



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Hacia una educación intercultural: Análisis comparativo de
iniciativas estatales y de la sociedad civil.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Cultural

Estudiante: Consuelo Agar Concha
Profesor Guía: Mauricio Rojas Alcayaga

Octubre de 2017, Santiago de Chile

INDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE UN ESTADO INTERCULTURAL ...	10
-Marco Teórico.....	10
-Metodología para acceder al problema de investigación.....	25
CAPÍTULO II: CONTEXTO HISTÓRICO Y REVISIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES EN CHILE	32
-La situación histórica de los pueblos indígenas.....	32
-Legislación y políticas públicas.....	41
CAPÍTULO III: LA INTERCULTURALIDAD COMO PROCESO EDUCATIVO: CRÍTICAS Y CASOS DE LA REALIDAD LATINOAMERICANA	47
-Perú, Cuzco. El saber trasciende el aula: Escuela No 56088 de Paropata.	48
-Guatemala y la “Pedagogía de la Reconciliación”	50
-México y la Escuela de Puerepecha.	53
-Colombia, a pasos de una “Geopedagogía”	55
-Escuela de Piedra Alta. Lago Budi, Chile. Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo Mapuche.	57
CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CASOS: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL	61
-El programa de educación intercultural bilingüe y el Estado	62
-Espacios de entremedio: autogestión y autoeducación de la sociedad étnica y civil.	71
CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	89

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se plantea como un cruce disciplinario, que si bien se sitúa dentro del margen de la gestión cultural, confluyen aquí distintos puntos y elementos que pretenden aportar a la reflexión en materia de educación intercultural, pueblos indígenas, políticas públicas y participación de la sociedad civil. Todo esto desde la perspectiva y las herramientas adquiridas en el transcurso del magíster y comprendiendo que la gestión cultural es una disciplina naciente que debe nutrirse y arraigarse a otras áreas más tradicionales y consolidadas por la academia y la institucionalidad pública. En este sentido, nos posicionamos desde la gestión cultural, para reflexionar y problematizar sobre el rol y relevancia que tienen los pueblos indígenas dentro de la construcción nacional y de qué manera se entiende la diversidad cultural.

Decidimos abordarlo desde la educación, ya que es en dicho espacio donde se generan las primeras relaciones y vínculos entre los niños y niñas de cualquier cultura con el Estado nación chileno. Esta relación -entre los pueblos indígenas y el estado-, ha sido conflictiva desde sus inicios, por lo tanto la postura que se adopta hoy, responde a una historia de invisibilización y abusos que de una forma u otra se está intentando reparar en la actualidad, intermediado por el contexto y los acuerdos internacionales. Por lo tanto, esta política de reparación e integración es la que da inicio a la educación intercultural como tal, y son las organizaciones civiles de carácter étnico quienes reciben, evalúan y proponen en relación a sus necesidades locales. Proponemos entonces, realizar un análisis comparativo, entre la educación intercultural promovida desde el Estado y las nociones de educación e interculturalidad emergidas desde la sociedad civil. Para esto, tomamos como punto de partida las relaciones dialécticas que se generan entre ambos sectores, comprendiendo que existen diferencias e injusticias sociales que generan pugnas dentro de una sociedad, sin embargo el diálogo e intercambio entre ambos sectores es clave para comprender de qué manera tanto el estado como la sociedad civil articulan y legitiman sus estrategias.

Planteamos que si bien los programas estatales sobre interculturalidad son relevantes a nivel nacional, no transmiten los elementos determinantes y estructurales de las distintas culturas como lo son su sistema de tradiciones,

plasmados en sus mitos, ritos y símbolos quedándose en la superficie y el folclor. En respuesta a esto, surge desde la sociedad civil organizaciones que pretenden rellenar los vacíos dejados por lo institucional, completando y complejizando el panorama en materia de iniciativas de educación intercultural y abordándola de una manera integral, vinculada a su forma de comprender la realidad.

La educación, se enmarca en un sistema y una lógica estatal e institucional que muchas veces no responde a las necesidades y problemáticas que surgen desde la sociedad civil. Aquí surgen espacios o vacíos en donde se establecen nuevas formas de acción, de autogestión y autoeducación. Por lo tanto, una línea transversal en esta investigación es la de percibir dichos espacios de entremedio y profundizar en la relación que se genera entre ellos y las instituciones estatales. Comprendiendo además, que la gestión cultural debe posicionarse en distintos escenarios, siendo el de “lo público” uno muy importante ya que es donde se determinan las directrices nacionales y se organiza el conjunto de medidas y políticas que luego deben tener una bajada a los distintos territorios con pertenencia cultural, es ahí donde la gestión cultural local es fundamental, ya que es la que se encarga de tomar las políticas públicas en las distintas materias y vincularlas con la realidad y las necesidades locales.

Esta investigación se estructura desde lo más general a lo particular y específico, profundizando en un inicio en el marco teórico, de manera que entregue solidez de autores sobre los conceptos de Nación, Estado, políticas públicas, identidad e interculturalidad. Desde aquí podemos comenzar a analizar la realidad nacional desde la perspectiva teórica de los autores utilizados y dar inicio a un repaso histórico y legislativo en el capítulo II, que nos contextualiza sobre la realidad vivida por algunos de los nueve pueblos indígenas reconocidos en la actualidad y su vinculación con las políticas públicas, acuerdos y programas que han ido surgiendo desde los noventa. El enfoque de esta tesis es sobre el pueblo mapuche, sin embargo, nos referimos a Aymara y Rapa Nui para poner en perspectiva los tres casos, enfocándonos en las agrupaciones mapuches urbanas. mencionamos brevemente el caso de Diaguitas y Collas por presentar características distintas y actuales.

Posteriormente, en el capítulo III de esta investigación se realiza un análisis y descripción de casos de educación intercultural en Latinoamérica, con la finalidad

de conocer de qué manera se han llevado a cabo estos procesos en otros contextos y que experiencias han sido exitosas y se pueden replicar en Chile. Por lo tanto, consideramos que estudiar la realidad latinoamericana en materia de educación y legislación indígena es un componente que enriquece el análisis de esta tesis, otorgando una comprensión mayor de la historia contemporánea de Chile en directa relación con los Estados vecinos.

Finalmente, tomamos las entrevistas y el material recopilado de primera fuente para este trabajo, ligándolo con la teoría antes planteada, generando una reflexión sobre la práctica y experiencias locales de educación, tanto de la sociedad civil como las provenientes desde el Estado. En este capítulo se pretenden establecer los puntos de encuentro y desencuentros entre ambas instancias educativas y focalizar en los aportes que se puede hacer para que ambos espacios se nutran mutuamente.

Consideramos, que a la hora de pensar la educación intercultural, es preciso verlo en diálogo entre lo estatal e institucionalizado y lo autogenerado por la sociedad civil, ya que ambas iniciativas se encuentran presentes en el contexto urbano, teniendo un rol y relevancia más fuerte la de las organizaciones sociales que la originada desde el Estado. Ya que son ellos mismos quienes diseñan, proponen y ejecutan su manera de educación, tanto desde lo cultural como del lenguaje en sí. Por lo tanto, esta investigación se centra en la comprensión de los procesos educativos impulsados desde ambas esferas, con esto esperamos aclarar el panorama en la materia y así proyectar nuevas iniciativas que pudiesen ser aplicadas en conjunto, abordando los elementos más relevantes y significativos para los pueblos indígenas, que debiese sin duda integrar los programas y ojalá políticas estatales.

Las raíces sustentan y fortalecen la identidad(es), sin esta base no es posible reconocernos y potenciar las herramientas y recursos propios. Por esto creemos necesario revalorizar la cultura y el conocimiento desde lo local y a partir de eso, integrar distintas visiones cosmológicas que nos entreguen sentido de pertenencia como chilenos (trascendiendo la idea de identidad nacional única, hegemónica e irrefutable).

La interculturalidad es un tema relevante a nivel internacional, cada día se reflexiona y habla más sobre la integración y los diálogos entre distintas culturas, ya sea dentro de un mismo Estado soberano, o interactuando entre naciones y sus respectivas diversidades. El respeto, la comunicación y la tolerancia se hacen fundamentales para concebir el mundo de hoy, cargado de riquezas y diferencias étnico-culturales. Josef Esterman (2010) habla sobre lo intercultural y plantea que este concepto “describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana” (p. 33). Tomando esta idea, es que creo necesario revalorizar el componente indígena que habita el territorio nacional, si bien es un camino largo, ya se han comenzado a tomar medidas que vale la pena estudiar y perpetuar. Sin embargo, la teoría permite muchos análisis y conclusiones que a veces en la práctica no son posibles o pertinentes según el contexto en el que se aplique y la interculturalidad se convierte en un ideal romántico que en la realidad es algo complejo, conflictivo y aún irresuelto.

En materia educativa, ha surgido la iniciativa de integrar asignaturas que fomenten las lenguas indígenas, sin embargo están pensadas para un segmento muy acotado por lo que es una iniciativa desconocida y poco aplicado en los establecimientos educacionales. El programa de educación intercultural bilingüe se inicia con el decreto 208, el año 2009. Es una política de gobierno que establece la elaboración de un nuevo plan de estudio y sector de aprendizaje de lengua indígena para 1° básico, que pretende tener cobertura entre 1° y 8° básico durante los años 2010 y 2017. Así mismo, las escuelas que cuenten con un porcentaje del 20% de estudiantes indígenas deben aplicar la asignatura de manera obligatoria, mientras que las escuelas con menor porcentaje, pueden hacerlo voluntariamente, quedando a criterio de cada establecimiento, si quiere o no enseñar lengua y cultura indígena de manera obligatoria. Por otro lado, se excluye completamente a los establecimientos donde no haya estudiantes indígenas.

El programa sienta sus bases en la adscripción chilena a dos declaraciones internacionales, estas son la de Derechos Humanos, y la convención internacional de los derechos del niño. En ambas, se aborda el derecho intrínseco e inalienable a la libertad e igualdad de derechos, desde ahí es que se formulan los fundamentos

del programa. Cito una de ellas como ejemplo: “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales; esta deberá fomentar su cultura general, permitiendo –en condiciones de igualdad de oportunidades- el desarrollo de sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social; todo lo anterior, con miras a forjar un ser humano íntegro y útil. (En: Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la educación intercultural bilingüe. P. 20)

Chile reconoce dentro de su territorio a nueve pueblos indígenas, cuatro de ellos mantienen vigente su lengua. Estos son Mapuche, Aymara, Quechua y Rapanui. Es a partir del reconocimiento de esta población y la reciente valorización de los pueblos originarios y su legado que se comienza a trabajar para impulsar la transmisión de su cultura y su lengua en los establecimientos educacionales.

Según el censo del 2002, el 4,6% de la población se reconoce como indígena, de ese total el 87,3% es Mapuche, el 7% Aymara y el 3% restante se identifica con los grupos Colla, Diaguita, Rapanui, Quechua, Yámana y Alacalufe). El censo del 2012, muestra un notable incremento en estas cifras, pasando de un 4,6% a un 11,1%. Sin embargo, ha demostrado ser una fuente confusa y poco confiable. A si es que lo dejamos sólo como referencia por ahora.

La población indígena se concentra mayoritariamente en las regiones Metropolitana (27,7%) y la Araucanía (29,5%), por lo tanto es necesario repensar las líneas que han definido el trabajo entorno a estos pueblos desde la urbanidad. El programa tiene obligatoriedad en escuelas y colegios que tengan el 20% de niños y niñas indígenas. A nuestro parecer esta medida promueve la diferenciación y no así la diversidad. Ya que lo trascendente de lo intercultural es poder generar contrastes, diálogos y aprendizaje colectivo a partir de jóvenes con distintas realidades y orígenes. Por lo tanto, todos los niños y niñas, con o sin ascendencia de algún pueblo indígena debiesen educarse desde el respeto a la diversidad cultural, valorando la riqueza del otro y de esta manera, la propia.

La finalidad pedagógica del programa plantea que “desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la educación intercultural bilingüe será el modelo

educativo que les permitirá ejercer el derecho natural a aprender su lengua y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y, al mismo tiempo, aprender de la lengua nacional que les ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional". (En: Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la educación intercultural bilingüe. P. 28).

Por lo tanto, el programa es un aporte valioso en la formación de niños indígenas que sean capaces de dialogar entre su cultura y lo "chileno" sin embargo, creemos que es necesario también enseñar a que el niño "chileno" dialogue y aprende de lo indígena. Es ese punto el que nos interesa, ya que hasta ahora el objetivo ha sido fomentar las culturas indígenas vigentes, sin embargo hace falta que todos los niños y niñas aprendan y se enriquezcan con el conocimiento vivo de los pueblos que habitan este territorio y que se eduquen en el respeto hacia el otro.

Si bien el programa se encuentra en desarrollo actualmente, no es el único recurso de educación y reivindicación cultural. De manera paralela y alternativa han surgido distintas organizaciones y agrupaciones provenientes de la sociedad civil que fomentan el aprendizaje de sus pueblos, y que se encuentran trabajando con fuerza en espacios locales, urbanos y rurales. Esto nos dice que el programa y las iniciativas estatales no completan las expectativas de los pueblos, dejando vacíos y elementos importantes sin abordar. Sobre esto, es interesante lo que ha ocurrido con estas organizaciones autogestionadas que fomentan la revitalización de su saber desde espacios alternativos y/o educativos no formales. Ejemplo de esto son: Kom Kim Warri mew, Escuela de arte textil Adllallin, Meli Witran Mapu y la Universidad libre Mapuche.

Por lo tanto, consideramos pertinente realizar una revisión crítica de los postulados del PEIB y de la recepción que ha tenido el programa a nivel general en la Región Metropolitana, según los involucrados en el tema, y a la vez, observar y analizar el funcionamiento de dos agrupaciones emergidas desde la propia sociedad civil, para comparar y dilucidar los puntos de convergencia y divergencia. Aportando a complementar el enfoque y enriquecer la línea educativa que promueven ambos. Por lo tanto, esta investigación se centra en la comprensión de los procesos educativos impulsados desde ambas esferas, con esto esperamos aclarar el

panorama en la materia y así proyectar nuevas iniciativas que pudiesen ser aplicadas en conjunto, abordando los elementos más relevantes y significativos para los pueblos indígenas, que debiese sin duda integrar los programas y ojalá políticas públicas estatales.

CAPÍTULO I: ENFOQUES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE UN ESTADO INTERCULTURAL

-Marco Teórico

Para articular la presente investigación, consideramos pertinente profundizar en los siguientes conceptos; interculturalidad, sociedad civil, estado-nación e identidad/etnicidad. De manera más somera, se abordará también el concepto de educación formal y no formal, para tener una referencia de lo que significan e implican ambos conceptos que saldrán en distintas etapas de esta investigación.

El eje central es el concepto de interculturalidad, ya que esta tesis pretende comparar las iniciativas estatales o gubernamentales al respecto con las que han emergido de la sociedad civil, para esto, es necesario precisar que se entiende por interculturalidad y si es que las iniciativas de ambas esferas sociales irían en relación a lo propuesto por los investigadores de la materia.

Históricamente las culturas han estado en interacción unas con otras, este es un proceso natural, en el cual se genera movimiento y transformación. No obstante, es en las relaciones asimétricas o de dominación en las cuáles una cultura se impone sobre la otra y pretende imponer su mirada, manipulando desde lo más sutil. Es ahí, donde las culturas utilizan herramientas simbólicas y de apropiación para permanecer. “Ninguna cultura está totalmente cerrada y pura, sino es el resultado de diversos procesos de transformación y del “contagio” intercultural” (Estermann, 2010, p.24). Hay que entender *lo cultural* como algo vivo, en movimiento y que requiere retroalimentarse de otros para crecer, adaptarse y permanecer. Ciertamente, los cambios y transformaciones son fundamentales para la continuidad cultural, y muchas veces estos cambios están dados por las influencias de otros grupos

La interculturalidad es un tema relevante a nivel internacional, cada día se reflexiona y habla más sobre la integración y los diálogos entre distintas culturas, ya sea dentro de un mismo Estado soberano, o interactuando entre naciones y sus respectivas diversidades. El respeto, la comunicación y la tolerancia se hacen fundamentales para concebir el mundo de hoy, cargado de riquezas y diferencias étnico-culturales. Josef Esterman habla sobre lo intercultural y plantea que este

concepto “describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana” (Esterman, 2010, p.33). Por lo tanto, es un concepto actual, que se ha llevado a la práctica desde tiempos inmemoriales, sin un término que lo definiera. Sin embargo, a la hora de comprender la interculturalidad promovida desde un estado, esta se cruza con sus intereses de soberanía territorial y cultural, (que son los pilares de las naciones modernas) y estos, van a preferir promover una identidad homogénea, en vez de identidades múltiples que pongan en riesgo dicha soberanía.

Por lo tanto, según la definición de Esterman, un estado no podría mantener relaciones interculturales entre “lo nacional” y “lo étnico” ya que hay una asimetría entre ambos grupos, en donde uno desarrolla estrategias de dominación sutil y simbólica, que en el largo plazo van socavando los elementos identitarios que constituyen la diversidad cultural mientras que el otro lucha por mantenerse autónomo y apegado a sus tradiciones. Lo “intercultural” apela a modos de relaciones entre culturas, pero a la hora de analizar esta relación entre el Estado-Nación y las culturas que se ubican dentro de los márgenes de influencia de dicha nación los lazos son distintos, ya que es uno que se impone y pretende direccionar al otro.

Sobre lo anterior, Boccara plantea que “La interculturalidad de Estado se construye como espacio de luchas y clasificaciones en lugares y momentos muy concretos de la vida. Es en esos escenarios de participación que el Estado multicultural es palpable para los ciudadanos (...)” (Boccara, 2010, p. 69) El autor, reconoce la interculturalidad como un espacio de lucha entre las distintas culturas que coexisten dentro de un estado que presiona por delimitar los espacios de legitimación de cada uno. Luego plantea que “(...) El Estado multicultural se pone en escena, se legitima y se construye a través de prácticas y representaciones diarias. Elabora una serie de rituales, hace uso de un lenguaje específico, construye la esfera pública en la cual opera un cierto tipo de relación entre funcionarios y ciudadanos o entre gobernantes y gobernados.” (Boccara, 2010, p. 669). Por lo tanto, entendemos que el Estado chileno, utiliza como herramienta de validación ciertas características propias de las culturas indígenas, y desde nuestra perspectiva, son más bien representaciones de las culturas que elementos culturales por sí mismos. Es decir, se toman elementos característicos que sean

atractivos visualmente y den la sensación de inclusión e integración, sin embargo el contenido no es igual de validado. Sobre esto profundizaremos más adelante cuando hagamos mención a los mecanismos de continuidad elaborados por las mismas tradiciones y culturas, estos son su sistema de mitos, ritos y símbolos.

