sea una sola, entonces eso tiene que verse en el ordenamiento jurídico uno nuevo, yo soy partidario totalmente de una nueva constitución soy partidario de una asamblea constituyente, como de un comité, parlamentario (..) esa asamblea constituyente debe estar representada toda la diversidad nacional, eso incluye a los pueblos indígenas con toda su potencialidad, por lo tanto la variable de la interculturalidad, es para mí un intercambio, una capacidad de que las culturas, sean digamos se vinculen unas a otras en la construcción de la sociedad, en la conducción del estado y los pueblos indígenas son parte constitutiva del Estado de una sociedad democrática, son parte constitutiva de un nuevo modelo de desarrollo, entonces tiene que estar esta, riqueza que ellos tienen, la experiencia que tienen como pueblo ancestral, es fundamental”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

Agrega:

*“No, no no, somos una sociedad multicultural, con las complejidades que tiene la multiculturalidad, la multiculturalidad supone que tú reconoces distintas culturas, pero también supone el hecho que hay una cultura que es hegemónica respecto de otra, mientras exista esa hegemonía, va haber siempre riesgo de dominación, de descremación de exclusión, la sociedad intercultural, se reconoce en forma horizontal, y esa horizontalidad debe estar representada en el Estado, no está representada en otra parte no, no lo puede, si es así puede estar la academia, la iglesia, también lo que tú quieras, incluso en la empresa, puede haber multiculturalidad, pero la interculturalidad que es la integración que es la cooperación el cambio de riquezas de distintas construcciones culturales solo se pueden estar en el estado, y la forma de representación del Estado es siempre principalmente política si emergen de esto una nueva constitución los pueblos indígenas son la base , es absolutamente imposible que estén fuera de la nueva constitución como actores protagónicos, imposible, seria retroceso democrático espectacular si eso ocurre, entonces y cuando decimos que están insertos en la nueva constitución están insertos en toda la estructura del Estado ósea en ese momento la nueva constitución debe representar esta interculturalidad que hay que ir construyéndola, por el momento Chile, es una sociedad multicultural, esto igual ya es un avance antes era monocultural, pero igual en este concepto multicultural hay una cultura que es dominante y hegemónica no, no quien no permite que las demás se expresen no solo, que representan mejor, entonces hay que abrir paso a esa interculturalidad y lo que abre paso a esa interculturalidad es un ordenamiento jurídico distinto ese es el camino”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

El objeto, es construir una sociedad distinta respetuosa de las diferencias sociales, culturales y políticas del Chile del siglo XXI, que dé cabida a una nueva institucionalidad estatal y a una nueva forma de entendernos y relacionarnos.

#### **6.4.3.- Desafíos de la EIB.**

En relación a los desafíos a alcanzar, en el marco de la interculturalidad, que los protagonistas han definido, y que hasta el momento, no tienen mayor distinción respecto de lo Bilingüe. Podemos evidenciar, que tales desafíos, están orientados puntualmente a la elaboración de políticas públicas, atingentes a la realidad sociocultural del país. Estas políticas deben tender a favorecer el reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos antes señalados. Un ejemplo de aquello, está expresado en la elaboración del proyecto de ley de derechos lingüísticos. Para la consecución de dicha propuesta de ley, el movimiento

indígena, por ahora, se encuentra trabajando en la elaboración de un marco referencial de enseñanza del idioma, que permita llevar adelante -el proceso de instrucción y aprendizaje del Mapuzugun- bajo una fórmula validada científicamente. Los antecedentes de este trabajo son presentados así:

*“El marco de referencia eso es lo que viene ahora, el marco de referencia también, porque para poder enseñar la lengua tienes que tener un marco de referencia como se tiene que hacer, entonces ahí ponte tú estamos viendo la opinión de los educadores tradicionales que son los que están enseñando en las escuelas en muchos lugares y de la opinión también de los profesores interculturales porque ellos también son más técnicos porque tienen más como el tema pedagógico y el tema digamos general de educación más metido, entonces queremos ver esa dos miradas para ver el tema”*(Entrevista a Paula Pilquinao, Temuco, 14 de Abril del 2012).

Las demandas que han mencionados los entrevistados, según Feijoo (2010), están sustentadas en el paraguas legal que asignan los derechos humanos a nivel internacional, entre los que se encuentran; la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de los Pueblos Indígenas (2007).

Como hemos visto durante esta investigación, los nuevos tiempos demandan que las políticas orientadas a los pueblos indígenas en materia de educación deben ser redirigidas a la sociedad en su conjunto, pues no son, solo los indígenas o los mapuche, los que se deben educarse en los elementos culturales sino también el -no indígena- que muchas veces, reniega del pasado histórico de sus conciudadanos. Para comprender más en detalle, esta apuesta, me remito a mencionar los antecedentes que presenta el entrevistado José Lincoñir, quien proporciona una visión informada, de por qué, es importante llevar adelante el proceso de formación lingüística de la sociedad en general. Para conocer de aquello, cito:

*“Si po, todos deberíamos aprender el idioma. Porque sería una forma de comunicarnos, claro por ejemplo, los mismo médicos, los médicos debería hablar por obligación, porque fíjese un médico atiende una viejita del campo, le pregunta que le duele y ella si habla mapuche ¿como el médico lo va a entender? lo mismo en las mismas oficinas, cuando nuestra gente va algún lado o a cualquier otra parte a veces no le entienden al final termina choreado el funcionario o funcionaria y le dice vuelva mañana entonces será bonito que nos pudiéramos entender, debería haber*

*sido así de principio, haberse conservado el idioma mapuche y haber aprendido el idioma español a lo mejor ahí habría habido un buen entendimiento, imagínese que llega una persona a veces que no tiene idea del mapuche y preguntan en qué idioma está escrito eso que esta ahí, entonces pucha aunque no sea mapuche, sabe señora es el idioma mapuzugun y dice tal cosas, claro, entonces sería bonito que todos aprendieran y habrían mejor entendimiento entre nosotros”* (Entrevista a José Lincoñir. Sector Metreco, Temuco 16 de Abril del 2012).

Lo importante, es saber ¿cómo se lleva a cabo los planteamientos expuesto por José Lincoñir?. Algunas pistas las presenta Domingo Namuncura, quien asertivamente responde:

*“yo te diría a mi juicio es cómo hacemos esto posible, esto en las instancias actuales, yo tengo la impresión que vamos a recorrer un camino largo antes de llegar a un resultado mayor y que signifique que el mundo indígena puede portar toda su riqueza en la sociedad nacional y vamos requerir en el ordenamiento de las universidades, vamos a requerir cambios en la orgánica constitucional de la enseñanza, vamos a requerir también la capacidades de que el tema indígena penetre más fuertemente en la formación de las escuelas pedagógicas, hay mucho que hacer ahí, hay mucho que crear, hay mucho que desarrollar”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

Se desprende del discurso del entrevistado, que existe una tarea ardua en ese sentido, pero no imposible de llevar a cabo, más aun, cuando Chile, ya ratifico el Convenio 169 de la OIT de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el año 2009, reconociendo su existencia y los derechos que les asisten. Pero no hay que ser inocente, el convenio mencionado data de 1989, y Chile, recién confirma su aprobación 20 años después, un poco retrasado para su tiempo, especialmente cuando se encuentra en vigencia la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007). La tarea no deja de ser titánica y no menos desalentadora.

Desde otra perspectiva, ahora centrada en las demandas estudiantiles, Pablo Millalén, comenta los desafíos futuros de la demanda por interculturalidad. Cito:

*“Ahora estamos en un receso y que tenemos que trabajar y actuar a lo que se viene y realzar articulaciones no solamente con el movimiento mapuche sino los académicos, profesores no mapuches de las universidades públicas y privadas. Esto de la interculturalidad no solamente mapuches sino que de todo, no solamente mapuche”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

No puedo, dejar de reconocer que FEMAE, supo instalar la demanda actual de la educación mapuche en escenarios nacionales, logrando una gran simpatía y adhesión de la sociedad en general. Junto con aquello, se deja relucir el surgimiento de una nueva camada de dirigentes, que con argumentos técnicos, políticos y profesionales, fueron capaces de desarrollar una crítica seria, profunda y no menos polémica al estado de dominación, marginación y tutelaje que ha efectuado el Estado de Chile y los partidos políticos, hacia los pueblos indígenas, en tanto, instrumentalización se refiere. No obstante, la consecución de este discurso paulatinamente el 2012, fue diluyéndose en la burocracia política estatal y también en el espectro político nacional, como demanda estudiantil mapuche, pero muy vivo en el discurso reivindicativo de las nuevas generaciones del pueblo Mapuche.

Para el entrevistado Eugenio Alcamán, hombre acostumbrado a los análisis políticos y con importante experiencia en la implementación de políticas públicas, administrando el aparato del Estado, el discurso propiciado por FEMAE, le generó más de un grado de suspicacia, especialmente con el proceso de formación de los profesionales en el área y del ejercicio de la EIB. Cito:

*“Ese es un temor que existe, entonces lo que te quiero decir es que el discurso de los estudiantes Mapuche tiene que ser consciente de que en algún momento tienen que pasarlo a la escuela, y a la escuela significa Enseñanza- Aprendizaje cierto? El proceso de enseñanza aprendizaje que tiene que asegurar que al cabo de NB1 o de NB2 progresivamente según el caso los alumnos van a ir aprendiendo ¿me entiendes? y esos aprendizajes en algún momento en 4º básico tiene que ser medido y eso tienen que tener en cuenta los cabros, porque como te digo yo, o sea en mi opinión es que han pasado muchos años con el tema de los discursos, con la discusión y la promoción y la socialización de la EIB y qué tenemos? ¿Qué tenemos?”* (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).

Continúa enfatizando

*“yo creo que lo importante es colocar el tema digamos, que si la Educación Intercultural Bilingüe hace años que lo veo que está muerta, el que aparezcan los cabros ahora colocando el tema en la discusión es bueno pero en algún momento Julio tú tienes que llevar eso a hacerlo efectivo y la única pregunta que me hago es que si ¿hay gente preparada para sacar adelante el tema?, porque se ha pasado en mi opinión mucho tiempo, estee hablando del tema y en mi opinión hay muy pocos logros”* (Entrevista a Eugenio Alcamán, Temuco, 12 de Junio del 2012).



Ernesto Huenchulaf, concordante con los planteamientos realizados por Eugenio Alcamán, señala:

*“yo veo que el tema de la educación intercultural es un discurso es un modelo que se ha venido dando bueno como te dije inicialmente que se ha venido dando en otros países y hasta ahora acá no ha habido ningún resultado si uno quisiera medir resultados digamos si es que como algunos teóricos plantean de que tiene que ser un proyecto de emancipación que te ayude a la emancipación a tu identidad a construir tu propia identidad y negociar es un dialogo de cultura, es una simetría de cultura todos esos discursos que hay esos son puros discursos nomás, hasta ahora así como se está dando el tema acá no anda ni cerca pu` ahora con el mismo tema de los horarios ya hay un desfase tremendo po 34 en contra de 4 o sea porque son 4 horas”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Los enunciados de Alcamán y Huenchulaf, toman sentido al señalar que los desafíos de la interculturalidad, no pueden quedar reducidos a ámbitos netamente de la educación, sino deben ampliarse a marcos de la política nacional. Desde esta perspectiva, llama la atención el grado de análisis y diagnóstico que realizan los entrevistados, respecto del alcance del tema estudiado, especialmente de las debilidades que ha presentado a lo largo de los años, situación que refleja importantes grados de convergencia, a pesar de las distintas miradas que tienen respecto de la materia.

Por su parte, José Santos Millao, desde una postura crítica, expresa una opinión directa acerca de la educación y la interculturalidad, señalando *“Es una conversación pues amigo, y de la conversación tú cachaste que yo estoy en contra absolutamente cómo se lleva la educación (..), como ha cambiado la mentalidad, como se ha escondido la historia”* (Entrevista a José Santos Millao. Comunidad Mapuche Tranaman, Purén 15 de Junio del 2012)

Lo anterior, es un certero cuestionamiento, al modelo de educación imperante. Siguiendo esa línea reflexiva y siempre fiel a su postura polémica, el entrevistado hace patente su simpatía por el movimiento estudiantil agrupado en la CONFECH, emocionado, propone:

*“Yo tengo en mis planes de que a la brevedad tomar contacto y si hay que coordinarse, no es que nosotros nos vamos a meter en lo interno de ellos y que ellos*

*se metan acá sino que una alianza respetuosa conforme a lo que cada uno es, eso un poco son los planes y para allá vamos en eso y para allá vamos (...) Yo no sé, porque hay creo que hay ya una, he leído en los diarios, yo no he tomado contacto una alianza social creo que se llama alianza social o organización social a nivel nacional donde están estos cabros, la CONFECH, porque la CONFECH también muy lindo muy todo lo que han hecho buta yo los avalo, me emociono como han dirigido los cabros especialmente la claridad política que tiene la Camila Vallejos y estos otros cabros, son un poco más arrebatados ahí no sé, como cabros, pero la Camila "huevoón", la Camila es una "huevoona" serena, una huevoona que piensa, que mide las cosas que va a hacer, esa va para lejos pero los otros cabros igual, todos los cabros secundarios, el Giorgio, el otro el Gabriel, todos esos, pero los noto que son un poco más rápidos un poco que quieren comenzar a luchar inmediatamente, pero yo creo que hay un movimiento que tienen pero yo he echado de menos eso ellos tienen que abrirse, tienen que llamar al pueblo, llamar a las organizaciones y constituir, constituir el rastro como lo hicimos nosotros en la dictadura en el 86" (Entrevista a José Santos Millao. Comunidad Mapuche Tranaman, Purén, 15 de Junio del 2012).*

Se desprende de este discurso, un llamado a la política de alianza con otros sectores sociales, de manera de entablar un proceso de acumulación de fuerza que permita concretizar acuerdos y alianzas para la consecución de objetivos comunes. En esa línea, un artículo realizado por la Fundación Ford en el año 2008, respecto de los desafíos de los pueblos indígenas para el tercer milenio, señala:

*"actualmente los pueblos y las organizaciones indígenas continúan reivindicando sus derechos y exigiendo el respeto de los mismos, pero su perspectiva se ha ampliado hacia la colaboración con otras fuerzas y sectores de la sociedad" (Memoria, "Liderazgo para la Justicia Social", 2008, p. 45)*

Ernesto Huenchulaf, mientras tanto, propone en base a su experiencia en tanto dirigente y uno de los principales gestores (junto a otros) de la EIB en Chile, algunas orientaciones, que debieran guiar el ejercicio de la EIB, de manera de perfeccionar, el alcance de este modelo, con el objeto de profundizar en el rescate de elementos, que tienen que ver principalmente con la práctica del mapuzugun. Cito:

*"hasta ahora a mí no me deja conforme este tipo de educación intercultural bilingüe, tenemos que aspirar a una educación nuestra o sea los mapuche por qué no tenemos una educación nosotros como mapuche que sea una educación mapuche que no tengamos que estar viendo el tema de horas ni de ni una cuestión y por último llegar a una negociación sobre eso y sabí qué cuál sería lo óptimo para mí, si*

*es que fuera un modelo intercultural por ejemplo que nosotros tuviéramos escuelas y que en la escuela durante toda la mañana se le enseñe “re mapuzungun” (solo idioma mapuche) con los mejores profesores mapuche y puros contenidos mapuche y en la tarde dejarles para todo el conocimiento huinca porque en la mañana es donde nosotros el (...) porque tenemos una relación de tiempo espacio y contenido. Eso sería lo óptimo para mí en un modelo de educación intercultural, toda la mañana de mapuzungun y toda la tarde huincazungun pero un buen huincazungun con los mejores profesores igual y con un castellano bien fluido para mí eso es lo ideal” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

En esa misma línea, señala:

*“A los mapuche pu’ yo pienso que a los mapuche si tú quieres enseñar un idioma, tú tienes que darle tiempo a la (...). en total, o sea 4 horas (se refiere a las horas pedagógicas del sector lengua indígena) y todavía nos faltarían si fuera si estuviéramos hablando de un modelo de educación intercultural tendría que ser equitativo el asunto poh` entonces y ahí, he ahí donde por lo menos a mí me pasa por la mente de que en el futuro tendríamos que nosotros tendríamos como dos opciones, una sería e; avanzar hasta llegar a trabajar digamos el este modelo de inmersión que se le llama, trabajar todos los sectores en mapuzungun y hablar todo el día en mapuzungun ee, podía ser una posibilidad ee, para que realmente sea educación intercultural” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

En resumen, este apartado ha tenido por objeto, hacer un llamado a identificar claramente, lo que trae consigo la EIB, en tanto, fundamento, perspectiva y desafíos de manera de no confundir el camino, en lo que respecta la educación hacia los pueblos indígenas, especialmente en el ejercicio del rescate y promoción del mapuzugun, de manera de no caer, en la tan desvirtuadora folklorización que hasta el día de hoy, se realiza de la EIB, en el contexto de la educación. Así mismo, reactiva los desafíos de propender a precisar claramente, el rol que debe jugar la educación para el futuro de las nuevas generaciones de mapuche.

## **6.5.- Relaciones Políticas: Organizaciones Mapuche - Estado de Chile**

A lo largo de su historia contemporánea, el pueblo mapuche, ha estado en una relación constante, primero con la Corona española y después con el Estado de Chile. Las razones que han permitido esta interacción se desprenden de contextos relacionados con la guerra, la paz, los acuerdos y los desacuerdos que permitieron

para bien o para mal, entablar la delimitación de fronteras o acuerdos políticos en diferentes materias. El investigador francés Fabien Leboniec, (2009), en ese sentido, señala:

*“es importante recalcar que la sociedad mapuche tiene la particularidad de no haber sufrido la colonización como las sociedades andinas pero tampoco se ha constituido como una sociedad aislada, cultural, económica, política o socialmente sino que sus contactos con la sociedad colonial le han permitido desarrollarse en todos los ámbitos”* (Bocara, 2006, en Leboniec, 2009, p. 46)

La post-pacificación de la Araucanía, entablo una mirada tutelar, asistencialista y paternalista del Estado, hacia los mapuche, además de desmarlos, utilizo mercantilmente su territorio (Correa y Mella, 2010), llamado a ser el “Granero de Chile” (Pinto 2007). Esto último, derivó en la instauración de nuevo marco de relación, *todo se legalizó* junto con ello, las pocas tierras resultantes y reconocidas al enemigo de guerra, me refiero -a los mapuche- dando origen a las *comunidades*, conceptualización que para Le Boniecc (2009), hacen referencia:

*“la producción de “geografías imaginarias” que han sido una constante en materia de política indígena pero también en las políticas sociales dirigidas indistintamente a las capas populares desde las reducciones hasta más recientemente las Áreas de Desarrollo Indígenas ADI”* (Le Boniecc, 2009, pp. 46-47).

Concuerdo con Leboniec, de que las armas utilizadas para la concretización de esto último, fue la política implementada a lo largo de estos 130 años, la que ha tenido como objetivo la integración de los indígenas al país, en dramáticas condiciones sociales y políticas. No obstante, si no hubieran existido fuertes grados de resistencia primero, ante el proceso colonizador y después al ataque republicano chileno, el aniquilamiento hubiese sido completo.