Ahora retomando lo anterior, un Estado debe legitimarse en acciones cotidianas, que crean y recrean prácticas, muchas veces tomando elementos o características de los grupos étnicos que integran la nación para validar la diversidad y sostenerse como Estado inclusivo. Sin embargo, desde la óptica de los pueblos, estas acciones no van acorde a sus necesidades reales, y por lo tanto no se refleja la integración. Podemos referirnos en este punto a la teoría poscolonial desarrollada por Walter Mignolo (entre otros autores), sosteniendo que este conocimiento se ubica en las intersecciones fronterizas, es decir, en los espacios de entremedio que surgen entre el marco institucional promovido por el Estado y la ciudadanía o sociedad civil, si bien este grupo genera y gestiona iniciativas, el saber indígena se encuentra arraigado en elementos de fondo que trascienden todo tipo de instancia formal. Para Mignolo, el conocimiento se erige como un nuevo escenario de disputa y construcción de verdades y subjetividades, al cual ingresan nuevos actores. La clase subalterna latinoamericana, víctima de los abusos cometidos por Occidente, son quienes comienzan a posicionarse sobre la idea del saber con una postura clara y personalizada, desvinculándose del eurocentrismo y del conocimiento hegemónico que este mismo estaba produciendo. *“Las luchas más radicales del siglo XXI se disputarán en el campo de la batalla del saber y el razonamiento. (Mignolo 2007, p. 122)”* En este sentido, se abre una posibilidad de generar conocimiento propio y generar metodologías de transmisión de dicho conocimiento que no repliquen los modelos dominantes provenientes de Europa y desarrollados con mínimas modificaciones por los Estados Latinoamericanos.

Retomando los planteamientos de Guillaume Boccara, este autor plantea un debate interesante en la temática, y a la vez pone dos conceptos distintos que es necesario aclarar. En primera instancia se refiere a interculturalidad y luego a multiculturalidad. Nos referiremos brevemente al segundo concepto, ya que no es la postura que se abordará en esta tesis, pero es necesario precisar a qué se refiere.

La autora Verónica Figueroa, en su texto “El multiculturalismo y los Movimientos Indígenas como Marco de las Políticas Públicas y las Estrategias de Desarrollo.” Se refiere a la multiculturalidad como la coexistencia en un mismo espacio social de culturas e identidades diversas, que no necesariamente dialogan y se retroalimentan. Esto como consecuencia de los procesos de globalización y la revitalización de los movimientos de minorías nacionales al igual que los procesos de movilidad de poblaciones migrantes. Se refiere también al surgimiento del fenómeno “multicultural” que surge en los 70’ en Estados Unidos como respuesta al fracasado modelo integrador, que fue cuestionado por discriminar a las minorías raciales. En este contexto, el multiculturalismo surgió como política pública y como filosofía reaccionaria frente a la homogenización cultural. Se podría establecer que el multiculturalismo es la antesala a la interculturalidad, surgida con fuerza en los 90’ a la que nos referimos en esta investigación. Cabe preguntarse si ¿es el modelo chileno realmente intercultural o está apelando más bien a la multiculturalidad?

Ya precisadas las diferencias conceptuales y contextuales entre ambos, podemos continuar la discusión sobre lo intercultural, que pretende generar intercambios entre las culturas que se encuentran dentro de los límites territoriales e institucionales del Estado-Nación chileno. Citando nuevamente a Boccara, este plantea que:

“Estos nuevos mecanismos de gobierno producen efectos tanto deseados como perversos. En efecto, tienden a desplazar las luchas y reivindicaciones sociales indígenas hacia el nuevo espacio etno-burocrático, generando así las llamadas “demandas sociales” de las etnias originarias. En estos nuevos sitios de la interculturalidad no sólo operan nuevos mecanismos de legitimación, autenticación, representación y consagración de nuevos agentes sociales (estatales, privados, para-estatales y de la llamada sociedad civil), sino que se impone también una nueva normativa o legalidad con respecto del ejercicio legal de la “indigeneidad”. Estos mecanismos de legitimación y normalización tienden a producir efectos de estandarización de las culturas indígenas (...)” (Boccara, 2010. P. 681)

Por lo tanto, la interculturalidad debe ser entendida en primera instancia como la coexistencia integrada entre culturas distintas, -refiriéndonos a pueblos contiguos que se apoyaban y articulaban en conjunto, como podría ser el mundo panandino, específicamente quechua y aymara-. Posteriormente y en un contexto actual, se entiende como el esfuerzo por parte del aparato estatal por integrar las

distintas etnias que cohabitan en su territorio soberano, esto desde la perspectiva de una identidad específica, nacional y homogenizada que se presenta como la legítima, en contraposición con estas nuevas identidades que pugnan por reconocimiento. En este sentido, dentro de las distintas esferas indígenas, se generan divisiones, ya que algunas posturas son críticas de las medidas institucionales promovidas desde el Estado y buscan legitimarse a través de vías alternativas. Sin embargo, esta segunda postura tiene que ver con la autonomía territorial y política, siendo más radical.

La escuela, por lo tanto es el punto de encuentro entre las identidades étnicas (ya haremos referencia a este concepto más adelante) y la identidad nacional (comprendiendo que dicha identidad, es un esfuerzo por parte del Estado para resguardar sus límites territoriales y soberanos) en este sentido, el trabajo de Tanja Rother, sobre el conflicto intercultural en Chile es un aporte ya que establece que “los sistemas de educación se fundamentan en la “cultura legítima” y de esta manera sancionan al “capital cultural” que deberá ser transmitido a las futuras generaciones. El éxito de un estudiante en un sistema de educación depende de cuán cercana a la “cultura legítima” sea su posición.” (Rother, 2005, P. 72) Desde esa base, es que los programas que se han implementado en materia de interculturalidad siguen manteniendo esa lógica, ya que limita el espacio de expresión de la “otra” cultura.

La autora, toma la teoría de Bordieu, quien se refiere al poder simbólico, como el mecanismo de dominación ejercido por los Estados, esto se puede ver en los sistemas educativos, que se encargan de mantener las diferencias y desigualdades sociales, ya que evidencian que hay una cultura legítima, marcando las pautas. Sin embargo, el ejercicio del poder no sólo es a través de lo negativo, sino que también positivo, generando deseos, y necesidades a nivel del saber. Como por ejemplo, las pruebas de medición académica que se aplican en todos los establecimientos.

Tomando estos antecedentes es que consideramos que el concepto de interculturalidad tiene relación con pueblos, culturas o sociedades homólogas que conviven en un mismo espacio y se esfuerzan por nutrirse mutuamente. En este sentido, una nación, con todo el aparato estatal que implica y la historia con la que carga no puede relacionarse de par con una etnia local, que ha sufrido la dominación

desde la conquista española. Por lo tanto, no es del todo pertinente referirse a interculturalidad en materia de políticas o programas estatales. Además, se toma la escuela o colegio como el espacio de convergencia entre estas culturas, pero en dicho espacio convive la cultura en cuestión (ya que el programa se aplica donde haya mayoría indígena y por lo general no se cruza mapuche con aymara o Rapanui, ya que cada uno habita territorios distintos) con la noción general e “inventada”¹ de chilenidad, pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de identidad chilena?, ¿hay una sola identidad chilena en el país? Por lo tanto, no hay claridad de los elementos que conviven y dialogan en la escuela, y más aún si consideramos la creciente llegada de inmigrantes latinoamericanos, como peruanos, colombianos, ecuatorianos y haitianos, esto da para otra reflexión que sin duda influye y se cruza con lo propuesto en esta tesis.

Para comprender la dinámica de relaciones que se han establecido entre el estado chileno y las comunidades indígenas, es necesario profundizar en el concepto de Estado y en su construcción como entidad encargada de transmitir los valores nacionales y al mismo tiempo promover políticas de inclusión indígena y social. Para esto, entenderemos las relaciones del Estado con las comunidades o con el resto de la sociedad civil como una relación dialéctica de cruces, diálogos y disputas más que como una mera relación de dominación y subordinación.

Remontándonos a las definiciones clásicas del concepto de Estado, no podemos dejar de revisar los aportes teóricos que entregaron filósofos como Thomas Hobbes, John Locke o Rosseau. Quienes promovieron el surgimiento del “contrato social” como forma de estado que permita la coexistencia de los individuos frente a las adversidades de vivir en un “estado de naturaleza”. Según la teoría clásica, el Estado sería la única entidad por excelencia capaz de regular las relaciones sociales, cimentando las bases del modelo gubernamental que regiría a las sociedades fundadas sobre la episteme de la ilustración.

Para Hobbes, los individuos deben conferir parte de sus derechos a un individuo o entidad soberana que sea capaz de resguardar la paz en un entorno en el que todo conflicto es posible. Es decir, es la búsqueda del bien común a partir del acuerdo de todos los individuos que conceden parte de su soberanía. Otorgándole

¹ Ver en: Hobsbawm, E (2002), La invención de la Tradición.

a la razón el protagonismo crucial para entregar al hombre la capacidad de normarse en base a leyes consensuadas.²

El pacto o contrato entre los individuos para sostener una sociedad también es crucial para Locke quien plantea que “El *pactum societatis* es fundamental y su ruptura significa un retorno al Estado de naturaleza. Por otro lado, el gobierno puede ser cambiado sin alterar el Estado civil.” (Isuani, 2011, p.12) Es decir, la forma de unanimidad en el contrato para crear una sociedad, es distinta a la forma de creación de un gobierno, ya que en el último, no se necesita la concordia total de las partes, las decisiones pueden ser tomadas por la mayoría pero para el pacto social el acuerdo entre todas las partes es exclusivo y esencial.

Max Weber, desde un revisionismo teórico definiría al estado como “Una asociación de tipo institucional, que en el interior de un territorio ha tratado con éxito de monopolizar la coacción física legítima como instrumento de dominio, y reúne a dicho objeto los medios materiales de explotación en manos de sus directores pero habiendo expropiado para ello a todos los funcionarios de clase autónoma, que anteriormente dependían de aquellos por derecho propio, y colocándose a sí mismo, en el lugar de ellos, en la cima suprema” (Weber, 2014, p.47). Especificando con ello que la tarea de regulación social del Estado pasaría intrínsecamente por una dominación de las relaciones económicas.

Un gran aporte entregaría Antonio Gramsci quien amplió la noción de Estado ya no sólo vinculándolo a la burguesía (Marx), ni a las relaciones de dominación económica (Weber) si no que vinculando el estado a la Sociedad Civil y a todo el entramado hegemónico que se articula para poder dominar. Si bien el concepto de hegemonía Gramsciano implica “coerción y consenso”, este comprende bien la fragilidad de la hegemonía como consenso ideológico, ya que siempre surgirán fracciones contra hegemónicas que se disputaran, entre los distintos sectores de la sociedad, poniendo en cuestionamiento ese orden hegemónico absoluto y sosteniendo nuestra comprensión de relación dialéctica entre estado y sociedad civil o entre estado y comunidades indígenas.

² Para profundizar, Ver: Thomas Hobbes, El Leviatán.

Lo interesante de vincular el estado con el concepto de hegemonía, es que esta pone el énfasis de lo político más allá del estado, es decir, en la sociedad civil. Otorgándole relevancia y participación activa en el orden social a las organizaciones de base. No se niega en ningún caso el carácter de dominación que genera el estado desde su construcción, pero se deconstruye esa dominación en una relación de diálogo y disputa con los sectores que buscan ser dominados.

Seguido a esto, es necesario mencionar que el estado no es una entidad aislada que funciona exclusivamente desde la dominación y coerción, desde el otro lado hay una pluralidad de sujetos y de comunidades que no son una versión en pequeño de la cultura dominante del estado si no que se construyen en una “dialéctica de lucha cultural” como diría Stuart Hall y así mismo la cultura dominante no se constituye de manera autónoma tampoco. En esta misma línea podemos desprender, siguiendo a Florencia Mallon, que “las pugnas por el poder generarían un conjunto de procesos incubados constantes y en curso, a través de los cuales las relaciones de poder son debatidas, legitimadas y redefinidas en todos los niveles de la sociedad” (Mallon, 2002, pp. 105-106) pero que, a la vez, llegan, eventualmente a un “punto final o resultado de un proceso hegemónico” (Mallon, 2002, 106) por lo que el Estado funcionaría a partir del concepto de hegemonía entendida como proceso y resultado final, lo que nos permite analizar las relaciones ya no como verticales que dependen estrictamente de las cúpulas de la sociedad (estado en este caso) si no como relaciones conflictivas que penetran en todas las capas sociales, dotando a la sociedad civil de capacidad histórica de influir en las pugnas o construcciones sociales.

Este punto se vuelve esencial en nuestra investigación ya que viene a justificar la relevancia de las organizaciones de la sociedad civil dentro de las relaciones del estado con el resto de la sociedad, que no necesariamente se encuentra organizada, pero también como entidades capaces de solventar los vacíos estatales frente a las temáticas estructurales de una sociedad como lo es la educación. “Así, formación del estado no se refiere ni a la “construcción de una nación” como proyecto de ciertas élites, ni a los orígenes de un aparato de poder llamado “el estado”. Más bien, abarca procesos mediante los cuales se constituyen las identidades de los subordinados del estado, a través de la regulación moral o de los medios de difusión, de la administración cotidiana y ritual, lo mismo que a través

de la opresión manifiesta y concreta” (Joseph y Nugent, 2002, p. 176). Lo interesante de esa concepción de formación de estado es que lo sitúa en un diálogo constante con la sociedad civil, donde esta última, no sería una réplica de la cultura dominante del estado si no que sirve para realizar otras formas de organización, para cuestionar la hegemonía, para rechazar valores o para llenar vacíos.

Dicho lo anterior no podemos dejar de vincular el concepto de Estado al de Nación. Consideramos pertinente entender la nación como la plantea Benedict Anderson (1997), es decir, como una comunidad imaginada. “Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (P.23). Nos situamos sobre la base de que los proyectos nacionales se construyen a partir de la definición de una identidad homogénea, la población del país se cohesionan sobre elementos que tienen una raíz histórica en común y desde ahí se potencian aspectos que puedan ser transversales en el territorio nacional. Desde esta base es que se fomenta la creación de una identidad nacional, que no se identifique con ninguna cultura indígena específica. En este sentido se podría establecer que las naciones son frutos de los nacionalismos y que no tendrían nada que ver con otras formas de identidad colectiva.

Hay autores que desde otra postura plantean que las naciones son la continuidad de otras formas de manifestaciones étnicas. Como plantea Modesto Guillermo Gayo, “Hay un elemento en el pasado de todo nacionalismo que se constituye como su fundamento, pilar indiscutible de la comunidad nacional y de las movilizaciones nacionalistas” (Gayo Cal, S/F p.251) ese elemento es la etnia. Para el autor la lengua y la simbología parte de las identidades étnicas se vuelven esenciales en la conformación de las naciones. La etnia sería, el elemento pasado que constituye todo nacionalismo. Dicha afirmación no podría vincularse a la realidad latinoamericana o chilena ya que en primera instancia la formación del estado nación republicano barrió con comunidades enteras no sólo de manera cultural, sino también con exterminios masivos, como en el caso de la Patagonia argentino-chilena, la pacificación de la Araucanía entre otros.

Aparte suponer que la etnia es la antítesis de la nación, sería afirmar que la etnia antecede la nación, por lo que una vez constituida la nación ¿las etnias

desaparecerían? La etnicidad carece de cronología y no es el antecedente de un modelo de organización republicano. En este sentido nos acercamos más a las posturas de Anderson o de Bernard Joseph quien plantea que “ no es fácil imaginar –afirma- que una nacionalidad exista como tal antes de que sus propios miembros tengan consciencia de su unidad y se sientan a sí mismos formando una comunidad ” (Palti, 2003, p.17) *En este sentido*, las ideas modernas de la nacionalidad serían ficticias, carentes de fundamentos objetivos y aparte, “las nacionalidades al igual que toda otra forma de comunidad más allá de la villa elemental en contacto cara a cara” (Palti, 2003, p.16) serían según Benedict Anderson ,comunidades imaginadas, que expresan formas de identidad ficticias o discursivamente construidas

En el caso chileno, específicamente en la conformación del Estado-Nación, “las elites que asumieron la conducción del país después del colapso del régimen colonial no podían, evidentemente, consolidarse en el plano político sino legitimando su poder de esa manera, negando una nación previa al Estado y al modelo republicano-liberal que querían implantar” (Jocelyn-Holt, 1994, p.359) Con esto, reafirmamos la idea de que el Estado Chileno no toma elementos propios de las culturas, si no formas de representación de estas, coartando con ello la posibilidad de validar la existencia de una sociedad intercultural y de un estado inclusivo que reconoce sus etnias. Seguido esto, es que ante la carencia de inclusión, o las políticas estatales superficiales, la sociedad civil se organiza y construye sociedad a través de prácticas cotidianas que buscan reconocer y valorar la diversidad étnica y cultural.

En esta tesis se pretenden establecer las diferencias en materia educativa entre lo institucional y lo cívico, definir el concepto de sociedad civil es fundamental. Nos basaremos en la definición propuesta por Gramsci y la línea de autores que lo sucede. En este sentido, se plantea la sociedad civil como “un espacio ciudadano y una estructura institucional que media entre el mundo económico de las producciones y el mercado y el ámbito estatal. Este ámbito de mediación implica una concepción totalmente novedosa de la esfera pública, y especialmente de la ciudadanía y la democracia.” (Fascioli, 2009, p. 16) por lo tanto, nos referimos a organizaciones que se marginan del ámbito estatal y de mercado, abordando una esfera diversa y desde donde se canalizan las demandas sociales, que luego son o no consideradas por el gobierno de turno.