Lo aquí presentado, trajo consigo tensiones que subyacen hasta el día de hoy. Un ejemplo, son las posturas, que dentro del discurso mapuche han surgido y que dicen relación con posiciones que han llegado ser rupturistas y en menor medida *“separatista”* (Mariman, 2002, p.22 citando a Stuchlik,1985). Este complejo entramado de relaciones han generado en el pueblo mapuche, sus organizaciones y comunidades el encausamiento de una apuesta política de raigambre reivindicatoria

nacionalista o etnonacionalista (Pairican, 2012; Mariman, 2012), respecto de las necesidades que les atañen y que en algunos casos, los han llevado a golpear la mesa y bien fuerte, cuando se ha hecho necesario.

Un segundo ejemplo, lo podemos evidenciar a través del mal llamado “conflicto mapuche” que a partir del año 1997, mostro su cara más dura. Cito:

*“El primero de diciembre de 1997, tres camiones de Forestal Arauco fueron interceptados por comuneros que luego serían conocidos como integrantes de la CAM. Los comuneros los abordaron sistemáticamente, cortando las mangueras de aire que los detuvo inmediatamente. Acto seguido, premunidos de hachas “reventaron los neumáticos con golpes precisos” en tanto otros irrumpieron en las cabinas de los chóferes “atacándolos con palos e instándolos a huir a punta de escopeta después de golpearlos y dejarlos con contusiones serias en la cabeza y el cuerpo”. Una vez consumada la acción, los desconocidos arrojaron bencina sobre las tres máquinas, provocando un incendio” (Pairicán, 2012, p. 32).*

Para el autor de este artículo, esta “acción de violencia política” (2012, p. 32), instala una nueva forma de hacer política en Chile. Según Zapata, (2006), este hecho fue el inicio del quiebre de los consensos institucionales entre la sociedad mapuche y el Estado chileno, realizados durante el año 1989. Producto de lo último, el Estado, se ha visto en la necesidad de implementar mesas de diálogos con el objeto de orientar políticas indigenistas, hacia estos pueblos, las que han estado, impulsadas por una ola de movilizaciones.

No obstante, el mecanismo *perce*, de los diferentes gobiernos de turno, han sido entablar diálogos con los pueblos indígenas. A modo de ejemplo, la última mesa de diálogo, realizada en la Araucanía, fue efectuada el año 2011, en pleno cerro Ñielol, por el gobierno del presidente Sebastián Piñera, el tópico principal de ese encuentro verso en la implementación del nuevo Plan Araucanía “*propuesta confeccionada por el grupo Tantauco*” (Rodríguez y Rodríguez, 2010, p. 126), equipo personal del mandatario, contabilizando hasta la fecha el dialogo número nueve.

Siguiendo esta línea de análisis, el entrevistado Domingo Namuncura, hace patente sus críticas a estos llamados al diálogo, señalando que el Estado de Chile sabe claramente y en profundidad la naturaleza de la demanda indígena especialmente del mapuche. Seguir reproduciendo esa práctica, -es una

manipulación y un retroceso- en la conquista de los derechos. Premisa que reafirma así:

*“el programa de derechos indígenas de la fundación, nosotros vamos a iniciar una diálogo con los candidatos presidenciales, nos vamos a reunir con Andrés Velasco, nos vamos a reunir con Claudio Orrego y bueno con todos, con el Marco Enríquez en fin, a objeto de ponerles ya en la mesa una batería de problemas pendiente con el mundo indígena y ojala tratar de evitar que cualquiera que sea el nuevo gobierno vuelva a salir con el problema de "llamaremos a un diálogo nacional de pueblos indígenas" la verdad es que cada gobierno a llamado a un diálogo, llevamos como 8 diálogos, me entiendes tú y cada diálogo más o menos lo mismo, entonces, la verdad es que yo tengo la convicción de que el gobierno llama a un diálogo nacional es para puro ganar tiempo, yo digo objetivamente el mundo indígena ya tiene todo en la mesa, tiene todo puesto en la mesa así no hay nada si tu revisas los últimos diálogos en materia de diálogos nacionales y conclusiones, te vas encontrar con que está todo en la mesa, es muy raro encontrarse con algo que no está, me entiendes tú, todos los temas derechos sociales, económicos, culturales, derechos de agua, territoriales, derechos de agua, esta todo encima la mesa, Convenio 169, en fin, por lo tanto lo que corresponde al próximo gobierno que esperamos que sea democrático, de la oposición, es tomar todo lo que hay es priorizar lo más esencial partir aplicando , no hay necesidad de un nuevo dialogo nacional para concordar con el mundo indígena políticas” (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).*

Desde otro ángulo, el pasar de los años de “democracia” ha posesionado a nuevos actores, que han cuestionado el sistema imperante, desde diversas tribunas. En forma particular, me refiero a la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE) quien, cuestionó el tratamiento que el Estado, realiza de la interculturalidad. Hoy sabemos, que dicha apuesta, no fue de exclusividad de la FEMAE, sino que proviene de las reflexiones iniciadas por el Centro de Desarrollo Cultural Mapuche *Chincowe*, allá por el 1993, como si fuera un *continuum*, que en aquella época tuvo por objetivo, reflexionar sobre el alcance e implicancia de la educación en el contexto escolar. Si bien, hoy, el *Chincowe*, está inactivo, sus meritos se mantienen, ya que sus contenidos fueron incorporadas a las nuevas demandas de FEMAE y AZELUAM, esta última instancia, es una nueva orgánica educativa mapuche, reconocida por el MINEDUC, para la acreditación de los educadores tradicionales que se desempeñan en el aula, ejerciendo la docencia del sector Lengua Indígena.

En el primer de los casos, señalados, citare los planteamientos de Pablo Millalen, respecto de los cuestionamientos de la interculturalidad, desde la visión de FEMAE:

*“Nosotros planteamos la interculturalidad como una forma de empezar a conversar en igualdad de condiciones de poder interactuar y de poder llevar los conocimientos en base a ambas culturas, que puedan convivir y que puedan ser tan validas. Esa la visión que tiene uno en general. Nosotros más técnicamente, más focalizado llevarlo a la práctica veíamos eso modificar la malla curricular, en relación al idioma, en relación a la historia, en relación a la realidad, en relación a la cosmovisión. Todo lo que eso implica, y entrar en un diálogo en igualdad de condiciones y eso que vaya en respeto a la post de la diversidad que existe y de avanzar con la otra sociedad, y no de ser el mapuche cada uno por su lado”* (Entrevista a Pablo Millalén, Temuco, 15 de Abril del 2012).

En segundo lugar, cito los dichos de Ernesto Huenchulaf, quien se refiere a la naturaleza del Chicowe y su relación con el actual Azeluam: Cito

*“Si, nosotros cuando conformamos el Centro de Desarrollo Socio-Cultural Mapuche teníamos como objetivo político a largo plazo que nos planteamos era que esta instancia fuera la impulsora de un movimiento educacional mapuche que no solamente se quedara con esa experiencia del Chinkowe, sino que fuera mas allá y que pudiera en esta organización fuera aglutinando los distintos actores digamos del movimiento social pero sobre todo que fuera liderando un proceso de reflexión y de construcción de un movimiento social, cultural, educacional, esa era como los grandes objetivos de lo que se conoce como Chinkowe pero por todo lo que paso después no fue posible y justo cuando esto ya iba decayendo, cuando ya estaba ligado por un hilo muy delgado surge la idea digamos surge el tema del Azeluwam”* (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Ambas entidades, han debido entablar nexos con el Estado, para la consecución de sus objetivos, demostrando habilidad y fortaleza en sus decisiones pero también claridad política y diversificación de sus estrategias para lograr la consecución de sus objetivos.

Ahora respecto del surgimiento de Azeluam, el entrevistado Huenchulaf, comparte con esta investigación, algunas tensiones que se desarrollaron durante su gestación. Señala en ese sentido:

*“esto tiene su historia en el VI Congreso de Educación Intercultural,VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe que se hizo aquí en Chile en el*

año 2004 (..)entonces como ese congreso lo organizó la CONADI, la Católica, el MINEDUC, están varias instituciones la UFRO todas las instituciones académicas, las Universidades y CONADI y en ese tiempo se venía empezando con el tema de Orígenes y toda esa gente estaba ahí apoyando ese congreso, entonces a mí me llevo una invitación a participar de ese congreso y así como muchos otros peñi más que ligados al tema educación como el Quidel, los mismo profe de la Católica Quintriqueo, Llanquino, Catriquir, Quidel igual, entonces se nos invitó y en la convocatoria de la invitación decía que iba a haber el segundo día del congreso iba a ser exclusivamente para los actores indígenas que participaron del congreso para que también tuvieran la posibilidad de reflexionar y tener una opinión del proceso de la educación intercultural que se vive tanto en América Latina, como en su país o en su pueblo” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).

Continúa agregando:

“De ese congreso estaba a cargo la Católica, la UFRO, Hernández por ejemplo de la Católica, estaba Catriquir estaba toda la gente, todos los academicistas de y dijeron onda peñi hay que hacer algo una protesta, una carta y rápidamente con Quidel me dijo “buta huevon” me dijo. Buta peñi “huevón” como que uno es culpable de esta weá hay que hacer algo (Se restringió la expresión a los dirigentes de las comunidades) si po le dije yo, sí también a mí igual me reclaman, hagamos una nota así tipo así una carta y rapidito así lo hicimos y lo hicimos onda peñi no más, los tomamos el congreso jajaja pasamos adelante con Quidel y llegamos tomamos el micrófono y empezamos a darle a los peñi, ahí le hablamos en mapudungun que había que hacer algo y (..)que no podíamos quedarnos así, que pero teníamos que más que reclamar nosotros teníamos que hacer algo, generar algo nosotros, más que ir a reclamar le dije yo, por qué no nos dieron el espacio por último es un aprovechamiento de esto pues se puede ver de esa manera, fue más bien un llamado a la gente que teníamos que reaccionar sino siempre estos iban a seguir lucrando iban a seguir escribiendo libros iban a seguir teorizando y manipulando y manoseando nuestros conocimientos, así que ese fue el llamado que le hicimos entonces nos dejaron ahí los coordinadores el Arturo Hernández estaba coordinando esa vez, ese es de la Católica (...)Y se fueron todos los huinca y quedamos puros mapuches ahí, y ahí les dijimos a los peñi y de ahí rápidamente armamos una cuestión (..) me acuerdo que representaba la CONADI y el programa Orígenes, la Fresia Manquilef sabíamos que estaba ahí estaba ahí y manejaba algunas chauchas ella, la gente de la CONADI, la UFRO la Católica, había gente de la Universidad de Concepción, había harta gente po’ académicos, mapuches, entonces les dijimos hagamos una auto convocatoria y hagamos un “trawun” nosotros, pongámosle fecha y si hay problemas de presupuesto aquí está la gente de Orígenes, de CONADI me imagino que tendrán que hacer sus números como mapuche pues así que de ahí dijimos que yapo hagamos algo y nos hicimos la convocatoria para el mes de Diciembre, en Villarrica, y de ahí salió la reunión en Villarrica me acuerdo que fue el 12-13 y 14 de Diciembre, tres días nos reunimos en Villarrica(...),ahí conversamos



*reflexionamos analizamos y al final la conclusión, fue que se tiene que armar una instancia mapuche una se tiene que formar una institución, una institucionalidad mapuche pero que exclusivamente se haga cargo del tema de educación y ahí se nombraron 4 representantes, se nombró a José Quidel, me nombraron a mí, nombraron a Galvarino Gallardo, y un peñi lafquenche que es ese tiempo era concejal se llamaba Francisco Quemel (...) cuatro y cuál era la misión de esta comisión, de que para definir algo, como iba a seguir el tema de la educación mapuche teníamos que organizar un congreso mapuche y a nosotros nos dijeron ustedes tienen que organizar un congreso y ahí vamos a discutir el tema, vamos a profundizar y vamos a ver qué diablos vamos a hacer con el tema educación qué camino seguir” (Entrevista a Ernesto Huenchulaf. Comunidad Mapuche Ragintuleufu, Nueva Imperial, 17 de Junio del 2012).*

Los antecedentes mencionados, reflejan la existencia de una política de alianzas, que en este caso, se llevó a cabo a pesar de las diferencias políticas de los actores, teniendo como principal vehículo de comunicación el mapuzugun. Queda de manifiesto que esas alianzas, son las que favorecieron la validación del discurso crítico de *Azeluam*, y la propuesta de los asistentes, respecto de corregir lo que estaba, llevándose a cabo, en ese seminario. Además, se desprende de los argumentos del entrevistado, una lucha de interés y la existencia de tensiones (Bourdieu, 1992 en Jiménez, 1997) que están presentes en los campos sociales especialmente entre las instituciones académicas, estatales y la dirigencia mapuche, respecto de la gestión, liderazgo y representación de materias alusivas a la educación, tal cual, como lo señalara (Bocara, 2008 citando a Bourdieu), al referirse que detrás de la EIB, interactúan y se confrontan distintos actores, procesos y sucesos

Desde otra perspectiva, el entrevistado Ricardo Celis, ex intendente de la Región de la Araucanía entre 2003 y el 2006, con años de experiencia en el ámbito público, esboza para esta investigación, algunos desafíos a lograr por la sociedad chilena, frente a las transformaciones del futuro, en lo que respecta principalmente el ejercicio de la interculturalidad, la nueva relación con el Estado, el reconocimiento de derechos y la nueva institucionalidad estatal. Cito:

*“Yo no sé si el gobierno actual ha apuntado exactamente en esa línea, yo creo que no. Yo lo que veo es que el gobierno actual ha mantenido en bote una pelota. Diciendo sabe que, cumpliendo algo o rellenando que la concertación no hizo y que*

*te lo mencioné recién que a la entrega de tierras no entregarle los elementos del entorno para que la tierra puede permitir una convivencia o una habitabilidad mínima en condiciones de personas del siglo XXI entonces a centrado allí su esfuerzo pero no lo ha centrado en los términos de que finalmente seamos, sea un mundo multicultural, pluricultural, pluriétnico y todas esas cosas que decimos, creo que no ha avanzado en esa línea, y me parece si tu me preguntaras por donde debe avanzar. Yo creo que el tema central que debe alcanzar para resolver lo otro es el tema de los derechos políticos” (Entrevista a Ricardo Celis, Temuco, 26 de Julio del 2012).*

Agrega:

*“Creo que no ha avanzado en esa línea, y me parece si tú me preguntaras por donde debe avanzar. Yo creo que el tema central que debe alcanzar para resolver lo otro es el tema de los derechos políticos derechos que tienen que ver con... Yo no sé si Chile alguna va a resolver si la autonomía de pueblo o cualquier cosa o, porque el reconocimiento constitucional de pueblo trae una condición una figura jurídica distinta interesante pero hoy día se está hablando ley de cuota de género, pero nadie ha hablado ley de cuotas que yo creo que no debiera ser esa la expresión en todo caso la forma de resolverla, del mundo, del mundo, mundo indígena. Del mundo indígena, nadie, no hay discriminación positiva respecto de los consejos municipales o del gobierno... o de los consejos o de los CORE o de los parlamentos no existe es” (Entrevista Ricardo Celis, Temuco, 26 de Julio del 2012).*

Se desprende cierto pesimismo de la ex-autoridad; al analizar las políticas implementadas hasta el día de hoy, en materias indígenas. No obstante, hace una reflexión interesante en torno al debate, acerca de la discriminación positiva o acción afirmativa, en tanto política social, dirigida a mejorar la calidad de vida de los grupos vulnerados, que desde esta mirada, serian un avance en el reconocimiento de derechos políticos. En esta línea, Namuncura, señala:

*“lo primero que hay que lograr es que la sociedad chilena se reconozca como una sociedad pluriétnica, como una sociedad plurinacional y como una sociedad pluricultural, son tres componentes al estilo de Bolivia (...) así es, yo soy partidario de que Chile se reconozca como una suma de conjunto de culturas que le dan sentido patrimonio y le dan identidad, no es cierto que la cultura chilena sea una sola, entonces eso tiene que verse en el ordenamiento jurídico uno nuevo, yo soy partidario totalmente de una nueva Constitución, soy partidario de una Asamblea Constituyente, como de un Comité Parlamentario, yo no confié en la modificación de una Constitución y que esa Asamblea Constituyente debe estar representada toda la diversidad nacional, eso incluye a los pueblos indígenas con toda su potencialidad, por lo tanto, la variable de la interculturalidad, es para mí un intercambio, una capacidad de que las culturas, sean digamos se vinculen unas a otras en la construcción de la sociedad, en la conducción del Estado y los pueblos*

*indígenas, son parte constitutiva del Estado de una sociedad democrática, son parte constitutiva de un nuevo modelo de desarrollo, entonces tiene que estar esta, esta riqueza que ellos tienen, la experiencia que tienen como pueblo ancestral, es fundamental”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

Los antecedentes, proporcionados por Celis, y Namuncura, respecto de los pasos a seguir en la configuración de un nuevo orden estatal, para el siglo XXI, proponen que urge llevar adelante modificaciones estructurales al Estado, en lo concerniente a los derechos indígenas en tanto su evolución a nivel internacional.

Ahora del rol que juega la institucionalidad indígena, vigente en Chile, Ricardo Celis, opina:

*“Yo creo que la CONADI está sobrepasada, no, no, no es capaz de cumplir, a lo mejor administrativamente el Estado necesita una CONADI para ser capaz de avanzar de resolver algunos temas específicos de administración pero desde el punto de vista de los derechos políticos, 'yo, creo que se necesita un Parlamento Indígena”* (Entrevista a Domingo Namuncura, Santiago, 16 de Julio del 2012).

Analizando, los planteamientos propuestos, podemos percibir que estos tienen importantes grados de similitud con el lenguaje presentado por Francisco Huenchumilla (1999). Quien, mientras era parlamentario de la República de Chile (1990-1994), presento un proyecto de ley ante la Cámara de Diputados que asignaba a estos pueblos y sus representantes, la posibilidad de elegir sus propias autoridades políticas en base a un padrón electoral distintivo (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, subcomisión jurídica).

Desde mi punto de vista, la apuesta de Francisco Huenchumilla, fue por años un barco nadando a la deriva, pues la tramitación de este proyecto, nunca se llevó a efecto, de hecho, después de años de dormir en una gaveta del Congreso Nacional la senadora Ximena Rincón, militante de la Democracia Cristiana (DC), el año (2012), señaló públicamente, que era necesario *“institucionalizar las reivindicaciones de los pueblos originarios del país, hoy carentes de espacios de participación política autónoma”* (Prensa Parlamentaria. Senado de la República de Chile 22/08/2012). Para la senadora Rincón, la propuesta de Huenchumilla, son una necesidad política,

pues podrían permitir institucionalizar los compromisos del Estado, frente al Convenio 169 de la OIT. Expresa así, sus planteamientos:

*"si no generamos ámbitos de discusión y toma de decisiones, la protesta social va a ser el único camino viable para muchas organizaciones y comunidades. A la fecha, lo único institucional es el Consejo de la CONADI, con consejeros de muy escasa legitimidad y, lo que es peor, con nulas atribuciones para incidir en materia de políticas públicas indígenas. Por eso, mi propuesta de crear un Parlamento Indígena, que va en la misma línea de la carta abierta que Francisco Huenchumilla envió al Presidente Sebastián Piñera"* (Prensa parlamentaria 2012).