Por otra parte, “La sociedad civil para Habermas se compone de las asociaciones y organizaciones voluntarias, no estatales y no económicas, que surgen de forma más o menos espontánea, y que arraigan las estructuras comunicativas de la opinión pública en el mundo de la vida, ya que recogen las resonancias de los problemas en los ámbitos de la vida privada y elevándoles la voz, los transmiten al espacio de la opinión pública política. Son ciudadanos organizados, que desde la vida privada buscan interpretaciones públicas para sus intereses y que influyen en la formación más institucionalizada de la opinión y la voluntad política.” (Fascioli, 2009 pp. 38-39)

En relación a lo anterior, es la sociedad civil quien se encarga de poner temas de debate sobre la agenda política con el objeto de obtener respuesta y soluciones. Esta investigación, cruza el concepto de sociedad civil, con el de etnicidad, ya que no existe una definición específica que se refiera al mundo indígena urbano organizado y consciente de sus derechos. Por lo tanto, nos permitimos referirnos a las organizaciones indígenas como parte de esta sociedad civil que busca alejarse de lo institucional y económico, para abordar y profundizar en la problemática de la identidad, la reivindicación y los derechos indígenas. Sin embargo, no siempre tienen como objetivo poner el tema sobre el debate político, sino que pretenden hacerse cargo de sus propias necesidades. Es decir, hay necesidades como el de la autoeducación que se resuelve a través de la organización grupal, y otros temas que sí se le reclaman al estado.

Otro concepto relevante para este trabajo es el de identidad, este es entendido como una construcción social que debe partir de un pasado común y tener características compartidas entre un grupo de personas. Se deben establecer códigos de solidaridad y lealtad planteados por este origen compartido que fomenta la aparición de rasgos culturales comunes. Como plantea Stuart Hall, “la identidad o más bien, las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas a los recursos históricos, ciertamente un pasado en común, una lengua y cultura coincidente son los elementos más potentes al momento de pensar en la identidad de un grupo determinado como herramienta de unidad. Las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella”. (Hall, 2006. P.18)

En este sentido, se puede subdividir este concepto en identidad nacional, promovida desde el estado-nación y las identidades étnicas, vinculadas a una herencia y un legado aprehendidos por los indígenas. El estado nación requiere de una identidad nacional definida y propia para fortalecerse y abarcar todo el territorio de manera más completa, posibilitando la perduración de esta comunidad en el tiempo y el espacio. Sobre esto, Hastings (2000) propone que la nación puede estar compuesta por una o varias etnias pero debe tener una consciencia y una identidad más definida que cualquiera de ellas

Stuart Hall entrega un referente clave para esta investigación, y es que existen simultáneamente distintas identidades que se entrelazan. La idea de una sola identidad nacional es un constructo que podemos vincular con las tradiciones inventadas de Hobsbawm (2002) y que se articula como un mecanismo de control social, evadiendo muchas realidades e identidades presentes dentro de la misma nación.

Barth plantea que la identidad es una construcción perteneciente a las representaciones sociales. Por lo tanto, es un fenómeno dinámico y cambiante. Dicho fenómeno se inserta dentro de los cambios sociales y en relación a las contraposiciones culturales presentes entre las distintas naciones y también dentro de ellas (el caso del enemigo interno).

Etnicidad e identidad deben ser comprendidas dentro de la misma lógica interna, los procesos de cooptación occidental de los otros, sean estos teóricos o prácticos: disciplinarios o político/institucionales del estado nacional. Es así como veremos de qué manera estas lógicas hegemónicas de identificación de los grupos humanos, a su vez chocan con las lógicas locales. En relación a esto, creemos que las identidades indígenas a nivel general mantienen continuidades, pero en ningún caso son eternas e inamovibles, por lo tanto son términos que deben estar en constante revisión por parte de la historia y la antropología. Retomando lo planteado por Barth, este plantea que la etnicidad no está ligada a un grupo étnico y sus tradiciones, sino que empieza a través del contacto y la confrontación con otros grupos. Es decir que la etnicidad se vuelve visible en situaciones de delimitación cultural. (Rother, 2005. P. 74) Eso explica cómo ha brotado la reivindicación identitaria del pueblo mapuche en los últimos años, siempre diferenciándose de lo chileno o wingka. Gran parte del discurso étnico mapuche tiene que ver con la

distancia frente a Chile y Argentina, respondiendo a procesos y sucesos históricos que han configurado su historia. Por lo tanto, la identidad étnica hoy va de la mano del rechazo a la conformación de los estados nacionales y su historia de dominación sobre dichos pueblos, ambos son conceptos que se comprenden y se validan en la pugna mutua y la lucha por la legitimación territorial, social y legislativa que ambos buscan conseguir.

En este sentido la noción de etnogénesis, es útil para precisar que los pueblos indígenas están sometidos a procesos de transformación y continuidad que les permite modificarse en relación a las presiones externas, sin perder ni abandonar del todo su tradición, o de otra manera la transformación es una necesidad de las comunidades originarias al estar sometidas al régimen de transformaciones político social de los estados. Y para ser consciente de esa transformación hay que ver la parte esencial de esta, la que perdura. Y si lo hacen, ¿de qué manera lo hace? ¿Cómo se manifiestan dichas transformaciones y continuidades? Las relaciones entre el Estado y las distintas etnias, tiene el carácter de una articulación doble, en palabras de Thomas Abercrombie esto quiere decir que: “A pesar de las negaciones recíprocas de humanidad practicadas desde ambos lados, cada instancia en el diálogo, tal como es concebida por el otro en este sistema de articulación doble, es esencial para la auto- definición del otro”. (Abercrombie, 1991. P. 198.) Es decir, los dos sectores negocian y arman estrategias en relación al otro y esto significa que ambos se modifican para poder establecer puntos en común.

Otro aspecto fundamental para analizar la interculturalidad es el campo educativo para ello consideramos pertinente hacer la diferencia entre educación formal o institucional y la no formal. Con educación formal, entendemos y nos referimos a la proveniente del Estado directa o indirectamente, ya que en Chile existe la educación pública y privada, pero ambas respetan y se organizan en la misma lógica, en donde hay una metodología preestablecida para transmitir contenidos ya definidos, aceptados y desarrollados, que si bien se mantienen en revisión y cambios, conservan una estructura proveniente de un modelo específico. Además, la subdivisión por rango etario y la clasificación de los contenidos según asignatura jerarquiza el conocimiento y las habilidades, generando estereotipos, competencia y desarrollando un tipo de pensamiento lógico-racional.

En la misión institucional del MINEDUC se establece que: “El Ministerio de Educación de Chile es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Del mismo modo, esta institución es la llamada a velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados.”³

En las políticas públicas en educación establecidas para el período del 2014-2018, se definen cuatro ejes estructurales de trabajo. Estos son: 1.- Reforma educacional; 2.- Fortalecimiento permanente de la calidad integral y la equidad; 3.- Desarrollo científico y tecnológico y 4.- Cultura y Patrimonio. Es muy relevante mencionar que en ninguna de las áreas referidas se profundiza o menciona el trabajo de la educación intercultural con enfoque en el rescate y continuidad de las culturas indígenas, por lo tanto no es tema dentro de las políticas públicas educativas, considerado sólo un programa con poca incidencia y recursos.

Sobre esto, la UNESCO establece que: “En tanto derecho humano, el derecho a la educación no significa sólo acceder a ella, sino además que ésta sea de calidad y logre que los alumnos se desarrollen y participen lo máximo posible. El derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona, para ser actores efectivos en sociedades cada vez más plurales” (UNESCO, 2007. P. 13) Esta definición de la UNESCO, establece que considerar la diversidad debe ser fundamental a la hora de diseñar políticas y programas en materia educativa, sobre todo en los países que se han adherido al convenio 169 ya que tienen una responsabilidad ética y política de cumplir y respaldar dicho acuerdo, sin embargo no es lo que ocurre en Chile, en donde se presentan inconsecuencias y contradicciones en la materia que iremos dilucidando en el transcurso de la investigación.

Repasando en la historia y en el modelo de educación pública que se funda en base a los planteamientos del intelectual y político argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien propuso y fomentó la educación estatal y pública con un

³ En: <http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>

modelo de homogenización nacional sustentando sus postulados en la contraposición entre civilización y barbarie. Es decir, validando sólo un tipo de conocimiento proveniente de Occidente y desvalorizando todo lo que surgiera natural y espontáneamente lejos de las ciudades, con arraigo indígena, rural y autóctono. Por lo tanto, era misión de los letrados provenientes de Santiago educar y “civilizar” a los bárbaros que realizaban otras prácticas, desde ese principio fundante es que podemos comprender el rol de la educación pública como eje estructurante del modelo nacional, en donde se pretende transmitir conocimientos estereotipados que promuevan una forma idónea de conducta nacional, fundada en valores provenientes de Europa.

Sobre lo anterior en el documento “Ideas pedagógicas”, publicado bajo el auspicio del gobierno argentino se plantea que: “Los maestros son el primer modelo que toman los niños, i es necesario que no solo sean capaces de instruirlos en ciertos ramos e inculcarles los buenos principios morales, sino tambien de darles el ejemplo de pulimiento de las costumbres i de todas esas esterioridades que tanto distinguan al hombre culto del que no ha gozado las ventajas de la educacion. Esta observacion no solo honra a quien la formula sino al director del establecimiento. Ambos revelan comprender con exactitud les delicadas funciones del majisterio (I).”⁴ (Sarmiento, Ideas pedagógicas)

En la cita anterior se puede identificar que la noción de “culto” está estrechamente relacionada con el haber recibido la educación adecuada, y que es tarea del profesor traspasar a sus alumnos los conocimientos y principios morales de la Nación. Si bien, estos planteamientos responden a un período particular, de fines del siglo XIX y comienzos del XX (contexto del centenario de Chile) sus ideas y postulados calaron muy profundo en la construcción social entorno a la educación pública. Por lo que es apropiado referirnos a estas bases que se perciben hasta el día de hoy con ciertas modificaciones.

Reforzamos la idea anterior con una cita del documento de la UNESCO sobre educación y diversidad cultural en donde se expresa que: “En algunos casos la institucionalidad educativa pública(...) ha promovido la formación de una supuesta “identidad nacional” avasallando las identidades de las etnias originarias,

⁴ Documento en www.memoriachilena.cl

afrodescendientes y otras minorías culturales, perjudicando de este modo la construcción de aprendizajes significativos." (UNESCO, 2007. P. 18)

Por lo tanto hasta el día de hoy y en distintos países del cono sur, se aprecia el nexo entre educación pública y una identidad nacional homogénea.

Con la intención de diversificar el debate y llevarlo hacia otras líneas teórica, nos parece interesante incorporar reflexiones del académico brasileño Paulo Freire quien plantea que: "cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora.*" (Freire, 1978. P. 47) Esto se vincula a lo repasado anteriormente, en donde hay una linealidad de contenidos por repasar y una jerarquía entre profesor y alumnos, ya que el primero es quien encarna los valores propios de la Nación y actúa como transmisor de los contenidos, no así potenciando el pensamiento auténtico y crítico. El autor continúa: "la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuando más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán". (Freire, 1978. P. 51)

-Metodología para acceder al problema de investigación

En el margen de esta investigación, es pertinente utilizar una metodología cualitativa, ya que queremos estudiar un fenómeno social contemporáneo, que si bien se arrastra de una historia conflictiva ha tomado su forma actual a partir de 1990 en adelante. En este sentido, es que incorporamos a continuación de la metodología el problema de esta investigación, el cual toma forma a partir de la primera etapa de investigación, es decir, de la revisión bibliográfica y de la observación participante.

Retomando lo anterior, es una realidad que está en construcción, y que surge directamente de los grupos indígenas que dialogan de manera intersubjetiva con actores representativos del estado y lo “chileno”. Por otro lado, es fundamental profundizar e intentar comprender su propia interpretación sobre las iniciativas estatales, sin intermediarios. La temática además es multideterminada y multicausal, por lo que no sería realista pretender comprenderla de una manera rígida y sesgada. Nos interesa, por tanto, el conocimiento en su totalidad, involucrando actores, contextos, discursos, procesos y significados.

Carlos Sandoval plantea en su manual a la investigación cualitativa que “asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no sólo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia.” (1996, p. 47) Por lo tanto, es un esfuerzo conjunto del investigador y los actores sociales involucrados para establecer, definir y analizar una faceta de la realidad.

Por otro lado, el mismo autor se refiere a los procesos de la investigación cualitativa como multicíclicos, esto significa que el diseño y desarrollo de dichas investigaciones debe ser semiestructurado y flexible a las variantes que vayan surgiendo. Esto principalmente porque se estudian sujetos y no objetos, y bien sabemos que los sujetos sentimos, percibimos y actuamos de manera distinta y muchas veces impredecible. Por lo tanto, se torna más relevante el descubrimiento o hallazgo que la verificación del mismo.

En relación a lo anterior, se establecen dos grandes ejes con respecto a las fuentes. En primera instancia, se sustentará en la revisión bibliográfica o fuentes secundarias que nos adelanten el escenario a estudiar desde la perspectiva de otros investigadores, esto nos proporcionará los antecedentes históricos nacionales e internacionales para comprender y comparar la realidad actual que estamos estudiando y el material que se recopile de primera fuente. Por otro lado,

trabajaremos con fuentes primarias, es decir, relatos de los actores involucrados y la observación de las instancias educativas que se pretende analizar. Para esto, se visitarán los espacios educativos, tanto formales como informales realizando lo que se denomina una “observación directa participante”. De esta manera se irán esclareciendo los principales factores o elementos que caracterizan a ambas instancias.

Paralelamente visitaremos el trabajo de dos organizaciones que funcionan fuera del marco estatal, para poder establecer las diferencias en sus lineamientos. Esta primera etapa será a través de la observación participante, al igual que en las escuelas públicas. De esta manera se irá haciendo un ejercicio comparativo entre las escuelas y las organizaciones emergidas de la sociedad civil en donde se transmita la interculturalidad desde la mirada de sus propios actores, generando instancias y material educativo acorde a las necesidades. De esta manera, se pretende identificar los puntos de convergencia y divergencia entre ambas formas de entender y transmitir la interculturalidad a niños y niñas de todos los sectores étnicos y sociales. Para este trabajo, se establecerá una guía de observación referencial que establecerá ciertos criterios a atender en ambos espacios educativos.

En una segunda etapa metodológica, se realizarán entrevistas a los distintos actores involucrados. Tanto en el ámbito del PEIB como de las organizaciones sociales, ambas con un enfoque de entrevista en profundidad que nos permita ahondar en la visión estatal del programa y de los pueblos indígenas. De acuerdo a protocolos éticos de investigación se resguardará la identidad de los entrevistados. Se realizarán, entrevistas semi estructuradas a un profesor mentor, un directivo y dos monitores tradicionales. De esta manera completaremos el universo involucrado en el PEIB a desarrollarse en la RM. Esta selección responde a un vínculo que pretendemos establecer desde las bases del programa y la sociedad civil, ya que es esta mirada en la que se ha profundizado poco, además, sobre las definiciones y posturas del Estado y el MINEDUC encontramos bastante bibliografía que nos entrega las líneas para comprender el enfoque del programa.

En cuanto a las organizaciones, se realizará una entrevista en profundidad a los encargados o coordinadores de dos grupos con los que trabajaremos. Y Además, entrevistas semi estructuradas a un profesor y un estudiante de cada organización.

Nuestra muestra está enfocada en ahondar y dilucidar los ejes transversales del programa y la manera en que se aborda la propia tradición indígena y se pone en diálogo con la otredad. En el caso de la sociedad civil, el enfoque es el mismo, identificando los elementos de diferenciación que establecen con los modelos estatales y como se plantean desarrollar su propia educación.

-Problema de investigación:

El desconocimiento de nuestra historia local y la negación de la diversidad social y cultural que nos constituye han generado un conflicto identitario que nos impide avanzar como sociedad y país. Esto queda en evidencia al contrastarnos con otras culturas, y no tener arraigo por lo nuestro.

La realidad sociocultural de Chile, y específicamente de Santiago se ha configurado a partir de distintos factores identitarios, muchos de ellos invisibilizados y negados por la hegemonía oficial. Históricamente hemos marginado a las “diferencias” culturales, esto se potenció a través del modelo de educación pública (difundido a partir de 1910 por Faustino Sarmiento) en donde se enseñaba que sólo era correcta la chilenidad entendida de forma homogénea y estandarizada por los patrones oficiales promovidos desde la capital. Por lo tanto, aún existe la tendencia (ya que no se ha modificado este modelo desde su raíz) a encauzar hacia una misma dirección cualquier manifestación cultural existente que se desvíe de los intereses del Estado-Nación chileno. Se torna necesario por tanto, repensar los pilares de nuestra identidad para darle cabida a nuevos factores que puján por reconocimiento, esto nos conduce a ver cuál ha sido el rol del estado-nación en estos procesos y de qué manera la educación contribuye a replicar modelos excluyentes o bien a potenciar los vínculos y las raíces.

La cultura es una construcción colectiva, todos debemos hacernos parte y empoderarnos de la importancia que tenemos en el tejido social, es por esto, que la educación es un escenario fundamental en la formación de los niños y niñas, ya que es en dicha atmósfera donde se impregnan de una identidad determinada, de las cuales muchas veces no somos conscientes. Por lo tanto, entendiendo el colegio como un espacio de intercambio y aprendizaje colectivo vale la pena repensar de qué manera se están enseñando las relaciones interpersonales e interculturales desde las iniciativas estatales. Y a la vez, de qué manera se educa y se transmite conocimiento desde otros escenarios, que han emergido desde la sociedad civil como una necesidad de rellenar los vacíos dejados por la oficialidad.

En relación a lo anterior surgen las siguientes interrogantes que quisiera aclarar a lo largo de esta investigación. ¿Qué entiende el MINEDUC, y el Estado por interculturalidad? ¿Existe una política pública orientada a promover y transmitir una educación intercultural? ¿Es el PEIB educación intercultural? ¿Existen iniciativas por parte de la sociedad civil en esta materia? ¿Qué impacto tienen ambas esferas, y en qué elementos difieren y se cruzan?