Tal propuesta, es una legítima y representativa, instancia de interlocución política entre el Estado y los pueblos indígenas, con experiencias similares en países de Centro América (Paricán, 2010), y, que se enmarcan en los ejercicios de autonomía y autodeterminación, que los pueblos indígenas y que los Estados progresistas están implementando en el mundo, favoreciendo la discusión acerca del perfeccionamiento de leyes, decretos, programas en concordancias con los nuevos desafíos que impone el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) *"crecientemente asumido en las legislaciones de la región"* (Feijoo, 2010, p.15).

La sociedad mapuche, como hemos visto durante el pasado siglo XX, ha estado en una estrecha interacción con las políticas gubernamentales. Lo anterior, echa por tierra la idea de una conflictualidad irreparable entre ambos actores, tan así, que los protagonistas que participan de esta investigación, son el reflejo de esta relación política que llamaremos inter-étnica e intercultural en contexto intergubernamental, es decir, con los pies en la organización indígena y con el cuerpo en el gobierno, construyen procesos políticos para su pueblo e institucionalidad para el Estado, dentro de un marco de dialogo que es necesario.

## 7.- CONCLUSION

La educación intercultural supone un proceso de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos y que abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como la democracia, la participación, la pluralidad y el respeto a la diferencia. Tal discusión no ha sido ajena a ningún ámbito del quehacer nacional como tampoco ha sido aislada a ningún actor sea este gubernamental o miembro de la sociedad civil. Ciertamente se pueden mencionar que muchos de los ámbitos donde está presente la EIB son parte constitutiva de un sistema complejo de relaciones.

Tal como se señalara en la introducción nuestras sociedades son diversas (y van a seguir así), ya que son frágiles e inestables supuestos sobre los que se han construido identidades nacionales las que han estado sometidas a un estado constante de tensión y de vertiginosas transformaciones

.Por ende, al iniciar este trabajo tuvimos que lidiar con una serie de críticas y prejuicios que están asociados a este modelo entre las que se destacan *sumisión, ahuincamiento y servilismo*, sea cual sea los calificativos utilizados (muchos de ellos valederos), el tema en cuestión nos obligo a hacernos cargos de intentar despejar muchos de estos prejuicios. Fue así que en base a los antecedentes y entrevistas realizadas podemos concluir que **los factores que dieron origen a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile**, han sido las transformaciones que se vieron expuestos los participantes de la investigación en especial con sus hijos, familias y comunidades en plena década de los ochenta e inicios de los noventa, donde se frena la enseñanza del idioma mapuzugun por parte de la población adulta ( como si se hubiera circunscrito solo al uso de los mayores) se posesiona el uso del Castellano como idioma hegemónico de todos los espacios sociales, se instala complementariamente un sistema educativo de carácter obligatorio para niños en edad escolar por lo que muchos de ellos deben acudir precozmente a cursar su escolarización en dependencias de administración pública o particular, por ende la familia pierde el rol de trasmisor de los conocimientos ancestrales.

A esta lista se suma la instalación de cientos de iglesias de corte evangélico en las comunidades, se acrecienta la alta migración campo – ciudad especialmente

de los jóvenes que buscan poder acceder a mejores condiciones socioeconómicas. Finalmente se superpone una visión de la sociedad basada en el individuo que vino a dejar atrás cualquier vestigio de atraso que traía consigo la práctica de la cultura tradicional

Lo señalado por los entrevistados explicaría en parte los procesos de asimilación de la sociedad mapuche que culminarían chilinizando (ahuincando) completamente a la población y rechazando su cultura propia. No obstante, este proceso venía trascurriendo desde varias décadas atrás, pero no fue hasta las discusiones que realizaron las organizaciones mapuche tales como Ad- Mapu, el grupo de teatro y el Aukiñ Wallmapu Gulam que es posible hablar de una agudización de las contradicciones respecto de las implicancias que traían los impulsos modernizadores. Son estos los elementos determinantes que marcaron inevitablemente la demanda por EIB en Chile.

Respecto de la **evaluación del proceso de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en base a las transformaciones y cambios políticos nacionales**. Podemos señalar a la luz de los antecedentes obtenidos que en la implementación de la EIB se distinguen dos momentos bien marcados cada uno con sus propias incidencias.

El primero se relaciona con la discusión durante la década de los ochenta de una propuesta de modelo de educación, desconocida teóricamente para la época, en especial para el mundo indígena y el segundo se relaciona con el proceso de implementación dentro del sistema estatal a partir de los años noventa. Sin duda ambos momentos son el reflejo de una sociedad sometida a transformaciones que vino a imponer la modernidad. A nuestro entender el desarrollo de la EIB confrontó en ese contexto, no solo a los sistemas educativos, políticos, eclesiásticos de la sociedad chilena sino, también, a los mismos mapuche pues les impuso una forma de re mirar los conocimientos y las relaciones.

En consecuencia su implementación efectiva, llegada la democracia, no fue una tarea exclusivamente de los mapuche sino de un trabajo mancomunado con el Estado no exento de tensiones y vicisitudes. Es en este punto donde es necesario

entender y comprender que la EIB o la interculturalidad propiamente tal, no es solo un programa educativo o político, como lo señalara Bocara, sino un conjunto de relaciones subjetivas insertas en un campo social de luchas de poderes donde no hay buenos ni malos, héroes o villanos, sino personas e instituciones que se confrontan con el objeto de imponer sus miradas. Es así que la interculturalidad supone superar la barrera de la incompreensión y la negación del otro significativo, en palabra Berger y Luckman, para poder instaurar un dialogo capaz de avanzar en el reconocimiento de los derechos de las personas y que asegure para ellos respeto, inclusión y valoración de su cultura dentro de una sociedad democrática.

Por otro lado es relevante destacar que dentro de esta evaluación pudimos constatar que a nivel conceptual no existe una mayor distinción entre la EIB y la interculturalidad, fenómeno que ha sido catalogado por nuestros entrevistados como conceptos análogos pues perseguirían el fin de construir una sociedad distinta.

. Se suma a lo anterior que, a pesar de los avances que reconocen los entrevistados en el ámbito de la EIB, ciertamente hay vacios que no han sido cubiertos como por ejemplo los planes de convivencia escolar elaborados por el MINEDUC el año 2000, la debilidad que tiene la ley 19.253 para sustentar políticas de envergadura para la enseñanza del mapuzugun o para implementar programas educativos a la altura de los estándares internacionales. En general se ha constatado con esta investigación que no se ha logrado con este modelo en EIB edificar un espíritu pluralista en la sociedad no mapuche menos en el Estado que permita remirar su pasado histórico avanzando en la construcción de una idea de ciudadanía intercultural que repercuta y profundice, no tan solo la educación, sino, también, en diferentes ámbitos del quehacer nacional y que los entrevistados gubernamentales mencionaron como “cambios estructurales” como, a modo de ejemplo, lo sería el reconocimiento de sistemas biomédicos de naturaleza tradicional o la jurisdicción especial en materia indígena ambas demandas sensibles de la sociedad mapuche.

En consecuencia, se echa por tierra tanto la idea de una conflictividad irreparable entre el Estado y los mapuche como la existencia de un encuentro

fraterno entre ambos, se constata, en cambio, en la relación entre estado y mapuche, la existencia del fenómeno del dialogo necesario.

Respecto a la **evaluación de los lineamientos políticos y curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe en lo que respecta al nuevo siglo desde la perspectiva de sus protagonistas**, pudimos verificar que nuestros entrevistados, en cuanto al futuro de la EIB se refiere; reconocen como requisito primario, la necesidad de entablar una nueva relación política con el Estado que permita el tratamiento de asuntos de educación, participación y administración gubernamental bajo la mirada del principio de igualdad, nueva mirada, que implicaría, consecuentemente, una nueva institucionalidad estatal que no tenga el carácter meramente consultivo sino que cuente con una capacidad decisoria y resolutive de las demandas y problemas históricos de desigualdad que han afectado a la sociedad mapuche. Además, esta nueva relación, debiera favorecer o propiciar en la sociedad nacional la visibilización de los indígenas como actores con derechos y capacidades de erigir un panorama político propio para ellos, sus familias y comunidades, lo anterior, permitiría, según los entrevistados, erradicar la visión pictórica, que actualmente, tienen, los colegios, municipalidades, intendencias y servicios públicos en general, del mapuche, calificativo, que a nuestro parecer, reemplazo la antigua concepción de bárbaro, inculto y borracho con las que fueron vistos en décadas pasadas.

En cuanto a la evaluación del modelo EIB aplicado hasta ahora existen opiniones dispares respecto de su conceptualización pero, reconocen como uno de sus mayores logros la promoción y fortalecimiento de una predisposición positiva de la sociedad mapuche y no mapuche por aprender de la cultura indígena. Por otro lado se señala como debilidad de la actual EIB la falta de políticas gruesas en la materia de rescate de la lengua, a modo de ejemplo y para sustentar esta premisa podemos ver que un niño de primer ciclo básico en la actualidad practica el castellano, tanto en la escuela como en el hogar, un promedio de 220 horas mensuales, mientras que practicara el mapuzugun tan solo 16 horas en el mes, esto



en base a la propuesta que ofrece el curriculum oficial y en especial el decreto 280 del MINEDUC a todas luces una política insuficiente para rescatar el idioma.

Así, de las entrevistas podemos extraer, cinco principales ejes para orientar una nueva política de educación en EIB Chile (llama la atención en ese sentido que ninguno de los participantes se pensó fuera del sistema político nacional). El primero de estos ejes se refiere a que el modelo EIB, tal cual como fue pensado en los años noventa, *habría tocado techo, ya que bajo los marcos legales vigentes, no es posible seguir profundizándolo, precisamente, por lo restringido de dichos marcos.* En segundo lugar creen necesaria la modificación de la formación universitaria, en especial, de aquellas carreras que tienen injerencia en los diferentes contextos de influencia del mundo indígena, de manera de contribuir a la realización de intervenciones pertinentes y contextualizadas a la realidad en que se encuentra el pueblo mapuche. En tercer lugar es necesario desarrollar un nuevo enfoque de interculturalidad amplio que permita fomentar no tan solo la interculturalidad en la educación sino que también abarque otros ámbitos como lo serían, a modo de ejemplo, la salud, la economía, la política, la alimentación, el reconocimiento de los ordenamientos jurídicos propios. Pero quizás lo más importante es aspirar al desarrollo de un *paradigma intercultural* respecto de la comprensión y del ejercicio de interpretación de los derechos de las personas en especial de la visión de mundo que practican los pueblos indígenas.

En cuarto lugar, respecto de la enseñanza del mapuzugun, creen necesario que él sea oficializado como idioma nacional con rango constitucional pues sería una herramienta que permitiría frenar al fenómeno de la pérdida de identidad y la homogenización cultural.

En quinto lugar, estiman necesario corregir y ampliar la institucionalidad educativa de manera de construir ya no tan solo un modelo de educación sino *un curriculum intercultural* que incorpore nuevas perspectivas de la sociedad, de su historia, de su cultura y de los valores de una ciudadanía democrática abierta y pluralista.

Finalmente, respondiendo a la pregunta **¿Cuáles son las implicancias de la EIB en lo que respecta su implementación y perspectivas futuras en el campo de la educación?**, podemos ver, en base a la investigación, que la sociedad mapuche ha estado en una estrecha interacción con las políticas gubernamentales, siendo objeto y sujeto activos de los procesos políticos. Dicha situación se profundizó y se complejizó con la vuelta de la democracia, pues, los que alguna vez fueron agitadores políticos del movimiento mapuche al poco tiempo pasaron a ser reclutados por el Estado como servidores públicos y operadores de los diferentes gobiernos de turno.

Por otro lado esta tesis nos revela que fueron los propios mapuche quienes solicitaron, finalizada la Pacificación de la Araucanía, en diferentes contextos, el acceso a la educación chilena y de paso al aprendizaje del idioma castellano, depositando en los mayores la responsabilidad de las prácticas culturales tradicionales quienes, además, asumieron la decisión tajante de negar a las nuevas generaciones la posibilidad de aprendizaje de la lengua y de la cultura sin prever que ello sería, en los hechos, el inicio de un proceso de transformación que gatillaría la homogenización cultural y consecuentemente la pérdida sistemática del idioma y de la identidad del ser indígena o mapuche propiamente tal, que es justamente lo que hoy se busca remediar a través de la implementación y demanda de EIB por parte de los mismos mapuche.

Lo anterior se podría justificar, en la necesidad de apropiación de los nuevos contextos políticos que obligó a los mapuche a aceptar este proceso. Estos ejemplos no son nuevos en la historia un fiel representante de esta experiencia fue Lautaro quien incorporó las armas e instrumentos del español, para sus intereses.

La discusión presentada ha servido de fundamento para cuestionar la responsabilidad y el rol del Estado en la generación del fenómeno de homogenización y ahora en la reversión del mismo a través de la educación, expresadas en los apartados anteriores de esta investigación. Aquello ha generando una mirada y una reflexión desafiante acerca de los caminos a seguir por el movimiento mapuche en los diferentes ámbitos del quehacer político, social, cultural

y educacional, porque no tan solo los entrevistados son parte de él, sino el propio investigador.

Para cerrar, puedo señalar, que todavía quedan caminos por recorrer, teniendo presente la evolución que los derechos han tenido en el concierto internacional, de manera que es imprescindible la refundación de los mecanismos de participación del Estado de manera de que los pueblos indígenas, puedan ser actores claves en su propio desarrollo como pueblo.

## 8.- FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

BENGOA J (2000). La emergencia indígena en América Latina. Santiago, Fondo de Cultura Económica: 273-274.

BENGOA J. (2000) Historia del pueblo mapuche: siglo XIX y XX. LOM Ediciones. 6ª edición. Santiago de Chile,

BERGER P. Y LUCKMAN T. (1968). "La construcción social de la realidad". Amorrortu editores. Buenos Aires.

BERSTEIN, (1997).¿Escuelas abiertas, sociedad abierta?. Los sociólogos americanos de la educación.

BOURDIEU, Pierre, 1964, Les Héritiers, París: Ed. de Minuit

BOURDIEU, P. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI

CASARINI, M. (1999). Teoría y diseño curricular (2ª edición). Monterrey, México. Trillas-UV.

CASEN (2006). Encuesta de caracterización socioeconómica. Ministerio Desarrollo social..Gobierno de Chile.

CASTRO M. Y VERGARA J. (2009). Jurisprudencia Indígena. Cosmovisión y legislación. Programa de antropología jurídica e interculturalidad. Facultad de derecho. Universidad de Chile. Convenio de colaboración Ministerio de Justicia y Programa Orígenes. Maval Ltda.

CATRILEO R. & MEZA C. (2007) "La propiedad colectiva de los pueblos indígenas. El sistema interamericano de protección de los derechos Humanos". En Tesis Bicentenario. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Comisión Bicentenario, Presidencia de la República. Santiago de Chile.

COLOM F. (1998) en Razones de identidad. Pluralismo Cultural e Integración Política". Editorial, Anthropos, Autores, textos y Temas Ciencias Sociales. Primera Edición. Barcelona 1998.

CORREA M & MELLA E. (2010). "Las razones del Ilkun /enojo. Memoria, despojo, y criminalización en el territorio mapuche de Malleco". LOM ediciones. Santiago de Chile.

CHIODI F., BAHAMONDES M. (2000) Una Escuela Diferentes Culturas. LOM Ediciones. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco, Chile.

CHIODI, F. Y LONCÓN (1999). Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun. Temuco. UFRO & CONADI.

DELGADO, M; Y GUTIERREZ, J. (1999). Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid.

DONOSO A. (2008). "Educación y nación al sur de la frontera 1880-1930". Pehuén editores.

EDWARDS L. (2002). "Política de Convivencia Escolar. Educación: Nuestra Riqueza. Unidad de apoyo a la Transversalidad. Ministerio de Educación.

ESCUADERO, J. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

FOERSTER, R. (1988). Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970). Santiago, Chile: Ediciones Mundo.

FURLÁN, A. (1996). Curriculum e institución. Primera edición. CIEEN, More vallado. México, 1996.

GARCIA J. et al (2002). Trayectoria de una década. "El Programa de las 900 escuelas: Trayectoria de una década". División de Educación General. Ministerio de Educación. República de Chile.

GIDEDENS, A. (1993). Las consecuencias de la Modernidad. Trad. Ana Lisón Ramón. Alianza Editorial, Madrid, 1993.

GIMÉNEZ G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. San Andrés Totoltepec Junio 1997.

GODENZZI J. (comp) (1996). Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

GONZÁLEZ, O. Y FLORES M. (1999). El Trabajo Docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. Segunda Edición. Trillas. México. (pp. 13-52).

HUANACUNI F. (2010), Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía políticas, estrategias y experiencias regionales. Diseño y Edición Instituto Internacional de Integración (III-CAB). La Paz – Bolivia.

HUENCHULLÁN, C. Y MILLACURA, C. (2001) Orientaciones PAS 2001 Programa de Educación Intercultural Bilingüe 1998-1999, PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

JOHNSON M (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad Educativa. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile

KÜPER W. (1993). Pedagogía Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe. Quito: Abya-Yala.

MAYAN M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos. Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. International Institute for Qualitative Methodology. Qual Institute Press.

MALDONADO, C (2002) Las relaciones civiles militares en Chile durante la Transición democrática. Artículo publicado en La Gestión de la seguridad en tiempos de transición militar. IDEPE. Perú. Diciembre de 2002. Página 1.

MAGENDZO, A. (1986) Currículum y Cultural en América Latina. Santiago, PIIIE, p. 9

MARIMAN J.(2012). Autodeterminación. Ideas Políticas mapuche en el albor del siglo XXI.1º edición. Santiago: LOM ediciones 2012.

MIDEPLAN (2008). Re-Conocer. Pacto Social por la Multiculturalidad . Santiago, Chile: Oficina Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas, Abr. 2008. 64 h.

MUCCHIELLI A,(1999) Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Editorial Síntesis

RITZER R.(1993) Teoría Sociológica Contemporánea. México. McGraw-Hill

NOGGLER, A. (1972). Cuatrocientos años de Misión entre los Araucanos. Padre las Casas, Temuco: Editorial San Francisco.

PINTO, LOUIS (2002). Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social (trad. E. Molina y Vedia). México: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 2001).

RODRIGUEZ G. Gill J Y GARCIA (1996) Metodología de la investigación cualitativa Ediciones Aljibe.

SAUER W. (1992) El problema del Estado Nacional Alemán. [http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer5\\_02.pdf](http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer5_02.pdf)

STENHOUSE, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

IWGIA (2010). El Mundo Indígena 2010. Grupo Internacional de Trabajo sobre asuntos Indígenas. Copenhague 2010.

LONCON Et, al (1997) Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche. Propuestas y Desafíos. Estudio participativo para establecer las bases técnicas para el desarrollo de la EIB en el Área Mapuche. Editado por Siedes 1997.

LOPEZ L. (1996). No mas danza de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En: Godenzzi Alegre, Juan: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. CBC, Cuzco, 1996, pp. 23-82.

QUILAQUEO D (2005). "Construcción de un modelo de formación inicial docente en Educación Intercultural Bilingüe en contexto Mapuche". En "Educación, curriculum e Interculturalidad elementos sobre formación de profesores en contexto Mapuche". Ediciones Frasis. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.