Sabemos, que se han implementado programas en la materia, pero en espacios muy acotados por lo que no se puede establecer una incidencia general en la sociedad chilena. Sobre esto, creemos que sería más pertinente plantear programas a largo plazo, donde el estado asuma un rol más definitivo aunque flexible sobre los pueblos indígenas en la Historia de Chile y su presencia en la actualidad. Es decir, dejar de enseñar en pasado y asumir que somos un país en donde conviven distintos pueblos. Sin embargo, esa es una tarea pendiente que abarca mucho más que la educación y no es objeto de esta tesis.

Por otro lado, es pertinente también referirnos a la importancia de las tradiciones y herencias que desarrolla cada cultura, ya que es esto lo que le da continuidad, siendo la columna vertebral, por lo tanto y en el margen de la educación chilena ¿de qué manera se aborda y se resguarda esta tradición? ¿Lo que se enseña en los planes y programas de la EIB tiene concordancia con el esqueleto articulador de cada cultura? ¿Se consideran sus ritos y elementos simbólicos en el quehacer cotidiano del espacio educativo? Consideramos que, al involucrarse e

introducirse en el conocimiento de los pueblos originarios del territorio nacional-con la diversidad que eso implica-, es necesario hacer el esfuerzo por comprender desde otra lógica de pensamiento, distinta a la occidental, es por esto, que si se quiere educar en la materia fomentando el crecimiento y la diversidad cultural es fundamental hacerlo en profundidad y de manera respetuosa.

-Hipótesis de investigación:

Los programas estatales sobre interculturalidad no transmiten los elementos determinantes y estructurales de las distintas culturas como lo son su cosmovisión, mitología y símbolos quedándose en la superficie y el folklor. No obstante, En los vacíos dejados por lo institucional ha emergido la sociedad civil, completando y complejizando el panorama en materia de iniciativas de educación intercultural abordándola de una manera integral y vinculada a su forma de comprender la realidad.

-Objetivos:

Generales:

-Realizar un análisis comparativo, a través de estudios de casos, entre la educación intercultural propuesta desde el Estado- revisando sus principales postulados y conceptos- y las nociones de educación e interculturalidad emergidas desde la sociedad civil.

-Analizar las políticas públicas desarrolladas por el Estado en la materia desde la década del 90´en adelante y su recepción por parte de la ciudadanía.

Específicos:

-Identificar a nivel general como se aborda la educación y las relaciones de otredad desde la sociedad civil, cuáles son sus códigos, prioridades y puntos de convergencia con el modelo estatal.

-Estudiar distintos casos de educación intercultural en Latinoamérica que nos permitan contextualizarnos y problematizar entorno a ellos.

-Establecer puntos de encuentro y de tensión entre lo planteado por la institucionalidad estatal y por las organizaciones civiles.

CAPÍTULO II: CONTEXTO HISTÓRICO Y REVISIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES EN CHILE

-La situación histórica de los pueblos indígenas.

Chile, conocido como tal a partir de su independencia definitiva de la colonia española en el año 1818, ha ido definiendo y ajustando su soberanía y sus territorios en relación a sus vecinos y en base a un modelo de construcción de Estado-Nación proveniente del extranjero. Ciertamente, esta independencia significó cortar algunos de los lazos de dependencia económica con España, pero no pensar y construir una nación que fuera representativa e inclusiva de los habitantes locales, todo lo contrario, se buscó construir una nación amparada en un imaginario europeo, jerarquizando a la población por su procedencia social, cultural y étnica y dejando excluida e invisibilizada a la población indígena ya que no significaba un aporte para este modelo nacional.

Como mencionamos en el marco teórico de esta investigación, la Nación es entendida por Benedict Anderson (1997) como una construcción social proveniente de los intereses particulares de una clase, a partir de los cuales se configura una *comunidad imaginada*. Para que dicha comunidad funcione de acuerdo a los objetivos propuestos por el Estado, es necesario que exista una estructura identitaria que genere cohesión. Sin duda, a lo largo de los años, el Estado y sus gobernantes han creado y aplicado diferentes estrategias y campañas de cooptación social, en donde se ha logrado construir un imaginario de nación de norte a sur. Una de las campañas más conocidas fue en el contexto del centenario y abarcó todo el aparato estatal. Posteriormente, en el período de dictadura militar se puede estudiar un nuevo período de chilenización violenta que sin duda ha tenido repercusiones notorias. Profundizaremos en esto más adelante.

Retomando lo anterior, Mario Góngora propone que “a partir de las guerra de la independencia, y luego de las sucesivas guerras victoriosas del siglo XIX, se ha ido constituyendo un sentimiento y una conciencia propiamente *nacionales*, la *chilenidad*” (Góngora, 1990, P. 72). Es decir, plantea que la condición bélica fomenta el nacionalismo, estamos de acuerdo con este argumento ya que de la guerra de independencia se inicia una sucesión de conflictos tanto internos como externos que

sin duda potencian el sentimiento nacional y la unificación en contra de un enemigo común que han sido los países vecinos y los pueblos que marcan un punto de diferencia dentro del Estado-Nación. Son, la guerra del pacífico, la guerra contra Argentina y la guerra de Arauco sólo algunas que queremos mencionar para ejemplificar lo mencionado.

Foucault nos plantea en su libro *Genealogía del racismo*, que la sociedad y sus actores se encuentran en una pugna permanente, no existen sujetos neutrales. “El enemigo no es el extranjero ni el invasor sino el peligroso, aquel que posee la virtualidad de afectar el orden social. La noción de peligrosidad señala el pasaje de lo virtual a lo efectivo en el sistema de las amenazas” (Foucault, 1991, p.10). Por lo tanto, la chilenidad es reafirmada constantemente sobre la base de las diferencias culturales, raciales y sociales con los países vecinos aún más en el período de construcción nacional. Esto significa que la población indígena significaba un problema y una piedra de tope para el ideal de País que pensaban los descendientes de los españoles que quedaron a cargo de dirigir la República. Sobre esto, consideramos interesante repasar en las medidas excluyentes y discriminatorias que tomó el estado desde el período republicano con los nueve pueblos indígenas que reconoce el Estado hoy. Si bien, este reconocimiento tiene relación con las comunidades indígenas que aún se encuentran vigentes dejando fuera las que fueron exterminadas por estas mismas campañas, nos basaremos en ellos para acotar esta investigación e ir ajustándonos a los documentos oficiales que ha creado el Estado para compensar los abusos y discriminaciones que ha cometido sistemáticamente con dichos pueblos.

Nos referiremos de manera separada a la historia y situación de cada pueblo para articular un relato ordenado, sin embargo la historia está entrecruzada y es multicausal, por lo tanto debemos comprenderla de esa manera.

En primera instancia, queremos repasar brevemente la historia del pueblo mapuche, quienes son actualmente mayoría indígena en el territorio nacional. Desde la llegada de los españoles, se inició una colonización violenta a dicho pueblo, quienes han resistido a la dominación con distintas estrategias, centrándose en defender y sostener sus territorios y su cultura. Una vez iniciada la república chilena se conservan las mismas relaciones fronterizas del período colonial. No obstante a

partir de 1850 en adelante un sinnúmero de “chilenos” comienzan a ingresar a territorio mapuche y a adquirir tierras de manera fraudulenta. Ya en el año 1852 se crea una ley que da origen a la Provincia de Arauco, abarcando el territorio entre el Río Bío-Bío y el Toltén. Eso marca el antecedente para las leyes de ocupación de 1866, en donde los “territorios indígenas” comienzan a denominarse “territorio de colonización” y las tierras pasan a ser declaradas fiscales. Como consecuencia de esto, comienza la mal llamada “pacificación de la Araucanía” y luego el proceso de radicación, reducción y entrega de títulos de Merced, entre los años 1884 y 1929. Ciertamente estos hechos se desarrollaron con violencia, abusos y sin consulta previa a los habitantes y conocedores de su tierra. Por lo tanto, luego de este período queda en evidencia la incorporación forzada del pueblo Mapuche al Estado Nación chileno, y se comienza a instalar poco a poco la burocracia estatal que ordena y jerarquiza a la sociedad bajo el amparo de las leyes.

La comunidad de historia Mapuche, en su reciente libro, *Awukan kuxankan zugu wajmapu mew: Violencias coloniales en Wajmapu*, plantean que:

“De modo intensivo y prolongado, sobre la tierra es donde los agentes colonizadores han desplegado acciones y prácticas masivas de invasión y extracción a través de los siglos. Sobre esta tierra, desposeída, se impone y levanta el modelo de explotación colonial; sobre ella se yergue la acumulación y existencia de un grupo reducido de colonizadores que gozan permanentemente de los privilegios de la situación colonial instaurada” (Antileo, Cárcamo-Huechante, Calfío, Huinca-Piutrín, (Editores), 2015. P. 16)

La tierra es la base de las culturas y sociedades y sus respectivas riquezas, por lo tanto las pugnas tienen directa relación con la dominación territorial y las posibilidades de recursos que estas tienen. Ciertamente, las lógicas y vínculos que generan los pueblos indígenas con la tierra son muy distintas a la perspectiva e intereses occidentales sobre las mismas. El primer grupo articula un pensamiento y un sistema de relación recíproca con la tierra y todo lo que esta implica, mientras que en la lógica neoliberal, la tierra es sinónimo de recursos materiales, dinero y progreso. Más adelante profundizaremos en las implicancias espirituales y en las cosmovivencias de los distintos grupos, pero es necesario hacer la distinción, ya que los Mapuche, y el resto de los pueblos no defienden sus tierras con obstinación por lo que pueden extraer de ellas, sino porque es el sustento de sus creencias y la sostenedora de su conocimiento ancestral.

Con la llegada de la dictadura todo el avance en términos legislativos que venía beneficiando a la población mapuche se vio estancado debido a las políticas dictatoriales que generaron un enorme retroceso para las comunidades. Tras la promulgación del decreto de ley 2.568 se generó la división de los títulos colectivos de propiedad, rompiendo del todo con la cuna fundacional de la sociedad mapuche, la comunidad de la tierra. Este hecho obligó a los mapuches a posicionarse con una defensa activa dentro de los marcos partidistas que representaban de manera más institucional la oposición a ese régimen.

La politización de las organizaciones mapuche por parte de una fuerte presencia de los ideales de los partidos de izquierda generó la división de las organizaciones entre fracciones comunistas, socialistas o ajenas a la política partidista. “La elección de la directiva nacional Ad Mapu en 1983, marca la irrupción plena de la izquierda en el control de la organización” (Mariman J. 1995). La Ad Mapu, surge como la articulación de los centros culturales Mapuche levantados por la Iglesia Católica en 1978, en sus inicios tenían como principal objetivo la lucha contra la división de las propiedades colectivas, sin embargo, para fines de los 80 la lucha contra la división de las tierras colectivas ya había sido frustrada por la intervención dictatorial y por la constitución del 80 por lo que la contienda se desvió hacia temáticas de índole nacional como lo era el retorno a la democracia, en un contexto en que la lucha autónoma mapuche quedaba subordinada a la lucha social transversal de las bases que era derrotar la Dictadura.

Dentro de Ad Mapu se formó un grupo de teatro que “se volvió central para comprender la fundación del Consejo de Todas las Tierras, pues además de compartir una identidad socio-cultural muy definida, pronto se dieron cuenta que tenían las capacidades y los recursos organizativos para realizar una política étnica sin necesidad de las mediaciones partidarias” (Martínez C. 2009, p.603). Para 1987 había surgido con fuerza el liderazgo de una nueva figura política dentro de la comunidad mapuche, Aucan Huilcaman quien decide cerrar vínculos con los partidos y emprender una lucha autónoma mapuche. Como plantea Martínez (2009) ante el Acuerdo Imperial firmado en 1989: “los líderes mapuche acordaron apoyar la candidatura presidencial de Patricio Aylwin a cambio de que éste promoviera una ley indígena y una corporación estatal de desarrollo” Dentro de los que se oponían

a esa ley y al apoyo a esa candidatura se encontraba Aucán Huilcamán y un grupo de dirigentes quienes se separan de Ad Mapu, dando paso a una nueva organización, el Consejo de Todas las Tierras.

El consejo surge en un escenario de diferencias y divisiones principalmente entre una facción con militancia partidista y una sin, a pesar de esto “lo que todos tienen en común es una fuerte vivencia de las comunidades territoriales y que la mayoría hablase en mapudungun, cuando sólo un 25% de los mapuche lo hace. Aquellos que fueron parte del grupo organizacional, en su mayoría, sí tuvieron alguna experiencia militante previa en algún partido político o por lo menos en organizaciones étnicas, como los CCM o Ad Mapu.

Para 1990 se realizara la primera Conferencia Nacional de Autoridades Originarias Mapuches en Temuco en la Universidad de la Frontera “La pretensión del Consejo fue convertirse en una suerte de instancia de representación de todos los territorios mapuche, una especie de parlamento territorial con base en las autoridades tradicionales. Con esto se intentaba reconstruir una esfera pública a partir de los *longko*, como había existido previamente a la ocupación de la Araucanía (Martínez C. 2009 p.609), el consejo apelo al derecho ancestral pero también al derecho internacional, legitimando así en la necesidad de autodeterminación, la organización quería salirse del yugo partidista que los calificaba como grupo étnico con derechos, la organización buscaba la autonomía territorial y política.

El consejo no surge como una instancia partidista si no como un proyecto político institucional de autogobierno. Sin embargo, en plena transición el consejo tuvo que enfrentarse al bloqueo levantado por la concertación y por las demás organizaciones mapuches. En la actualidad esa división en las organizaciones sigue vigente, existe una porción de la población mapuche que no tranza con políticas institucionales bajo la lógica nacional y que sigue dando la lucha, a más de 500 años emprendida, contra un estado nación que no respeta la autonomía de su territorio ni de su política, con este ímpetu han surgido agrupaciones como la CAM (Coordinadora Arauco Malleco). Por otro lado están las organizaciones que actúan como mediación entre el aparato estatal y el resto de la población mapuche, es decir, se mueven dentro de los parámetros oficiales de la legislación nacional, apelando a los recursos que esta puede brindarles, dentro de estas actualmente Chile cuenta

con más de 100 organizaciones mapuche que velan por el reconocimiento de su pueblo.

Más allá de la postura de las organizaciones lo relevante es rescatar su acción, ya que estas se vuelven esenciales para la conservación de la cultura y la visibilización de los mapuches como sujetos de derecho, como hemos revisado la división de las organizaciones estuvo determinada por la anulación de los títulos de propiedad colectiva entregados por Salvador Allende a las comunidades, ese hecho significó una falta de reconocimiento a la lucha que venía arrastrando el pueblo mapuche desde su colonización, frente a ese escenario la politización partidista condujo el actuar de las organizaciones durante toda la dictadura, si bien estas quedaron sujetas a la lucha política transversal a nivel nacional, esto no quiere decir que la consigna mapuche autónoma no existiera, la lucha no puede ser aislada, sino que está en diálogo constante en una sociedad con claros tintes de desigualdad y exclusión.

Trasladándonos a la frontera norte de Chile y a los procesos bélicos que ahí se han desatado por la búsqueda de mayor territorialidad, es que nos encontramos con el pueblo Aymara y Quechua, quienes han sido arrastrados indirectamente manteniendo una relación ambigua con los estados. El triunfo chileno en la Guerra del Pacífico (1879-1883) modificó estructuralmente la realidad del norte, incorporando Arica y Tarapacá de manera definitiva y a Tacna de manera temporal. La provincia de Tarapacá se extendía entre los ríos Camarones y Loa (Norte-Sur) y desde la Costa hasta el divorcio de las aguas (cordillera de los Andes, Este- Oeste). La riqueza de sus tierras, la hicieron el blanco de los tres países en conflicto, ya que al iniciarse la guerra, tanto Chile como Perú enfrentaban una compleja situación económica, que solucionaría definitivamente quien se quedara con la región de Tarapacá. Estos acontecimientos tuvieron una consecuencia sociocultural más determinante para nuestra investigación, que tuvo relación directa con la población que se incorporó al Estado- Nación chileno como secuela del tratado de Ancón firmado por Perú y Chile al término del conflicto.

Miles de peruanos y bolivianos debieron abandonar su antigua nacionalidad para integrarse a la república chilena. Entre ellos, se incorpora también un número considerable de población indígena Aymara y Quechua. Habitantes de las

localidades más altas e inhóspitas de los Andes quedaron divididos en tres naciones, cortando y limitando de esta manera las antiguas formas de intercambio y reciprocidad. La frontera con Bolivia fragmentó de manera arbitraria las comunidades de Isluga y Cariquima generando un quiebre en antiguos Ayllus Aymara que debieron adaptarse al nuevo modelo impuesto por Chile. “Las fronteras suelen construirse en el nombre del progreso. Chile durante los cuarenta y cinco años que transcurrieron entre el Tratado de Ancón (1883) y el de Lima (1929), construyó la frontera norte en un territorio en Litigio, Tacna y Arica, chilinizando como sinónimo de civilizándolo. El chileno era el hombre Sarmientino, especialmente los maestros de escuelas”. (González, 2008, p.10)

Por lo tanto, es en el primer tercio del siglo XX que aparece la población indígena andina en el margen del Estado-Nación chileno y en el contexto del centenario de la república. Ciertamente, las medidas adoptadas por la oficialidad tuvieron directa relación con negar e invisibilizar la existencia de estos pueblos, tanto Aymara como Quechua, promoviendo la chilenzación a toda costa. Esto incluyó una etapa denominada como *compulsiva o violenta*, en donde entran en juego las fuerzas especiales y las instituciones públicas, principalmente las escuelas y la prohibición de hablar su lengua materna.

Por otro lado, la historia del pueblo Rapanui y su vínculo con Chile, se inicia el año 1888, con el llamado “acuerdo de voluntades” firmado por Policarpo Toro, en representación del estado chileno, con Arika Atamu Tekena, jefe de ancianos y miembro del consejo de jefes.

Entre 1895 y 1953 la isla fue arrendada a distintas empresas extranjeras para la explotación ovejera, siendo un período de represión y pérdida del poder soberano para los isleños. No es hasta 1960 que el estado chileno asume hacerse cargo de la Isla y reconocer a la población local como ciudadanos chilenos con derechos. En 1966 se promulga la ley 16.441 “Ley Pascua” que crea el departamento de la Isla de Pascua dependiente de la provincia de Valparaíso y comienza a regularizar la situación para la población isleña.

Entre 1888 y 1966, la Isla estuvo en total abandono por parte del Estado que sólo sacó ganancias con la explotación territorial, por lo que para la población

Rapanui existe una “herida fundante” que complejiza las relaciones actuales con el continente y el Estado, provenientes de un resentimiento histórico.

Sólo para complementar abordaremos la historia de Diaguitas y Collas, en las últimas décadas, ya que ir al pasado prehispánico de los pueblos abre una puerta compleja y profunda que invita a reflexionar e investigar en una línea que no compete directamente con esta investigación, y su historia vinculada al Estado-nación chileno es diferente a las mencionadas anteriormente.

Para las comunidades Colla es a partir de 1990 -con el retorno a la democracia- que se articula un proceso de reconocimiento y reconstitución de su identidad indígena. Quienes se organizaron y viajaron a Santiago a dar testimonio de su existencia ante la CEPI y la comisión parlamentaria que discutía sobre la ley N° 19.253. En primera instancia se reconocieron sólo dos comunidades, estas fueron las de Potrerillos –Quebrada de Paipote y río Jorquera- en el año 1995. A partir de este momento se inició un proceso de resurgimiento y rescate de su tradición indígena, la cual hasta el momento había sido anulada históricamente por el Estado. Sus territorios ancestrales abarcan los espacios de las quebradas y la puna de la cordillera de Atacama, dedicándose al pastoreo de animales de manera transhumante. Para este pueblo, son las tierras y el agua las principales problemáticas que intenta resolver hoy, siendo un tema complejo y contradictorio ya que la mega minería es el principal recurso extractivo del país, y no se fiscaliza y limita la extracción, ocupación y contaminación que realizan en los territorios.

El pueblo Diaguita, ha habitado los territorios de Huasco Alto, en la región de Atacama, desde antes de la conquista española, sin embargo, este pueblo también ha sido invisibilizado históricamente y no se ha reparado mucho en ellos. No obstante y después de años de lucha son reconocidos por el Estado chileno en el año 2006, es a partir de ese momento que se comienza un trabajo de reconstrucción y recuperación identitaria, a partir de sus tradiciones, territorios, apellidos, etc. Lamentablemente la lengua se perdió y es un trabajo muy complejo volver a retomarla, enseñarla y generar cohesión entorno a ella.

Analizando la información anterior es posible distinguir las distintas realidades históricas y las vinculaciones que han mantenido los pueblos indígenas

con el Estado, si bien se reconocen líneas transversales en todos ellos como la incorporación forzosa y la urgencia en convertir a los indígenas en ciudadanos chilenos se ha obviado el componente identitario y cultural que los caracteriza y otorga pertenencia, pasando a llevar todo tipo de relaciones comunitarias ancestrales y de vinculación de reciprocidad con la tierra. Es difícil por lo tanto, generar una ley general, acuerdo o programas que represente la diversidad originaria y que fomenten su desarrollo, si es que no se hace en concordancia con sus necesidades locales, su historia y sus peticiones específicas. Parte de la información anterior, fue extraída del informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas, documento clave para el reconocimiento de los procesos abusivos que el estado ha cometido con los pueblos que hoy reconoce como originarios. Y que debiese ser lectura obligatoria en la asignatura de historia a nivel nacional.

Por otro lado, la encuesta CASEN del año 2011 nos entrega las siguientes cifras sobre la población indígena:

	CASEN 2011
Aymara	99.270
Rapa Nui	4.893
Quechua	11.636
Mapuche	1.183.102
Atacameño	23.241
Colla	9.865
Kawésqar	1.177
Yagán	1.690
Diaguita	34.689
Total	1.368.563

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Chile, Encuesta CASEN 2011

Estos datos nos permiten dimensionar que estos pueblos están vivos y sus habitantes se reconocen como tales, por lo tanto es obligación del estado procurar su continuidad cultural y los espacios e instituciones necesarias para sostener su perduración y adaptación en el tiempo.

-Legislación y políticas públicas.

Con el retorno a la democracia el año 1990, el tema de los pueblos indígenas comienza a asomarse con timidez en la agenda política dejándose entrever el vacío legislativo e histórico que existía en la materia. A partir de ese momento y de la creciente demanda de los pueblos por reconocimiento y derechos civiles y territoriales se comienza a reflexionar sobre esto y a generar iniciativas que poco a poco han ido consolidando un corpus escrito que respalda ciertos derechos.

El primer convenio de la organización internacional del trabajo –OIT- en la materia es el 107, del año 1957 que luego se modifica y se convierte en el convenio 169 del año 1989, vigente hasta el día de hoy.

Chile adscribió el año 1990 al convenio 169, y a partir de ese momento se van sentando las bases para el reconocimiento de los pueblos. Son 44 artículos, enfocados a distintas temáticas que protegen y resguardan los derechos indígenas, tanto de sus territorios como de sus costumbres y tradiciones y su apropiada inserción a la sociedad y sistema nacional.

El año 2006, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, Chile vuelve a adscribirse al convenio 169 luego de 15 años de postergación.

Nos interesa destacar algunos de los artículos que consideramos relevantes para esta investigación:

Artículo 5.-

a) **deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos** y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente;

Artículo 6.-

a) **consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones**

representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente;

Los dos artículos destacados anteriormente se refieren a derechos humanos básicos y al respeto y consideración plena de su diversidad. Nos interesa destacarlos para orientar y ejemplificar las medidas a las que apela la OIT con este convenio y la forma en que el Estado chileno las ha ido aplicando a nuestra propia legislación.

Ahora bien en relación a temas educativos, que es en específico en lo que centramos este trabajo, el convenio 169 establece lo siguiente:

Artículo 27

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

2. **La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación**, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.

2. Además, **los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación**, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Para cumplir con los artículos anteriores es que se ha implementado el Programa de educación intercultural bilingüe –PEIB-, en el que profundizaremos más adelante. No obstante, se destaca la importancia de formar educadores de cada cultura que se vinculen directamente con la creación de los programas y contenidos educativos, generando participación ciudadana y sentido de pertenencia en lo que se quiere transmitir. Finalmente destacar la importancia que se le otorga al rescate de las lenguas indígenas:

Artículo 28

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.⁵

Es importante destacar que los acuerdos internacionales a los que los países adscriben pasan por un proceso de revisión y adaptación a la normativa interna vigente, pero es fundamental que se adapten y apliquen de la manera más apegada a lo establecido por el convenio. En este sentido: *“Las disposiciones del Convenio N° 169 de la OIT, y su interpretación y aplicación por los órganos competentes, particularmente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, constituyen un límite al ejercicio soberano del Estado.”* (Aylwin, Carmona, Meza, Silva, Yañez. 2008, p.73). Ya que regula, complementa y establece las pautas para el actuar del estado en las materias abordadas.

Existen distintos tipos de normas y legislaciones. A grandes rasgos las hay de derecho interno y de derecho internacional. Se genera entre ambos un punto de contacto que permite hablar de un *bloque de derechos constitucionalmente protegidos*. Esto implica un límite a la soberanía del Estado y un doble resguardo a que las normas se apliquen de la manera correcta. Ahora bien, sabemos que la teoría y la práctica se encuentran muchas veces disociadas, y el desafío es lograr que las leyes y normas se vean reflejadas en el actuar de las instituciones y organizaciones dependientes del estado.

⁵ El destacado es de la autora.

La decisión chilena de sumarse al convenio 169 de la OIT movilizó el actuar político en relación al tema, y de eso se despliega la creación de la CEPI – comisión especial de pueblos indígenas- que fue el primer organismo destinado a mediar entre los pueblos indígenas y el Estado, garantizando mayores derechos civiles, que luego se convirtió en la corporación nacional de desarrollo indígena – CONADI- dependiente del ministerio de desarrollo social.

Posteriormente, y enmarcado en el convenio 169, es que se articula en el país un cuerpo legal que sostiene a este programa. La ley 19.253, conocida como ley indígena (1993). Desde ese momento se comienzan a re-pensar los modelos educativos en los distintos contextos donde son aplicados. Esta ley apunta –entre otras cosas- a la instalación de un sistema educativo más pertinente y relacionado con las características socioculturales y lingüísticas de los niños y jóvenes indígenas, y a la vez pretende estar acorde con las aspiraciones de los ciudadanos indígenas del país. En esta legislación, se reconoce a la población étnica del país como los herederos precolombinos del territorio, portadores de un conocimiento ancestral y cultural propio, en donde la tierra y la naturaleza son el fundamento principal de su existencia. Es relevante detenerse en su relación con el entorno, ya que para los pueblos originarios la tierra está viva y existe una interacción recíproca entre el ser humano y la naturaleza.

Nos interesa destacar lo siguiente:

Artículo 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;

b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;

d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;

Consideramos de particular relevancia el punto d.-ya que de nada sirve que los grupos indígenas se eduquen en su cultura y en relación intercultural con el

estado chileno si es que desde la otra perspectiva no hay un esfuerzo por comprender y empatizar la historia y cultura de los pueblos que co-habitan el territorio. A nuestro parecer, hay aquí aún un trabajo pendiente, que requiere que los “chilenos” también se formen en esta perspectiva intercultural, reconociendo que Chile es un estado y territorio con diversidad étnica y cultural.

Continuando con los artículos a destacar:

Artículo 39.- La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena es el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar, en su caso, la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional. Además le corresponderán las siguientes funciones:

a) Promover el reconocimiento y respeto de las etnias indígenas, de sus comunidades y de las personas que las integran, y su participación en la vida nacional;

b) Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación;

Esta ley tuvo su última revisión durante el 2014. Este documento, es fundamental en materia de políticas públicas indígenas, y promueve principalmente el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y étnica que habita el territorio nacional desde antes de la llegada de los conquistadores españoles, reconociendo a la sociedad chilena como descendientes de estos pueblos originarios. Tanto de la Ley indígena, como del convenio 169 se desprende la necesidad urgente de crear un programa de educación en donde el objetivo sea dar continuidad histórica, cultural y lingüística a los pueblos reconocidos por el Estado. Es desde esa base que se crea el Programa de educación intercultural bilingüe, el cual toma impulso en el margen de la ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE), el año 1990, si bien esta ley deja vacíos, permitió a las escuelas rurales, insertas en contextos indígenas elaborar su curriculum académico de acuerdo a la realidad sociocultural de sus alumnos y alumnas, respetando la lengua y costumbres de origen de los estudiantes. Claramente, la realidad urbana y la realidad rural son diferentes, y la

manera de abordar la educación de los niños y niñas debe serlo también. Se suma además el componente indígena en las zonas rurales, las que articulan múltiples formas de comprender la realidad y el entorno, y los colegios deben trabajar en relación a los patrones culturales de cada localidad, sin buscar estandarizar u homogeneizar a las personas a lo largo del país, como se hizo durante muchos años.

El programa tuvo una etapa formativa, desde los años 1995- 2001. El MINEDUC y la CONADI se unen para desarrollarlo y generar impacto real. A partir del 2001 se organizan las líneas de acción en dos grandes focos. 1.-Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo. 2.- Generación de propuestas curriculares. Teniendo claridad sobre los antecedentes y bases que fundan el PEIB, ahondaremos más adelante en la aplicación y recepción de este en los establecimientos educacionales.

Ciertamente, un programa aislado no cumple ninguna función trascendental si es que no se aplica en concordancia y diálogo con otras medidas que fomenten la inclusión y aporten a la preservación de los elementos identitarios y patrimoniales de las culturas. Sin embargo, para crear las condiciones de equidad entre las culturas es necesario “partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica, revisar las raíces de las desigualdades sociales en el acceso a recursos materiales y simbólicos y de una propuesta para superar estas desigualdades” (Fuller 2002, p.24) Por lo tanto es necesario repasar en la historia de cada pueblo y su relación con el Estado y desde ahí aplicar según lo amerite las medidas y programas pertinentes. Sobre esto, el informe de la “Comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas” es un documento fundamental para comprender la historia y condiciones sociales, territoriales y culturales que ha enfrentado cada pueblo en el margen del estado nación chileno.

CAPÍTULO III: LA INTERCULTURALIDAD COMO PROCESO EDUCATIVO: CRÍTICAS Y CASOS DE LA REALIDAD LATINOAMERICANA.

La inserción de políticas de carácter intercultural por parte de los Estados Americanos, responde a un largo proceso de reconocimiento y reconciliación con los pueblos indígenas. Romper con la borradora histórica que han sufrido muchas etnias es parte importante de las propuestas políticas de los dirigentes y de instituciones que velan por la equidad y la defensa de los derechos humanos en el continente. Al respecto, la educación juega un rol esencial como derecho civil y como práctica de formación social.

Como hemos analizado, el programa de Educación Intercultural Bilingüe, a través de sus políticas estatales y de la promoción que hacen entidades como UNESCO o UNICEF, busca igualar las condiciones de escolaridad de los infantes a nivel latinoamericano incorporando en sus aprendizajes, contenidos asociados a comunidades indígenas y específicamente a su lengua. El reconocimiento de que en América Latina aún persiste una gran cantidad de población indígena obliga a los Estados a articular planes de inclusión social y étnica que contribuyan al desarrollo democrático de sus naciones. Sobre esto:

“Ello ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter “multinacional” del país. A ellos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que dispositivos de menor rango reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada”. (López y Küper, 2011, p.9)

Para profundizar en el tema, se hace necesario esclarecer las relaciones entre Interculturalidad y Educación en el continente. El revisionismo teórico que ha surgido al respecto le asigna cierto grado de pasividad al concepto – interculturalidad- ya que este no cuestionaría las causas de la desigualdad entre las culturas, así como tampoco las relaciones de poder que subyacen en el espacio educativo o en la propuesta intercultural. Al respecto, Fidel Tubino plantea que “la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los estados y

organismos internacionales se ha apoyado, en la mayoría de los países, en una postura de no cuestionamiento del modelo sociopolítico vigente, la cual además, se encuentra marcada por la lógica neoliberal” (Vera, 2010. P.338). En el fondo la crítica apunta a que la interculturalidad si bien busca visibilizar la heterogeneidad de culturas, promueve el diálogo sin modificar las causas de las desigualdades y de los choques culturales, perpetuando con ello formas de dominación y de asimilación cultural. Al respecto, se hace necesario preguntarnos ¿Puede ser el plan de educación intercultural bilingüe promovido por los estados una alternativa real al etnocentrismo y a la discriminación racial y étnica de las sociedades actuales?

“Lo educativo no está al margen de las concepciones filosóficas ni tampoco de las ideológicas; los fundamentos de la filosofía educativa intercultural, deben tomar formas reales en las políticas educativas vinculantes con la problemática de la diversidad”. (Medina 2015, p.65). Para responder a esa interrogante haremos un pequeño recorrido por distintas experiencias de educación intercultural desarrolladas en América Latina para vislumbrar resultados, cruces y testimonios de la puesta en marcha de un modelo educativo contemporáneo que busca enfrentar la problemática actual de la diversidad.

-Perú, Cuzco. El saber trasciende el aula: Escuela No 56088 de Paropata.

Veintitrés alumnos forman parte de la escuelita número 56.088 de Paropata, Cusco. Niños y niñas deambulan por ese espacio de aprendizaje con precarias instalaciones donde escasea la luz y el agua potable. Al igual que en otras escuelas rurales de la región, los niveles de aprendizaje eran bajísimos en comparación a las exigencias del curriculum pedagógico y los niveles de deserción escolar entre los niños de tercero y cuarto grado se acrecentaban con los años. Las enseñanzas estaban muy alejadas de los intereses o de la realidad contextual de los niños lo que generaba grandes brechas entre niño y aprendizaje o entre niño y profesor.

Con la implementación de un plan de inserción cultural identitaria se comenzó a generar una nueva forma de enseñanza que acercara a los niños a su entorno, es decir, acercar la enseñanza escolar al saber de la comunidad. Esta iniciativa fue la respuesta a la observación y reflexión que hicieron un par de

profesores frente a la poca participación de los padres en el desarrollo académico de los niños. En relación a esto la UNESCO establece que:

“La participación de la familia en el proceso educativo era básicamente “utilitaria” puesto que sólo eran convocados para participar en la construcción del local, poner cuotas y para ser increpados por el docente cuando no enviaban a sus hijos a la escuela. Consciente de esta problemática, el maestro propone a los comuneros, los padres de familia y niños transformar creativamente la situación de fracaso escolar traducido en los pobres resultados en cuanto a lectura y escritura y la poca valoración de la cultura y lengua local” (UNESCO, 2008. P. 176).

La propuesta fue abrir la escuela y la enseñanza a la comunidad, es decir, disolver la distancia entre los niños, sus familias y el docente, ampliando las enseñanzas convencionalmente “validadas” por el modelo educativo. Se inició así, un proceso de reconocimiento del “saber andino” rompiendo con la estructura jerárquica cultural que subordinaba dicho saber por debajo de la imposición de la enseñanza occidental. De esta forma la comunidad comenzó a hacerse parte de un trabajo formativo que surgía de su particularidad como cultura y de sus condiciones como territorio. Desde este acercamiento respetuoso se ha promovido la participación de niños y maestros en las actividades agro-festivas y rituales de Paropata.

“Lo singular de la experiencia de innovación de la escuela de Paropata es que el profesor, los comuneros y los padres de familia deciden desarrollar una nueva práctica educativa en la que los saberes andinos son el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la participación de los comuneros va más allá de su presencia durante la matrícula y clausura del año escolar,” (UNESCO, 2008. P. 176) es decir, la innovación permitió convertir el saber cultural andino en una forma viable y colectiva de aprendizaje vinculando las enseñanzas con el entorno comunitario y con la geografía. En este caso de la escuela de Paropata, el maestro se vuelve un gran gestor e intermediario entre la comunidad y el plan educacional del ministerio. Es el docente quien logra reconocer desde su trabajo de campo las falencias del modelo y las virtudes de la comunidad y a partir de un diálogo entre ambas realidades se concreta un modelo educacional que genera repercusión e impacto positivo en la población, educando desde la aceptación de lo propio y colectivo.