RECASENS, A, (2001). Multiculturalidad y Educación, en Anales de la Universidad de Chile, serie N° 13 citado en SILVA Manuel. "Curriculum y Educación Intercultural". Grafica Lom 2008:97 en Nuestras Universidades y la Educación Intercultural, Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Universidad de Chile.

SIR J (2008). 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).

SORIANO (2004). Interculturalismo: Entre Liberalismo y Comunitarismo. Córdoba, España: Almuzara.

STAKE. R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata,

STENHOUSE, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

TAYLOR CH. (1992). El multiculturalismo. La política del reconocimiento. Fondo de Cultura Económica de España.

VÁSQUEZ, A. (1996). La socialización en la escuela; Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Piados.

VASQUEZ H. (2000)." Procesos Identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina". Editorial Biblos. República de Argentina.

WEINSTEIN J. et al (2010). "Una agenda para calidad de nuestra educación". En Hardy, Clarisa; Ideas para Chile, Santiago de Chile. Ediciones LOM, p. 140.

ZEMELMAN Y JARA (2006). Seis Episodios de la educación Chilena 1920 – 1965. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. SERIE ESTUDIOS.

## **ARTICULOS, REVISTAS, LEYES Y PONENCIAS**

ANTILEO E. (2012). Migración mapuche y continuidad colonial. Comunidad de Historia Mapuche. Ta ñiñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2012, 337 págs

AGUILA E ET, AL (2010). “Avances y límites de una Reforma”. En “Chile en la concertación (1990 - 2010). Una mirada crítica, balance y perspectivas (Tomo II). Friedrich Ebert Stiftung. 2010.

ANCALAF G. Y LLANQUINAO G. (2005). Enseñanza del mapuzugun en la formación inicial docente en educación intercultural. En “Educación, curriculum e Interculturalidad elementos sobre formación de profesores en contexto Mapuche”. Ediciones Frasis. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.

ANCAN J. (2007). “Venancio Coñuepan. Ñizol Longko, líder regional, hombre de Estado. Resplandor y eclipse de la Corporación Araucana en medio siglo de organización indígena en el sur de Chile (1938-1968)”. En Intelectuales Indígenas piensan América Latina. Ediciones Abya – Yala. Quito, Ecuador.

ANSION J. (2008). “Educación Superior e Interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares”. Grafica LOM 2008 en Nuestras universidades y la educación intercultural. Grafica LOM. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, Universidad de Chile.

AMADIO M. (1990) “ Dos decenios de educación Bilingüe en América Latina 1970-1990”. En Perspectivas. Revista Trimestral de Educación, XX, 3. Santiago de Chile.

AYLWIN J. Pueblos indígenas de Chile antecedentes históricos y situación actual. Serie de documentos N° 1. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. <http://aguevedo.wordpress.com/2008/02/15/situacion-de-pueblos-indigenas-de-chile-j-aylwin/>

AYLWIN J. (2010). Las implicancias de la ratificación del Convenio N° 169 de la OIT en Chile. Documento de Trabajo N°10 Programa de Derechos de los Pueblos Indígenas. 2a edición revisada y aumentada Junio de 2010. [www.observatorio.cl](http://www.observatorio.cl).

BANEN P. “Discurso del Senador Banen en sesión ordinaria del 30 de Julio de 1902”. En. Monsalve, Mario. “..I y el silencio comenzó a reinar”. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920, DIBAM, Santiago, 1998, pp 152-155.



BOCCARA G. (2006). The brighter side of the indigenous renaissance (part 1,2 & 3). Nuevo mundo, nuevos mundos, numero 6-2006, mis en ligne ñe 16 juin.

[http://nuevomundo.revues.org/document\\_2405.html](http://nuevomundo.revues.org/document_2405.html).

BOCCARA G. (2008) "L'interculturalité comme champ : socioethnographie de l'Etat multiculturel dans le Chili de la post-dictature", Seminario ERSIPAL 2008-2009, IHEAL, 10 de octubre de 2008.

BUITRÓN N. (2002) El curriculum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. RAZON Y PALABRA. Primera revista electrónica en América latina especializada en comunicación. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/nbuitron.html>

CASTELLANO R. (2005). "La tensión entre lo singular y lo colectivo en la sociología de Pierre Bourdieu"

[http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/TensionSingularColectivo\(bourdieu\).pdf](http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/ARTICULOS/TensionSingularColectivo(bourdieu).pdf)

CALFUQUEO ET, AL, (1999), Experiencia Pedagogía en Interculturalidad y/o Bilingüismo: Formas Actuales que asume la practica de la Educación Intercultural. En Educacion intercultural Bilingue. Actas Segundo seminario Latinoamericano. Temuco. 1999. Chile.

CONTE E. et al.(2002) "La globalisation ambiguë", *Etudes rurales* 3/2002 (n° 163-164), p. 9-23).

CONTRERAS C.(2009), "La oralidad y la escritura en la sociedad Mapuche" en "Actas del primer congreso internacional de Historia mapuche". Ediciones Calbucura J. Working Paper Series 28 Ñuke Mapuförlaget, pp. 3-11

CASAS L. et'al (2008) La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de Reglamentos Escolares. UNICEF. Serie reflexiones. Infancia y adolescencia N° 11. Chile.

CATRIQUIR D. (1999). Formación de Profesores para la Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Católica de Temuco. Experiencias y Perspectivas. En Educación intercultural Bilingüe. Actas Segundo seminario Latinoamericano. Temuco. 1999. Chile.

COTAM (2002). "Propuesta adjuntada a carpeta de Sub Comisión Jurídica presentada a la Comisión el 2002". MIDEPLAN. Gobierno de Chile

CUNNINGHAM, M. (1996) "Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América latina". II Congreso Latinoamericano sobre EIB, Bolivia 1996.

CHIODI F. (1998) “La educación Intercultural Bilingüe en Chile y la Reforma Educativa; Un dialogo que fortalece”. En “Educación Intercultural Bilingüe en la región Metropolitana” Corporación de Desarrollo Indígena y Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. ediciones Ximena Montecinos Antiguay y Alejandro Saavedra Parra. Santiago de Chile.

DECRETO SUPREMO N° 280, de 2009, del Ministerio de Educación [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CMarco\\_Curricular\\_Ed\\_Basica\\_y\\_Media\\_Actualizacion\\_2009%20\(5\).pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CMarco_Curricular_Ed_Basica_y_Media_Actualizacion_2009%20(5).pdf)

DURAN T. (1998) “La Educación Intercultural Bilingüe en el marco de las relaciones interétnicas: El caso de los mapuche en Chile” En Educación Intercultural Bilingüe en la Region Metropolitana. Texto CONADI.

D.F.L . N° 1 - 3063. (1980). Ministerio del interior. República de Chile. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3389>

ESPEJO R (2010) “Algunos aspectos de la educación compleja”. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 119-135

FENOCHIN, Confederación Nacional de organizaciones, campesinas, indígenas y negras del Ecuador en <http://www.fenocin.org/interculturalidad.html>

FEIJOO M. (2010). “Prologo” En “Reconocimiento de la diversidad, practicas y retos educativos en la educación superior”. Revista \_ISSES. Inclusión Social y equidad en la educación Superior.Volumen 08. Fundacion Equitas.

FORTIN F & PAIRICAN F, (2010) . “20 años de desencuentro. Las demandas del movimiento mapuche y una posible solución al conflicto”. Series de estudios. Konrad Adenauer Stiftung. N° 1. Chile 2010.

FLORES E. (2004). Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación. Servicio en Comunicación Intercultural. SERVINDI. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos indígenas IGWIA (2005) P. 25.

GONZALEZ M.(2007). Educar en Ciudadanía Intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. “Proyecto Rüpü: Un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches”. Fondo Editorial Universidad Católica del Perú. Red Internacional de Estudios interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad de la Frontera.

HERNANDEZ R. Et, al (2004). “Informe final evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del programa de educación intercultural bilingüe del ministerio de educación en escuelas de la región metropolitana”

Departamento de Antropología . Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

HEVIA E IRMAS (2005). “La política de educación intercultural bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural”. Seminario Internacional. Pueblos indígenas afro descendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información socio demográficas para políticas y programas. CEPAL. Abril 2005. Santiago de Chile.

INFORME COMISIÓN ASESORA (2006). Propuesta para la generación participativa de una política indígena urbana. Chile 2006. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/polit.indigenasurbanos.pdf>

INFORME DE LA COMISION DE VERDAD HISTORICA Y NUEVO TRATO CON LOS PUEBLOS INDIGENAS (2008). Editado por el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. Primera edición, Santiago de Chile. Octubre del 2008. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27374.pdf>

LE BONNIEC, F. (2009). “Reconstrucción de la territorialidad Mapuche en el Chile contemporáneo. Un acercamiento necesario desde la historia y la etnografía », Territorio y territorialidad en contexto post-colonial. Estado de Chile – Nación mapuche, bajo la dirección de Jorge Calbucura & Fabien Le Bonniec, Working Paper Series 30 Ñuke Mapuförlaget, pp. 44-79

LEVIL R. (2006). ¡Escucha, winka!. Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epilogo sobre el futuro. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2006.

LEY N° 070. (2010). Ley de Educación. “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Editorial U.P.S. La Paz Bolivia.

LEY N° 18.962. (1990). Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ministerio de Educación. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.

LEY N° 19.253. (1993) “Sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas. Ministerio de Planificación y Cooperación. Gobierno de Chile. 1993.

LEY N° 20.370 (2009) Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile 2009.

LONCON e. (1999). “Sistema de Conocimiento Mapuche en la Educación Intercultural Bilingüe”. Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano. Vicerrectoria académica. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco

LOPEZ L (1994). "Educación, pluralidad y Tolerancia. Apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana". En Unitas N° 13-14. La Paz, 1994

MAGLIO F. (1999) "El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento" San Nicolás en web

[www.femmeduccion.ar/historia/notas/sarmiento/h.t.m,1999](http://www.femmeduccion.ar/historia/notas/sarmiento/h.t.m,1999)

MARIMAN J.(1995). "La Organización Mapuche Consejo de Todas las Tierras", L'ordinaire Latino Americain, N° 177, juillet-septembre 1999. (IPEALT. Universite de Toulouse LeMirail) pp. 31-42, 1995. Abril.