Consideramos importante recalcar que el documento que se presenta es fruto de la participación de dos maestros peruanos en el curso taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas que se desarrolló entre septiembre del 2005 a marzo del 2006. Dicha actividad se inscribe dentro del marco de acción de la Red Regional de Innovaciones Educativas de UNESCO, siendo el Perú uno de los países integrantes y coordinador del Área Temática de Desarrollo Curricular.

-Guatemala y la “Pedagogía de la Reconciliación”

Reflexionando sobre los cruces entre interculturalidad y educación, Klaus Zimmermann plantea la necesidad de introducir en el curriculum escolar, contenidos metalingüísticos y especificar la interrelación que se da entre las culturas, es decir, visibilizarlas y estipular cuál será la forma de relación que se establecerá entre ambas culturas. Reconociendo la confrontación o indagando en su integración. Al respecto ¿es necesaria la confrontación para lograr la integración? Zimmermann analiza la situación Guatemalteca y pone énfasis en la relevancia que tienen los Mayas en la supraposición de una identidad étnica por sobre el resto de los 22 grupos étnicos que habitan el territorio. Guatemala, el contar con un premio nobel de la Paz –Rigoberta Menchú- y con otra serie de intelectuales indígenas, ha contribuido a posicionar la temática y la etnia indígena en un escenario respetable, a pesar de los traumáticos conflictos civiles de los últimos años.

En 1996 se firman los acuerdos de Paz entre el Gobierno guatemalteco y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca URNG. Entre los acuerdos se estipuló una reforma educativa, un plan de educación intercultural bilingüe que cooperara con la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Ante esta situación varias agrupaciones mayas están en pos de generar una pedagogía exclusivamente maya, lo que dificulta el proceso educativo ya que podría correr el riesgo de generar una discriminación a la inversa, el tránsito a una pedagogía particularista y exclusivamente nueva debe ser tomando aspectos críticos y selectivos de líneas pedagógicas ya establecidas. Generar un diálogo a partir de lo existente para contribuir al desarrollo de lo que el autor plantea como una “Pedagogía de la Paz”, sobre todo en un territorio como el de Guatemala, sucumbido por grandes conflictos civiles.

Al respecto, según análisis del autor, en Guatemala se podrían distinguir tres formas de pedagogía o de interrelación de las culturas en las formas educativas:

a) La Forma o modo agregativo: pretende incluir temáticas indígenas, específicamente mayas, en el curriculum pedagógico pero sin alterar la estructura básica de la pedagogía convencional. Utilizando simbología a modo ornamental en textos escolares o mezclando contenidos sin profundizar en el verdadero significado, diálogo o cruce cultural que pueda existir entre los elementos considerados. Esto quiere decir, mantener un *statu quo* que no genere ningún cambio sustancial, sino más bien una fachada de inclusión.

b) La Forma o modo confrontativo: Esta idea parte de la base de reconocer las diferencias inherentes a cada cultura para poder incorporarlas reconociendo sus particularidades. Aquí entran las diferencias cosmogónicas profundas que convergen también en las diferencias lingüísticas que reflejan las formas de concebir el mundo. Gracias a esta metodología el lenguaje puede concebirse como algo mucho más relevante que el formato comunicacional. Se comprende la lingüística como la constitución del mundo y la comprensión de este desde la fonética y sus distintos significados. Una concepción global y profunda de la cultura ladina y de la cultura maya. El conflicto radica ahí en la manera de hacer converger a ambas culturas en una identidad mestiza y horizontal, sin sobreponer una cultura por sobre la otra y sin dotar una lengua de pasividad por sobre la preponderancia de la otra.

El problema con la enseñanza de la lengua maya, es que esta no cuenta con una gramática propia como así la lengua occidental, sin embargo, la lengua maya se establece y se enseña como la lengua madre. La gran ventaja del reconocimiento de esta diferencia lingüística radica en comprender que cada lengua posee una semántica determinada y con ello una respectiva visión de mundo. “En el ámbito escolar del EIB esto puede contribuir a crear una consciencia de la diferencia, siendo ésta un objetivo pedagógico importante y necesario, porque por el simple hecho de la copresencia de dos lenguas, cada alumno y cada alumna comienzan a hacer

comparaciones por sí mismos. El no tematizar las diferencias explícitamente puede desembocar en la formación de ideas falsas e incluso en las condiciones de la disglotia o el desprecio de las lenguas mayas en el pasado- de ideas sociolingüísticamente peligrosas.” (Zimmermann, 1997 p. 6)

c) La forma o modo integrativo: Busca instaurar en la educación, principios de educación indígena, generar una filosofía intercultural que de respaldo a la formación pedagógica, no busca enseñar exclusivamente la asignatura de lengua, si no pasar contenidos propios del curriculum pedagógico en lengua maya. Esta línea se acercaría en cierto grado a la propuesta que revisábamos en Tubino, al cuestionar las bases de un modelo que perpetua la preponderancia de una cultura por sobre la otra, específicamente generando una construcción pedagógica culturalmente maya. En este caso la lengua castellana no se enseña antes de la alfabetización de los menores en lengua maya, no para acotar el universo lingüístico, muy por el contrario para darle cabida a la lengua maya más allá de ser la lengua materna o vernácula. Para que esta se transforme en lengua vehicular también, es decir, permita el diálogo y el desarrollo, que la lengua indígena deje de ser pasado y pueda ser considerada presente y futuro. Valorar desde su lenguaje, una determinada forma de entender el mundo que no tiene por qué limitar el entendimiento del mismo.

En el caso de Guatemala y en el estudio que hace Zimmermann, se profundiza en el cuestionamiento de la pedagogía y la lengua como formas de hacer educación intercultural. ¿Se puede enseñar la horizontalidad cultural sin tener una comprensión profunda de las lenguas? ¿Pueden desarrollarse habilidades comunicacionales en la enseñanza sin conocer aspectos metalingüísticos de las culturas? La enseñanza de la lengua fuera del marco relacional actual no generará mayores avances en términos de coexistencia cultural si es que sólo se le conduce al reconocimiento como lengua vernácula y patrimonial. Para el autor, “la interculturalidad es el marco en el que se debe llevar a cabo la educación, pero no es su meta. Los objetivos de la educación en general, como formar personalidad y enseñar determinados conocimientos y habilidades, siguen vigentes, sólo que deben ampliarse según las concepciones mayas, para fomentar el mutuo

entendimiento y el respeto a las culturas existentes en Guatemala”. (Zimmermann, 1997 p.6)

-México y la Escuela de Puerepecha.

México, uno de los países con mayor cantidad de población indígena en América Latina. Cuenta con una diversidad lingüística que bordea la existencia de 80 lenguas vivas en el país. Dentro de los 12 millones de habitantes que componen la población indígena, los puerepechas ocupan el 2,7% de ella, siendo aproximadamente 4 millones de habitantes. La primera innovación pedagógica desarrollada a nivel estatal, fue la instaurada por Lázaro Cárdenas en 1936 quien propuso generar la alfabetización de los indígenas en su propia lengua, es decir, alfabetizar con la lengua madre para a partir de eso enseñar el español. Con esta política se pueden reconocer los primeros indicios de reconocimiento lingüístico de los pueblos, más allá de que haya sido el vehículo para castellanizarlos. La alfabetización en lengua materna servirá de soporte para los indigenistas del 50 y para las políticas educativas de los años venideros.

A partir de 1963, se instaura la formación de monitores interculturales que fuesen capaces de alfabetizar a las comunidades. Se crea así el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta entidad sigue vigente en la actualidad y es la institución encargada de desarrollar las políticas educativas de inclusión indígena. “Para ingresar a este servicio, los candidatos deben cumplir con un perfil de formación, como tener un nivel de escolaridad de primaria para ser promotor y de secundaria para los maestros bilingües y un dominio oral de la lengua purépecha y del castellano. Entre las funciones de los primeros se encuentra la alfabetización en purépecha y una primera castellanización oral en escuelas de pre-primaria.” (Villagómez y Gutiérrez, 2009, p.24) A pesar de esto, los intentos estatales por incluir la educación en las comunidades indígenas carecían de buenos resultados. Las tasas de deserción escolar eran altísimas y la deserción de los monitores también, por lo que las escuelas carecían de alumnos y de profesores o monitores a cargo. Una de las principales causas de la alta deserción tanto escolar como del profesorado era la distancia que existía entre el currículum pedagógico y la realidad

de la comunidad de puerepecha. Los profesores contaban con muy poco material pedagógico y los niños se sentían muy alejados de su realidad local.

Frente a esta situación durante la década de los 90, los profesores se radicalizaron y comenzaron a delinear los trazos de una pedagogía indígena en escuelas rurales, no una pedagogía occidental para indígenas de escuelas rurales. Esto contempló no sólo la alfabetización a la lengua madre y luego al castellano, amplió el curriculum incorporando motivos y factores de la vida cotidiana de las comunidades como forma de aprendizaje. Esta era una clara crítica al modelo bilingüe bicultural del Estado Mexicano que sólo abogaba por enseñar dos lenguas y dos culturas sobreponiendo la occidental por sobre la indígena. El modelo contemporáneo Bilingüe Intercultural, buscaba ir más allá de la fonética y la gramática de la lengua, reconociendo patrones culturales de ambas culturas y fortaleciendo la educación indígena en un escenario mayoritariamente indígena.

El gran obstáculo que tuvo el modelo de educación intercultural bilingüe fue que el Estado Mexicano no había formado profesores interculturales, si no que monitores bilingües que no tenían las herramientas ni las capacidades pedagógicas para aunar ambas líneas: la pedagogía y la interculturalidad. Estos no estaban preparados como docentes para atender las necesidades particulares de los niños, lo que también generó deserción escolar. Otro factor relevante en la educación intercultural en esta zona es que al ser México frontera con USA el transito transfronterizo genero procesos sociales complejos como que los padres comenzaran a privar a los niños del aprendizaje de su lengua madre. “Eso sucede probablemente porque los indígenas de las comunidades que viajan a los Estados Unidos u otras ciudades del país para trabajar, regresan con una idea según la cual sus hijos deben ir a la escuela, pero para aprender a leer y a escribir en español, no en la lengua purépecha. Según ellos, se trata de que el niño pueda defenderse cuando sea grande, para que no sufran como sufrieron los padres (...) los procesos migratorios también tienen importancia ya que cuando salen los padres éstos regresan con otra forma de ver el mundo y se da un desplazamiento de la lengua indígena” (Villagómez y Gutiérrez, 2009, p. 28). Se genera así, una negación cultural por motivos de discriminación racial o étnica.

La homogenización cultural se impone constantemente –sobre todo en un mundo globalizado- por sobre las particularidades culturales de una localidad. Si

bien estamos en un contexto global de inmigraciones y de países latinoamericanos cada vez más cosmopolita, a mi entender esto ha generado un exacerbado sentimiento identitario nacional a partir de la oposición a un otro. Y México no está exento de este sentimiento, mientras más se acercan a lo indígena más excluidos del “progreso o desarrollo” pueden quedar.

Lo que se destaca del caso mexicano es que oyó las necesidades pedagógicas de su programa e instauró una formación pedagógica intercultural. “En México, una de las instituciones que actualmente se encarga de la formación de maestros indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional, donde funcionó el Plan Noventa. Los maestros interesados ingresan a la licenciatura y siguen una formación para que los profesores entiendan lo que es el trabajo docente, lo que es la práctica docente”. (Villagómez y Gutiérrez, 2009, p. 29). La facultad de esta política es que da un verdadero entendimiento pedagógico a la interculturalidad o a la inversa una formación intercultural a la carrera docente, base para poder generar verdaderos lineamientos educativos y no meras inclusiones de fachada.

Otro de los puntos relevantes que observamos del caso mexicano en diálogo también con los casos analizados anteriormente es la necesidad de incorporar las particularidades locales dentro de un Plan más general de Educación Intercultural Bilingüe ya que si no se consideran las características sociales de la comunidad con la que se trabaja, se complejiza demasiado la labor docente y el interés de los niños por el aprendizaje. Hay una formación universitaria de los maestros pero estos no pueden replicar el mismo modelo en todas las comunidades, estos deben atender las particularidades de la comunidad con la que se trabaja. En este sentido los maestros y a través de organizaciones sindicales establecen modelos alternativos o complementarios a la educación formal e instauran lineamientos pedagógicos que se nutren de la realidad cultural y social con la que se trabaja.

-Colombia, a pasos de una “Geopedagogía”

La Guajira es un claro ejemplo de una pedagogía que interactúa con el territorio y la comunidad. Considerada por UNESCO como la pedagogía de afirmación cultural desarrollada específicamente en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, la Guajira, Colombia. Está enfocada en visibilizar, reconocer y

afirmar la identidad cultural indígena de wayuu, fomentando y reconociendo las relaciones humanas interculturales y sus respectivos sincretismos.

El año 2002, miembros de UNESCO y del Estado colombiano realizaron lo que se conoce como “expedición pedagógica” por el territorio colombiano reconociendo formas pedagógicas que sean dirigidas por los programas de Educación Intercultural Bilingüe. La comisión, se encontró con el caso de la Escuela Noarmal de Uribia y con su pedagogía territorial que involucra elementos de la comunidad ampliando el espacio pedagógico fuera del aula. “Resaltando la consulta de la comunidad educativa a los ancestros; el estudio del wayuunaiki y la práctica del bilingüismo; la creación estética y el uso de los instrumentos musicales; actividades como el día étnico y la feria de la ciencia y el entrecruce de saberes que hacen posible la práctica de la interculturalidad en la escuela y fuera de ella”. (UNESCO, 2008, P. 114)

La relevancia de esta forma de hacer educación es que genera impacto en la comunidad y no sólo en la sala de clases. Se incorporan al curriculum educativo saberes indígenas transmitidos por los ancestros, festividades y una cosmogonía rica cultural y socialmente, que no deja de dialogar con las enseñanzas propias del curriculum pedagógico vinculadas a las materias convencionales. La escuela cuenta con un importante número de niños y la tasa de deserción escolar es bajísima. La participación de las familias también es favorable. Se desarrolla una línea educativa colectiva y comunitaria, sobre todo valorando y refirmando la identidad indígena dentro de un contexto de sincretismo cultural.

La expedición pedagógica notó que esa forma de hacer escuela es un abrazo al diálogo pedagógico con la comunidad y la tierra. Una propuesta inclusiva que parte del reconocimiento de las particularidades de cada cultura, incorporando prácticas de reconocimiento y valoración cultural, no sólo de exhibición folclórica de una cultura si no que haciendo vida educativa desde la aceptación socio cultural de un territorio. Esa expedición y el diálogo con las autoridades y maestros locales concluyó por generar un Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu: “Se trata de un proceso de construcción que responde a las necesidades particulares de la educación del Pueblo Wayüu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres, para la formación integral del ser wayüu” (UNESCO, 2008, P. 116). Este proyecto es un tránsito a lo que podría entenderse como una

geopedagogía, es decir, al desarrollo educativo que parte de la interacción del territorio y la cultura. Claramente un gran avance en el desarrollo educativo intercultural de América Latina, un modelo que sale del intervencionismo asistencialista, que impone un modelo posible de extrapolar a otras partes del continente.

-Escuela de Piedra Alta. Lago Budi, Chile. Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo Mapuche.

El Plan de Educación Intercultural Bilingüe, comienza a implementarse en Chile a partir del año 1993. El estudio de la escuela de Piedra Alta, es realizado por Tanja Rother entre los años 1999 y 2001. Su estudio pone en manifiesto el cada vez más alto compromiso de los profesores con un programa que a su juicio tiene carencias estructurales. Como hemos analizado anteriormente, existe una dificultad inherente al establecimiento de un programa educacional intercultural desde un Estado homogenizante y occidental, que tiene dentro de sus principales objetivos el mantenimiento del statu quo y la formación de sujetos con poca capacidad crítica a la sociedad imperante. La autora, en este caso, vincula el concepto de poder simbólico de Bordieu con la forma que asume el proceso educativo intercultural en el caso de Lago Budi, donde el programa se inserta desde una ambivalencia que propone la integración pero con claros tintes de exclusión.

Según Bordieu, son los sistemas de educación los que contribuyen de manera importante a la continuidad de las desigualdades sociales, basándose en la imposición de un modelo cultural considerado legítimo por sobre el resto de expresiones y formas. Según esto y como plantea la autora, los logros de los estudiantes estarán directamente vinculados a su capacidad de adaptarse a este formato legitimado de cultura y de comportamiento. Es decir, mientras más cercano a la cultura legítima se esté, más favorecido se verá en el proceso formativo. Es interesante como la autora toma el concepto de “poder simbólico” de Bordieu para ejemplificar como éste opera en el marco educativo. “El sistema educativo es la organización social más importante en la cual las condiciones dominantes están tan perfectamente institucionalizadas que se puede hablar de su poder simbólico”. (Rother, 2005, p.72). Este poder simbólico también definiría los marcos curriculares

que reproduzcan los códigos culturales dominantes, discerniendo entre los distintos contenidos que debe ser desarrollados y los que no.

El caso de la escuela de Piedra Alta y la reflexión de la autora, vendrían a dialogar con nuestra postura de la dificultad de implementar una educación intercultural desde un estado que mantiene lógicas culturales y educativas más bien homogenizadoras. Don Domingo uno de los profesores de la Escuela plantea que “el Programa de educación intercultural EIB no es la solución del problema educacional mapuche” ya que este no consideraría la cultura local de la comunidad ni las particularidades que los constituyen como etnia indígena. Para los docentes se vuelve esencial no sólo enseñar el mapudungun y el castellano si no que formar a los alumnos desde una pedagogía que surja de la cosmovisión indígena y que ésta no sólo quede relegada a un ornamento curricular.

Dentro de los profesores de la escuela y de la zona de la IX región, una de las principales críticas al programa responde a la poca presencia de profesores mapuches en las escuelas. Ante esa carencia y el accionar de los profesores, estos se organizaron en la MeliCilkatuwe, organización que busca dar una mirada crítica a través de un revisionismo del programa, generando propuestas que respondan a los verdaderos intereses educativos de su comunidad. Como plantean, “hoy estamos agrupados cuatro colegios que pretendemos hacer un trabajo distinto en la zona, de poder fortalecer y hacer que la educación Intercultural Bilingüe pueda tomar otro rumbo, distinto a la propuesta que puede tener el Ministerio de Educación” (*Don Eduardo*) (Rother, 2005, p.78). El objetivo de esta agrupación sería avanzar hacia un curriculum de educación mapuche “Debieran dejar que seamos nosotros mismo. No, que otras personas u otras instituciones piensen por nosotros! (Don Eduardo, director colegio piedra alta)

Según estos docentes, el plan educativo del programa presenta vacíos estructurales en términos de contenido. Hay poca promoción a reflexionar sobre “lo propio”, lo identitario, ni tampoco el diálogo con los chilenos. O sea invisibiliza la historia de confrontación que se ha mantenido entre mapuches y chilenos, pasando por alto, las luchas, avances y retrocesos entre ambas culturas. El carecer de una episteme filosófica intercultural que respalde el modelo desde una mirada crítica terminará perpetuando dinámicas de poder que relegan una cultura en subordinación a la otra. Las políticas interculturales no pueden darse sin una

reflexión filosófica previa, sin un entendimiento, y este, debe estar vinculado a una pedagogía crítica que cuestione la relación entre el Estado y la Sociedad, que cuestione una escolarización funcional a los intereses del estado. “La educación es una realidad compleja en la que confluye una pluralidad de intereses, de experiencias y expectativas. Confluyen allí hombres y mujeres (actores de los procesos educativos) que llevan consigo sus saberes, sus memorias, sus temporalidades, sus contextualidades”. (Medina, 2015, p. 66)

A modo de síntesis, el panorama que tenemos frente al modelo educacional bilingüe en sus distintas versiones comparte la dificultad de construirse como un modelo integrador e inclusivo considerando que su lógica estructural es la de una política educacional formal que se constituye desde la norma occidental. Frente a esto, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de una filosofía que respalde y de las bases de cualquier política de inclusión cultural, cuestiona el diálogo conciliador del modelo educacional y propone alternativas a todos los modelos que sean monocultural occidentalizante. Lo que se busca no es una “neoevangelización”, es una enseñanza íntegra que invierta los roles de la otredad.

A partir de la necesidad de hacer frente a una realidad innegable, se construye esta medida educativa conciliadora para los pueblos. Con respecto a la realidad peruana, son interesantes, más allá del modelo educativo intercultural que se plantea, las consecuencias que este generó, ya que abrió la escuela a la comunidad, rescatando el saber andino, extrapolando el rol de docente a los mismos miembros de la comunidad. Esto también se refleja en el caso de Colombia y su Geopedagogía, ambos casos son el reflejo de una cierta autonomía de la comunidad frente al modelo oficial, y compromete a los sujetos desde la pertenencia a un territorio determinado, otorgándoles un rol preponderante en el desarrollo local de la comunidad.

En cuanto a Guatemala, el análisis que se hace del modo integrativo, vendría a ser el más vinculante con nuestra mirada sobre la educación intercultural. Ya que se plantea, como mencionaba anteriormente, una filosofía intercultural que sea troncal a futuras ramificaciones educativas, culturales o sociales. También postula, la importancia de la enseñanza de la lengua como cosmogonía pero también como forma de vinculación, alejándola de la mirada prosaica que la relega al pasado

maternal, como si la lengua materna quedara encapsulada en el pasado. La lengua está viva y a partir de esa base hay que construir la educación.

En el caso de Chile, a diferencia de otros países, la EIB no es parte de una nueva política de Estado, esta “sólo representa uno de los muchos programas para la asimilación de estas culturas en la sociedad nacional. Se trata de una política de satisfacción, de pacificación, cuyas diferentes caras nombres como interculturalidad, diversidad cultural (...) no deben afectar al status quo de las relaciones de poder y dominio en la sociedad.” (Rother, 2005, p.79). Y eso se ve reflejado con la disconformidad de los docentes frente al programa. ¿Por qué el programa no es parte constituyente del sistema general de educación? ¿Se busca realmente educar y promover la coexistencia? O ¿integrar a la población indígena al sistema de producción de una sociedad occidentalizada? Que la escuela (lugar donde se reproducen las relaciones de poder) sea el escenario de conciliación entre las culturas, es una contradicción en sí misma.

Lo interesante del proceso de inserción de estos modelos es que desató un interés real por las comunidades de educar a sus miembros a partir de imbricaciones culturales propias y no sólo desde la asimilación de lo otro occidental, es decir, este actuó de manera impulsiva hacia el reconocimiento de la relevancia de los espacios educativos como escenarios de formación cultural, al mismo tiempo que los comenzó a cuestionar. En el caso de Chile, los profesores mapuches son reflejo del interés por crear una filosofía crítica intercultural, sometiendo este modelo a la revisión de una verdadera propuesta descolonizadora, lejana al modelo funcional del plan.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CASOS: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Tomando lo anterior como contexto, sabemos que las medidas implementadas en Chile en relación al reconocimiento de los pueblos indígenas, y al surgimiento de iniciativas educativas responden a acuerdos internacionales y se dan de manera paralela en varios países del continente. Sin duda, en algunos con mayor éxito que en otros, pero cada uno ejecutando desde su propia visión país, políticas y programas en la materia. Sumamos a estas iniciativas promovida desde los organismos internacionales, el surgimiento o más bien, resurgimiento de agrupaciones sociales y étnicas, las cuales también buscan reactivar su cultura y revitalizar su lengua, si bien adhieren a estos programas, también movilizan y auto gestionan iniciativas por y para ellos y ellas. Nos parece de suma relevancia conectar las experiencias latinoamericanas con las chilenas e ir nutriendo y mejorando los formatos nacionales que sin duda aún se encuentran en construcción.

En este capítulo se exponen y analizan las entrevistas realizadas a los actores relevantes en el ámbito de la sociedad civil, quienes viven y ejecutan programas de educación en el cotidiano y profesores y monitores tradicionales que trabajan dentro del marco institucional del programa de educación intercultural bilingüe implementado por el MINEDUC.

Consideramos relevante retomar algunas preguntas y conceptos que dieron inicio a esta investigación. En primera instancia, analizar la importancia de las tradiciones y herencias culturales a las que se les debiese dar énfasis a la hora de ejecutar programas estatales o ciudadanos en la materia, ya que esto es la columna vertebral de las culturas en el tiempo. Por lo tanto y en el margen de la educación chilena ¿de qué manera se aborda y se resguarda esta tradición? ¿Lo que se enseña en los planes y programas de la EIB tiene concordancia con la estructura de cada cultura? ¿Se consideran sus ritos y elementos simbólicos en el quehacer cotidiano del espacio educativo? Estas fueron preguntas que motivaron la investigación y que en este capítulo quisiéramos responder, a partir de lo conversado y explorado con los involucrados en el tema. Además de ir ligando el contenido de los capítulos anteriores con lo recogido de primera fuente con los entrevistados para esta investigación.

-El programa de educación intercultural bilingüe y el Estado

Retomando lo analizado en el marco teórico y en capítulos anteriores de esta investigación, las políticas públicas son decisiones a largo plazo que pretenden incidir y mejorar ciertas temáticas y situaciones de carácter nacional, como la educación a nivel general. La educación intercultural bilingüe no constituye una política pública propiamente tal, sino un programa del MINEDUC que surge como consecuencia a la adscripción chilena al convenio 169 de la OIT. Sin embargo, tiene poca incidencia dentro del currículum nacional ya que se aplica con obligatoriedad sólo en las escuelas que tienen el 20% de estudiantes indígenas.

En las políticas públicas en educación establecidas para el período del 2014-2018, se definen cuatro ejes estructurales de trabajo. Estos son: 1.- Reforma educacional; 2.- Fortalecimiento permanente de la calidad integral y la equidad; 3.- Desarrollo científico y tecnológico y 4.- Cultura y Patrimonio. Es muy relevante mencionar que en ninguna de las áreas referidas se profundiza o menciona el trabajo de la educación intercultural con enfoque en el rescate y continuidad de las culturas indígenas, por lo tanto no es tema en la agenda política del actual gobierno. El programa está pensado en la población indígena de manera acotada. No es parte de una política dentro del sistema general de educación, sino más bien una especie de apéndice, por lo que carece de un financiamiento consistente que permita diseñar en el corto, mediano y largo plazo estrategias integrales que potencien el intercambio y continuidad cultural, y medir el impacto que tendría para la población.

Consideramos relevante esto, ya que nos permite dilucidar qué importancia le otorga el Estado al tema y con qué profundidad lo desarrolla. Sobre esto, recogemos las opiniones y miradas de K. E., A. H., M. LI. y F. Z.

¿Cómo es el trabajo que se realiza en el programa? ¿Cuál es el rol de los educadores y el profesor mentor?

“La educación intercultural se sustenta en el trabajo colaborativo que se debe realizar entre las escuelas, los niños, los profesores y educadores. Todos ellos, son piezas claves para avanzar en la construcción y recuperación de

conocimiento ancestral y dejar atrás la idea de que las culturas indígenas son parte del pasado y del folklore nacional. Sabemos que no es así, que las culturas están vivas, laten y se transforman día a día". (K. E)

En este sentido, y como lo plantea la entrevistada, hay un diálogo constante entre el Estado y los educadores tradicionales y esto se realiza en los establecimientos educativos, que es el espacio en donde convergen ambas realidades e identidades. Ciertamente hay diferencias y quien marca la pauta ha sido la institucionalidad, no obstante son los profesores quienes se ubican en el aula y se vinculan con los niños y niñas. Alejándose del foco de la educación formal, que pretende incidir en los estudiantes a través del traspaso de contenidos medido por las evaluaciones. Sobre esto, y retomando el argumento de Boccara (2010), la interculturalidad del Estado requiere de un espacio de luchas en donde se pongan en contraste ambas identidades, por lo tanto la escuela no es sólo el escenario donde se visibilizan las pugnas entre los distintos sujetos, sino también donde queda en evidencia que las identidades se construyen en relación a otro. Para el caso de los estados nacionales, es una relación asimétrica.

A. H. añade:

"El programa es una asignatura, se llama asignatura de lengua indígena. Aparece en el libro, lengua indígena. Entonces es para todos los niños. Yo llego a la sala y están todos los niños. El formato que hay ahora es del educador tradicional con el profesor jefe, los niños no pueden quedar solos conmigo. En mi caso yo soy profesora igual. La idea es que exista un complemento, se plantea la dupla pedagógica en el sentido que el profesor conoce más a los niños y uno va a hacer una asignatura específica con temas específicos, entonces la idea es que el profesor también se nutra de esto. En mi caso yo tengo dominio de grupo y tengo experiencia con niños pero a mí me interesa que el profesor o profesora que está ahí participe también, se haga parte".

El programa, se aplica y se entiende por las escuelas como una asignatura, por lo que cada vez se va reduciendo más su incidencia e importancia dentro de los establecimientos que lo aplican. Lo que resulta interesante es el formato de duplas, en donde hay un profesor o profesora del colegio que asume como guía para el educador tradicional que viene sólo por un par de horas a la semana. Esto podría ser una gran herramienta si es que los profesores mentores se involucraran, aprendieran y luego replicaran algunas iniciativas, palabras y conceptos del mundo indígena en otras clases. Además, se les debiese reforzar y capacitar a ellos también.

De lo planteado por A. H., podemos interpretar además, que el programa y los establecimientos educacionales, no se pueden disociar del modelo de educación formal que ha sido diseñado desde el aparato estatal, esto se aprecia en el rol del profesor mentor, que representa y fiscaliza el actuar del educador tradicional en la sala.

Los establecimientos que aplican el PEIB debiesen tomar una decisión que trascienda la asignatura en sí, y comprometerse con enseñar y educar desde el respeto a los pueblos indígenas, asumiendo que Chile es pluriétnico y desde esa diversidad es posible entender “lo chileno” que no es único ni homogéneo, más bien múltiple, heterogéneo y lleno de contrastes. Profundizaremos esto en las propuestas y conclusiones.

Sobre el aporte que significa el PEIB en la educación de niños mapuche y no mapuche y el rol de la escuela como espacio de transferencia de conocimientos y herencias culturales nuestra entrevistada comenta que:

“La educación intercultural tiene que levantarse porque el mapuche está. Porque Nosotros no podemos negar nuestra historia, no podemos mirar lo que pasa en Palestina siendo que aquí en el sur está la escoba con los niños mapuche, y eso tiene que ser tema de discusión. Es decir, tenemos la misión de reivindicar desde la educación a los niños, enseñándoles a respetar y a ser portadores de un legado cultural. Los niños tienen que saberlo, y ¿dónde lo van a aprender si no es en el colegio? Los que deben estar ahí

para contar la historia, son los educadores tradicionales con buenos profesores mentores. Que les interese el tema y sean comprometidos.” (K. E.)

En la clase que la lamngen K. E. realiza a los educadores tradicionales – quien además es profesora mentora de un colegio en Estación Central- se repasan los contenidos obligatorios y la manera más pertinente de transmitirlos a los niños y niñas, ella enfatiza la importancia de la interculturalidad en la educación chilena. Incluso, recalca que se deben respetar las diferencias territoriales y dialectales que existen dentro del mismo pueblo. En este sentido, es un aporte que ella sea profesora mentora, ya que siendo mapuche, comprende y respeta la labor de los educadores tradicionales. En el caso de A. H., quien es educadora tradicional de un colegio en Renca, su realidad es distinta y nos comenta que:

“Ahora estoy haciendo clases en primero y segundo, el programa llega hasta séptimo. Hace falta un programa que abarque toda la educación básica. Bueno ahora se están haciendo unas jornadas, porque se está haciendo un texto y quieren que lo hagamos nosotros los educadores. Yo no he podido asistir, se están reuniendo todos los sábados, lo está convocando la lamngen nevenka. La idea de la convocatoria era hacer la malla curricular y en base a la malla poder hacer un texto que sirva de apoyo entonces se separan las regiones y se están haciendo encuentros en el sur y encuentros acá hasta la séptima. Y encuentros en el norte también porque son contenidos distintos. Tú no puedes hacer un texto de lengua indígena a niños que son hablantes o que viven en comunidad a otros niños que no son hablantes y que están y que hay mucha población no mapuche. Es distinto.”

Además plantea que más allá del programa y de la educación intercultural, el MINEDUC debiese hacerse cargo de que en Chile habitan y viven su cultura nueve pueblos indígenas (reconocidos por el Estado) por lo tanto, ese reconocimiento debiese plasmarse en el sistema educativo, que hasta ahora no ha logrado representar y legitimar a las etnias.

Sobre la creación y actualización permanente del material y como plantea el Artículo 27 del convenio 169:

-“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares”.

Por lo tanto, es fundamental que el programa tenga variantes dependiendo del contexto y no se quede en la rigidez característica de las herramientas del estado que no tienen flexibilidad para adaptarse a las distintas realidades. Esto es muy importante, porque plantea las necesidades desde lo particular, y así debiese ejecutarse. En este sentido, lo que nos comenta A. H. es una iniciativa que va acorde al artículo mencionado y que pretende centrar la creación curricular en quienes conocen y viven su cultura, no sólo estudiosos. En el convenio se plantea también que:

- “La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.”

Sobre lo anterior, es muy pertinente la mirada de A. H. quien agrega que:

“Hay una negación que está pensada, que está ideada para que sea así. Es un exterminio desde lo académico también. Yo lo veo así, lo percibo así y por eso también lo reclamo. Porque deben existir instituciones que realmente formen a educadores, a profesores que estén preparados para hacer clases. Además como el proceso ha ido al revés, nosotros hemos sido capaces de decir ya basta. Yo si quiero aprender mi lengua, y quiero que mis hijos aprendan. Y yo les voy a enseñar desde mi casa como es la historia de los pueblos originarios en este país. Entonces después nuestros hijos van a clases y se encuentran con que la profesora les habla en pasado del pueblo mapuche. Y eso tiene que cambiar,

que ya existe alguna forma diferente que la estamos haciendo de forma autónoma, de autoeducarnos también”

Es sabido que la teoría difiere de la práctica, pero en este caso, queda en evidencia que el programa se ha puesto en práctica como una medida compensatoria y para cumplir de manera muy superficial con los postulados del convenio.

Respecto a la relación del estado con los pueblos indígenas y la educación intercultural, K. E. nos comenta que:

“El Estado todavía no asume que Chile es un país que tiene muchas culturas y que somos dueños de estas culturas, que ellos estaban antes de nosotros. Hay una tremenda violación al pueblo y esa violación parte principalmente por el Estado chileno. Poner la traba del 20% es una violación a los pueblos originarios” (K. E.)

Sin embargo, entiende el programa como una iniciativa que debe avanzar y crecer con el tiempo, y de esta manera llevar la educación intercultural no sólo a las escuelas y colegios con niños y niñas indígenas, sino a cualquier establecimiento que quiera enriquecerse y formar estudiantes con conciencia y visión de un país diverso, valorando la riqueza ancestral de nuestro territorio. Consultamos con F. Z., quien es profesor de Historia y pertenece a agrupaciones indígenas de danza y reivindicación cultural (Fraternidad Ayllu), si bien, el no hace clases como educador tradicional ya que no pertenece a ningún pueblo indígena, comprende e intenta transmitir ese conocimiento a sus estudiantes.

Si bien, el curruculum de Historia y los programas del MINEDUC se refieren y hacen mención a las identidades étnicas, no lo abordan específicamente, desde el respeto e integración de la diversidad que coexiste en Chile. F. Z nos comenta que:

“Hay un curriculum que es bien somero en términos de contenido respecto a la interculturalidad. Se refieren a los grupos étnicos de Chile. Ya epistemológicamente, está esta

suerte jerárquica de que estos son grupos dentro de esta gran nación que es Chile. Y para el mundo indígena no es así.

Por ejemplo la historia colonial ¿desde qué ángulo se enseña? Por ejemplo no se enseña el futamalon como una gran experiencia de resistencia armada territorial, que no ha tenido comparación del mundo mapuche a finales de XIX. Eso no se enseña, entonces cuanta memoria, que si existe no se enseña en los planes y programas. Se aborda desde lo descriptivo, pero la discriminación de contenido, la línea editorial en el área de contenido en Historia al menos respecto a la diversidad, es una diversidad de turismo, no una diversidad que aborde o profundice una versión distinta a la oficial militar. Entonces ahí te queda libertad a ti como profe. Cuanto arriesgas. El aula se transforma en un espacio de libertad en la medida en que tú te haces cargo de lo que dices. Y de cuanto te sales del Curriculum”.