MARIMAN p. (2002).Gobierno y territorio en la independencia Mapuche. Actas del primer congreso internacional de istoria Mapuche. Working Paper Serie 28. Ñuke Mapuforlaget. Editor Jorge Calbucura

MARTINEZ C. (2009) Transición a la democracia, militancia y proyecto étnico. La fundación de la organización mapuche Consejo de Todas las Tierras (1978-1990) Estudios Sociológicos, vol. XXVII, núm. 80, mayo-agosto, 2009, pp. 595-618, El Colegio de México. México.

MEMORIA.(2008). "Los derechos de los pueblos indígenas ante los desafíos del tercer milenio". En "Liderazgo para la justicia social. Editor. Escribania, S.A de C.V.México.

MINEDUC 2004. Informe OECD. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile.

MOYA R. (1995). Conceptos políticos y estrategias para la educación bilingüe en América Latina. Actas 1º Seminario Latinoamericano de educación Intercultural Bilingüe (pp.43-68). Universidad Católica de Temuco.

NAHUEL PAN H. (2012) "Formación Colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu". Comunidad de Historia Mapuche. Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2012, 337 págs.

NAMUNCURA (2006). A 13 años de la ley indígena en Chile. Archivo Chile CEME. Centro de Estudios Miguel Enríquez. Octubre 2006

NILO, S. (1999). Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal. En D. Quilaqueo (ed). Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano (pp. 147-156). Temuco: Vicerrectoria Académica. Universidad Católica de Temuco.

NUÑEZ (1997) "Historia reciente de la educación Chilena"  
[http://www.escolares.net/files\\_trabajos/file/pdf/ciencias\\_sociales/historia\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena.pdf](http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf)

NUÑEZ I. (2010) "Las Escuelas Normales: Una historia de fortalezas y debilidades 1842-1973". ediciones Política educativa, Docencia N° 40. Mayo 2010

OMINAMI ET AL (2010). "Chile: una transición paradójica. Notas para un examen crítico". En "Chile en la concertación (1990 - 2010). Una mirada crítica, balance y perspectivas (Tomo II). Friedrich Ebert Stiftung 2010.

PAIRICAN F, (2012). "Sembrando ideología: el Aukiñ Wallmapu Ngulam en la transición de Aylwin (1990-1994)". SudHistoria, N° 4, enero-junio 2012

PICHINAO J. (2012). "Los parlamentos hispano - Mapuche como escenario de negociación simbólico - político durante la colonia". Comunidad de Historia Mapuche. Ta ñijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2012, 337 págs.

PINTO J. (2007) EXPANSIÓN ECONÓMICA Y CONFLICTO MAPUCHE. LA ARAUCANÍA, 1900-1940. Departamento de Historia. Universidad de Santiago de Chile. Revista de Historia Social y de las Mentalidades N° XI, Vol. I, 2007: 9-34

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2003) Orientaciones para la Elaboración de un Plan regional de EIB-2003 (PAS-POA). PEIB-MINEDUC, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

QUIDEL J. (2008). "Pueblo Mapuche y Universidad". Nuestras universidades y la Educación Intercultural. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural, Grafica LOM. Universidad de Chile.

QUINTRIQUEO S & MAHEUX G (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. Revista de Psicología. Universidad de Chile. Vol. XIII, N° 1 pág. 73-91 julio 2004. QUIVY, R y CAMPENHOUDT L. (1998).

QUILAQUEO, D, QUINTRIQUEO S, CATRIQUIR, D Y LLLANQUINAO G. (2003). Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente (pp 53-148). Grupo de investigación de la facultad de educación. Universidad Católica de Temuco. Ministerio de educación.

QUILAQUEO (1999). Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano. Vicerrectoría Académica. Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco.

MIDEPLAN (2008). Re-conocer Pacto Social por la Multiculturalidad (2008) en línea <http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/Pacto%20social.pdf>

REUCA A. (2010). “Hogares estudiantiles Mapuche y centro de desarrollo socioculturales. El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión”. En “Reconocimiento de la diversidad, prácticas y retos educativos en la educación superior”. Revista \_ISSES. Inclusión Social y equidad en la educación Superior. Volumen 08. Fundación Equitas.

RODRIGUEZ A & RODRIGUEZ P. (2010). “Políticas urbanas en los primeros meses del gobierno de Sebastián Piñera. Entre la Equidad y la Eficiencia. En Barómetro de la política y Equidad BPE. Una nueva forma de Gobernar. La instalación. Fundación Equitas & Friederich Ebert Stiftung.

SALAZAR G. (1996) “Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana”. En *Revista Última Década*. N° 4, CIDPA, Viña del Mar, Chile.

SERRANO S. (1994). “Estado y educación. 1810-1840” En: serrano, S. Universidad y nación. Chile en el siglo XIX. Editorial Universitaria, Santiago 1994, pp. 23-59.

SERRANO S. (1996). “de escuelas indígenas sin pueblos a pueblos sin escuelas indígenas: la educación en la Araucanía en el siglo XIX”. En: Revista Historia, n° 29, P. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1996, pp. 423-474.

SCHMELKES S. (2008) : “Multiculturalismo, Educación, Interculturalidad y Universidades” Gráfica LOM 2008:27 en Nuestras Universidades y la Educación Intercultural, Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Universidad de Chile

KRAUSE M (2009). Palabras del director. “Mapuche Tañy Itrofil Kimun”. Revista de salud Intercultural N° 4 Año 2, Junio 2009. Servicio de salud Araucanía Sur. Ministerio de Salud. Gobierno de Chile.

KUPER & LOPEZ (1999) “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” (1999). Revista Iberoamericana. Publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Mayo – Agosto 1999. <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.

POLÍTICA DE NUEVO TRATO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2004) Derechos Indígenas, Desarrollo con Identidad y Diversidad Cultural en línea <http://www.mapuche.info/mapuint/newtreat040400.pdf> En línea pag. Visitada febrero 2013.

WILLIAMSON, G. (2004). Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. In: Hernaiz, Ignacio (organizador) Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 153-184.

WILLIAMSON G. (2006). "Chile: Un Panorama de la Educación Intercultural Bilingüe". Revista. Investigaciones en Educación Vol. VI, N° 2, 2006. Ediciones Universidad de la Frontera. Temuco-Chile.

YÁÑEZ N. Y AYLWIN (2006). El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "Nuevo Trato" Las paradojas de la democracia chilena, Observatorio de derechos de los pueblos indígenas. Fundación Ford e IWGIA. 2006.

YRIGOYEN R. (2009). "De la tutela a los derechos de libre determinación del desarrollo, participación, consulta y consentimiento" Fundamentos, balance y retos para su implementación". Instituto Internacional de Derecho y Sociedad-IIDS. Lima, enero 2009

ZAPATA C.(2006) Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales Mapuches. Revista Mexicana de sociología 68. N° 3 Julio/ Septiembre 2006: 467-509.

ZAPATA C. (2007). "Intelectuales indígenas piensan América Latina". Ediciones Abya Yala.

ZUÑIGA M. (1999). "Interculturalidad y Educación Intercultural: Conceptos y viabilidad en Latinoamérica" en Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano. Universidad Católica de Temuco. Chile

## TESIS

ANTINAO et, al (2004). "Impacto del currículum escolar en la construcción de identidad de alumnos mapunche en cuatro escuelas centros de prácticas en educación intercultural". Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Facultad de educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco. Chile. Obra inédita

CARIHUMENTRO S (1997). "Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto inter étnico e intercultural según sabios mapuche". Tesis de Grado. Magister en Educación mención currículum y comunidad educativa. Facultad de educación Universidad de Chile. Santiago. Chile. Obra Inédita

CATRIQUIR D. (2004). "Desempeño profesional del profesor de Educación básica Intercultural en escuelas situadas en contextos inter étnicos de la IX región: una lectura desde la visión de los actores". Tesis de Grado. Magister en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de la Frontera. Temuco. Chile. Obra inédita.

MELLA M. (2001) "Movimiento mapuche en Chile 1977-2000). Un estudio por medio de la prensa escrita". Tesis para optar al grado de licenciado en Antropología social. Tesis para optar al grado de Antropóloga. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Departamento de Antropología social. Obra Inédita

## MEDIOS INFORMATIVOS

PRENSA. Chile 19-10-09 VALDIVIA. "Jornada de Capacitación en el Subsector de Lengua Indígena". Seguimientos de Prensa. Seguimiento de Prensa. Asuntos Indígenas en Chile.

<http://prensa.politicaspUBLICAS.net/index.php/indigenaschile/2009/10/19/valdivia-jornada-de-capacitacion-en-el-subsector-de-lengua-indigena>

El Centro/Crónica. "Gobierno entrega 21 propuestas como respuestas a petitorio estudiantil" Fecha edición 02-08-2011.

<http://www.diarioelcentro.cl/?q=noticia&id=6334>

Prensa parlamentaria. Senado de la República de Chile 22/08/2012

[http://www.senado.cl/comprometen-impulso-para-la-creacion-de-un-parlamento-indigena/prontus\\_senado/2012-08-22/115542.html](http://www.senado.cl/comprometen-impulso-para-la-creacion-de-un-parlamento-indigena/prontus_senado/2012-08-22/115542.html)

Diario austral (1992) Marzo 25. <http://www.mapuche.info/mapuint/mar950400.pdf>

Convenio 169 de la OIT. <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/convenio-169-oit>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos Indígenas [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)