Ligando lo planteado por F. Z. con el argumento de Stuart Hall (2006) expuesto en el marco teórico, es interesante ya que la identidad, en este caso la Historia nacional entendida de manera forzada y homogénea, se vinculan con los recursos históricos que le dan sustento y coherencia. Por lo tanto, tiene sentido que el Estado se esfuerce por reforzar su visión del pasado con la finalidad de enunciar este relato o “tradición inventada” (Habswan,) en los espacios educativos, que sin duda validan y generan sentido de pertenencia. *“Las identidades en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella”.* (Hall, 2006. P.18) Ciertamente, una clase de Historia es una representación de una versión oficial de la Historia nacional, que debe ser revisada, cuestionada y corregida constantemente, al igual que la historiografía en sí misma.

A. H., nos comenta que:

“Yo pienso, mi análisis, es que en este país se hace todo al revés. Es una cosa que siempre expongo en el diplomado. Aquí lo que pasa es que **Debería existir formación al**

profesor. Claro porque tu llegas a hacer una clase con otros colegas que estudiaron pedagogía y ejercen otra asignatura que sé yo o son profes de básica que no saben nada que no tienen idea y que no quieren saber. Y tampoco tienen respeto, porque el otro es diferente, entonces eso es complejo. Llegan profesores que quizás fueron muy buenos estudiantes y salieron de la mejor universidad e igual resulta que invisibilizan a los niños indígenas, e igual invisibilizan a los niños que no son chilenos. Entonces se hace un daño ahí. Porque no se valora la riqueza cultural que existe. No se valora.”

En este sentido, y como plantea Bordieu son los sistemas de educación los que contribuyen de manera importante a la continuidad de las desigualdades sociales, tomando como referente e imponiendo un modelo cultural legitimado. Por lo tanto, a los estudiantes se les exige cumplir con estándares que los sitúan como ciudadanos chilenos con las características que eso implica y se deja un estrecho espacio (que es un reflejo de la sociedad) para la enseñanza y transmisión de las minorías étnicas que habitan en el País.

A. H. continúa diciendo:

“Aquí ni siquiera hay un ramo electivo, por último. Si no existimos en la constitución imagínate, somos todos chilenos y no hay más. Los profes que llegan con otra mentalidad son porque ellos mismos, como sujetos decidieron tomar otras herramientas para enfrentar mejor el aula, para poder trabajar mejor con la diversidad de estudiantes que existe. Pero no es que exista un proyecto de Estado, de gobierno de turno siquiera en relación al reconocimiento de esa diversidad que existe en la sala de clases. Pasa que uno llega a un colegio y te enfrentas a otros educadores, que muchas veces aman lo que hacen, sobre todo en los sectores marginales y adversos donde trabaja uno. Uno llega a esos espacios y los profes tienen vocación, porque o si no estarían haciendo otra cosa. Pero no tienen esas

herramientas, no tienen ese conocimiento, por eso no lo valoran. Y si lo tuvieran podrían aplicarlo en todas sus clases.”

Es muy relevante el rol que juegan los profesores en el sistema educativo, sabemos que Chile no se caracteriza por tener un modelo justo ni para los estudiantes ni para los profesores, sin embargo, coincidimos con A. H., que se debiese formar e instruir a los profesores a nivel general, y no sólo capacitar a los educadores tradicionales, que si bien son portadores de su cultura, no se encuentran en las escuelas ni en el aula todo el tiempo como sí lo hacen los profesores de planta. Recordemos que el programa tuvo una etapa formativa, desde los años 1995- 2001 en donde el MINEDUC y la CONADI se unen para crearlo. A partir del 2001 se organizan las líneas de acción en dos grandes focos. 1.-Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo. 2.- Generación de propuestas curriculares. Sin embargo, hay aún una deuda en el primer punto, ya que se ha dado énfasis al educador tradicional, a quien reconocemos como actor clave de este proceso, pero no se han abierto cursos especiales para los docentes, dentro de su proceso universitario o bien complementario.

El programa de educación intercultural bilingüe, es una herramienta promovida por el MINEDUC, que ha significado un avance en la materia, pero se encuentra aún en construcción y debiese someterse a una profunda revisión tanto por académicos de la educación como por académicos y cultores indígenas, quienes tengan claro cuál debiese ser el foco y objetivo de enseñar lengua y cultura indígena en los colegios, escuelas y liceos.

A. H. nos comenta:

“Luego en enseñanza media los chicos pueden seguir educándose en instancias como Kom kim o la escuela. Porque no existe la continuidad en la educación formal. Las organizaciones sociales hacen un aporte fundamental para la continuidad del aprendizaje.

En mi caso, y en el de otros hermano. En mi familia yo pude revitalizar el idioma gracias al kom kim gracias a la experiencia de autoeducación. Quede hasta el nivel tres por problemas que tuve. Pero en el caso de esta instancia y otras que se dan, yo lo siento así, porque uno como persona o integrante de un pueblo originario que sabe lo que significa la lengua, evidentemente existe ese cariño y esas ganas de hacerlo”.

En este sentido, las agrupaciones y organizaciones que enseñan la lengua y el conocimiento mapuche, son espacios muy relevantes para quienes se mantienen activos y decididos a aprender y continuar con su legado cultural. Considerando que el PEIB no tiene un seguimiento después de sexto básico y estos espacios se vuelven necesarios y complementarios.

-Espacios de entremedio: autogestión y autoeducación de la sociedad étnica y civil.

Actualmente las organizaciones de la sociedad civil, divididas en organizaciones e institutos mapuches, juegan un rol esencial en la conservación de la cultura y en la difusión de las luchas políticas. La orgánica de las bases que agrupa a mapuches y no mapuches que adhieran a la causa o se sientan cercanos a su cultura ha permitido llenar muchos vacíos estatales en relación al reconocimiento de presencia indígena dentro de la población nacional y a la valoración de sus tradiciones. Si bien este trabajo no pretende hacer un estudio ni menos un recorrido por el historial político del pueblo mapuche, si se hace necesario ver la relación del estado con las comunidades, ya que el PEIB es un programa construido para fomentar – o no- la relación del estado con el pueblo mapuche desde la educación.

Ya habiendo expuesto y profundizado sobre el programa EIB y la visión de los actores involucrados, analizaremos la metodología de las agrupaciones sociales que se han enfocado en transmitir el conocimiento de su pueblo. En Santiago se concentra la mayor población Mapuche después de Temuco, por lo que las organizaciones con las que nos vinculamos son de este pueblo, y tienen su propia forma de comprender el rol de la educación y su lengua. Para esto, contamos con

los relatos a modo de entrevista en profundidad de H. M., quien inició el trabajo con la agrupación Kom Kim Warria Mew (todos aprendemos mapudungun en la ciudad) y ya llevan varios años trabajando en revitalizar la lengua a través de talleres organizados por niveles, además de M. Ll. y A. H., quienes han tomado los talleres hasta el nivel tres de KomKim, y siguieron revitalizando la lengua en otros espacios. Consideramos importante destacar, que la mayoría de los/as educadoras/es tradicionales se insertan y trabajan de la mano de alguna agrupación de base, vinculadas a sus distintos territorios, la cual refuerza y otorga sentido de pertenencia al trabajo realizado posteriormente en los establecimientos educativos.

El lamngen H. M. nos expone las siguientes ideas sobre el rol del lenguaje en la continuidad de los pueblos.

El hablante vive mientras puede vivir, pero la lengua y un pueblo es eterno. ¿Cómo en la eternidad se va a fortalecer un pueblo? Tenemos que preocuparnos y pensar en el futuro. Pensar que materiales dejamos como hablantes, para que un pueblo se pueda mover en las generaciones que viene.

La lengua hay que enseñarla, hay que crear institutos, universidades. Hay que agregar cursos de lenguas a los programas del MINEDUC, para que todos aprendan y hallan personas bilingües. **Se debería enseñar lengua en todos los colegios, no sólo los rurales, mapuches y no mapuches. Ya que una lengua es patrimonio de la tierra.**

Consideramos clave este planteamiento, ya que posiciona lo étnico y la transmisión de las lenguas a distintos actores y esferas de la sociedad y no sólo al mundo indígena, ya que es necesaria una apertura por parte de toda la sociedad chilena para poder construir espacios de integración, diálogo y entendimiento. Consideramos que sigue siendo excluyente promover la educación “intercultural” sólo para indígenas, ya que en estricto rigor eso no estaría cumpliendo con los principios articuladores de estas teorías que pretenden disminuir las brechas y diferencias entre los grupos étnicos, sociales y culturales.

Elisa Loncon comenta que: “El mapudungun (lengua de la tierra), por su condición de lengua minorizada en la sociedad chilena y producto de la castellanización está perdiendo el estatus de la lengua materna en la sociedad mapuche. En las nuevas generaciones se observa un acelerado desplazamiento y sustitución lingüística del mapudungun por el castellano, la mayoría de los niños que hoy nacen se socializan y reciben el castellano como lengua materna.” (2002. p. 4)

Ciertamente, el tema actual es revitalizar la lengua y enseñarle a los niños y niñas a valorarla y no avergonzarse de sus raíces. En estos tiempos, hablar de lengua materna es un tema delicado, ya que la mayoría de las familias mantienen cada vez menos espacios para el mapudungun, siendo el castellano la lengua más normalizada. Loncon agrega: “No obstante esta situación y por ser la expresión de la identidad del pueblo mapuche, el vehículo de la cultura tradicional, se demanda su uso en la educación y en la sociedad mapuche, ampliada más allá de las comunidades rurales, al mundo urbano, como ocurre en Santiago o en los centros de formación universitarias del Sur de Chile, la lengua vive en las familias más tradicionales y sus hablantes cohesionados en nuevos espacios culturales demandan su uso como lengua materna.” (2002, p. 3)

Es decir, se requiere con urgencia que se hable, se enseñe y se transmita en espacios formales e informales que no sólo queden en la intimidad de la familia y la comunidad, ampliándose a nuevos ámbitos.

Retomando lo conversado con H. M., agrega que:

“La lengua es una riqueza del mundo, hay que pensar culturalmente y valorar primero lo que hay. Si usted aprende todas las lenguas del mundo sería fabuloso. Porque las lenguas son parte de la vida de un pueblo.”

La lengua y el territorio son dos elementos que estructuran a una cultura o pueblo en el tiempo. Ciertamente es ahí donde se ha atacado para minorizar e intentar aniquilar a las culturas disidentes del modelo occidental. “El no hablar la lengua es concebido como parte del desequilibrio que afecta a la madre tierra unido a la destrucción de la naturaleza, al sufrimiento de los mapuche por las

precariedades económicas. En sentido positivo hablar mapudungun restablece el equilibrio con la naturaleza, es sinónimo de salud y bienestar.” (Ibid. p. 4)

Por lo tanto, la lengua tiene relevancia en el plano cultural, al ser una de las principales características articuladoras de cada pueblo, y además juega un rol en lo espiritual, y en el equilibrio entre las personas y la Madre tierra o Ñuke Mapu. H.M. nos comenta:

Hay que reconocer las lenguas como un patrimonio, que es parte de la tierra. No hablamos primero como país, sino de la tierra. Hoy en día, es posible hablar como país, y si lo miramos en ese contexto, la lengua es un problema de país. Y que vergonzoso de que Chile no conozca su lengua, que es un problema del estado. Desde esa base, aquí hay una responsabilidad recíproca del estado y del pueblo mismo de nosotros como mapuche.

Por muchos años, el hablante sufrió discriminación, y esto generó miedo y vergüenza. Por muchos años la lengua estuvo prohibida, sobre todo en los colegios. Los profesores que llegaban no conocían la lengua, y su deseo era que los niños salieran de la ignorancia, Así lo miraban. No tuvo la mirada intercultural. Yo era monolingüe, hasta los 8- 10 años, y el profesor no me entendía. Ahí comencé a aprender el español, y sigo aprendiendo hasta hoy.

El Estado nación chileno, en distintos períodos de su historia y como consecuencia al proceso denominado como “chilenización” prohibió el uso de las lenguas indígenas. En primera instancia, durante el centenario, período en el que se genera un auge de la escuela pública desde el enfoque Sarmientino, quien difundió la consigna “civilización v/s barbarie” a través del aparato estatal, entre ellos las escuelas como espacios en donde se transmitían los valores de la nación, cuya identidad, lengua e historia debía ser homogénea. Por lo tanto, durante prácticamente todo el siglo XX las lenguas indígenas quedan desplazadas a la privacidad de cada familia. “La política educativa se definió por criterios económicos, civilizatorios, bajo una concepción liberal del progreso. Con la escuela se buscó

integrar a los mapuche a la ciudadanía chilena, para el cual era necesario aprender y ser educados en castellano. La política lingüística del Estado fue la castellanización y para fortalecer la unidad nacional.” (Loncon P. 11) En esta lógica, las lenguas eran comprendidas como un problema a nivel nacional, y no como un derecho o un recurso.

Posteriormente, queda el estigma y miedo de hablar lenguas que no fuesen el español, ya que era mal visto y discriminado. Durante la dictadura militar se prohíbe y castiga directamente el uso de las lenguas indígenas, principalmente el quechua, aymara y mapudungun. Una vez reiniciado el proceso de la democracia en Chile, es que la sociedad civil comienza un trabajo de reorganización y reestructuración tras años de censura y violencia. Por lo que las agrupaciones indígenas comienzan su despertar o etnogénesis a partir de los 90’, con mayor consciencia de sus derechos ciudadanos e indígenas apoyados por las distintas entidades internacionales que comenzaron a difundir y presionar por una legislación pertinente a las distintas realidades de cada pueblo.

El lamngen H. M., nos comenta además:

“Que tiempo que debieron haber habido aquí profesores interculturales, que conozcan las dos lenguas⁶. Aquí se notó que el estado quiso un sólo país, una sola lengua y un sólo Estado.”

Es un tema interesante que también fue abordado por A. H., ella nos mencionaba la relevancia de formar a profesores en la materia, quienes en una segunda etapa pudiesen transmitir ese conocimiento a los niños y niñas. Es decir, potenciar también la formación a los adultos y profesionales. Sobre esto, Elisa Loncon relata de la iniciativa de la Universidad Católica de Temuco, en donde se desarrolla un programa de licenciatura en EIB, llamada “pedagogía básica intercultural en contexto Mapuche”, lo que sin duda es una iniciativa sostenible.

Conversamos también con M. LI, quien cursó los tres niveles en Komkim warria mew, y actualmente desempeña talleres en la agrupación “Witrapuratuafiyiñ taiñ Mapudungun” ellos trabajan en una Ruka ubicada en Parque

⁶ El destacado es de la autora.

O'Higgins, espacio facilitado por el municipio de Santiago. Sin embargo las relaciones con la alcaldía son mínimas y no han recibido ningún tipo de apoyo y colaboración, más que el espacio.

M. Ll., realiza un trabajo sistemático con su agrupación y nos cuenta que:

“La frecuencia de las clases es una vez a la semana, una sesión de tres horas. Están enfocadas en un nivel introductorio a reconocer la lengua, partiendo de la base que contamos con herencia lingüística del mapudungun. Las clases son con aporte voluntario y apelamos a la reciprocidad. Que es un concepto que no se ve sólo en Wall Mapu, sino en todas las culturas sobre todo el Aymara. Y eso tratamos de inculcarlo harto. La reciprocidad que no necesariamente es en kuyin (dinero), y lo que buscamos es que este despertar de conciencia se replique no sólo en el chillkatufe sino en todo su círculo que es con quien se relaciona.”

Aquí se aborda un punto interesante, que tiene que ver con las relaciones económicas y de intercambio a las que se apela en esta agrupación. Más allá del aporte económico, es la forma de preservar una práctica y así mantener la tradición y su continuidad.

En este sentido, replicar formas ancestrales de relaciones sociales, culturales o económicas es mantenerlas vivas, traerlas al presente y mantener ese vínculo directo con el pasado. En contraste con el formato folklórico que se promueve muchas veces desde el Estado donde las formas culturales indígenas son tomadas a modo de representación sin profundizar en el significado, y su relevancia y forma actual. Mircea Eliade, plantea que en las tradiciones, todo fue presentado en un inicio con modelo ejemplar, relatado con un mito de origen y traído al presente a modo de ritual, consciente o inconscientemente se replican formas ancestrales. Sobre esto, “Percibimos, pues, un segundo aspecto de la ontología primitiva; en la medida en que un acto (o un objeto) adquiere cierta *realidad* por la repetición de los gestos paradigmáticos, y solamente por eso hay abolición implícita del tiempo

profano, de la duración, de la <<historia>>, y el que reproduce el hecho ejemplar se ve así transportado a la época mítica en que sobrevino la revelación de esa acción ejemplar.” (2011, p. 50) Nos parece pertinente vincular lo planteado por la informante, con la teoría de Eliade, quien dejó un importante aporte en el estudio de las tradiciones, comprendiendo a nivel transversal su relación con lo mítico, con la temporalidad y con lo sagrado. Por lo tanto, al plantear que se apela a una forma ancestral de reciprocidad, se conecta con estas ideas de continuidad a través de replicar prácticas antiguas, que tienen su origen en el *illo tempore*, o tiempo mítico.

Continuamos indagando en el formato y enfoque que le da esta agrupación de la sociedad civil a sus clases:

“Las clases no son exclusivas para lamngen, para gente mapuche, nosotros hemos tratado de abrirnos a toda la comunidad, a quienes se interesen en aprender nuestra lengua y así rescatarla. Nosotros no restringimos el acceso por que la persona no tenga el kupalme, el apellido, no somos quienes para hacerlo, además nuestra organización está compuesta por personas no mapuches así que sería incorrecto hacer una discriminación al respecto. Gratamente nos hemos sorprendido que muchas personas sin tener el apellido mapuche son mucho más motivadas, son mucho más participativas, son más comprometidas y asimilan mejor los conceptos del kimun y del rakizuam que nuestros mismos lamngen. Eso ha sido un poco triste a veces pero nos ha ayudado a fortalecernos y a comprender que el mestizaje está y que no podemos ser tan categóricos en exigir que sean sólo lamngen y volvernos ortodoxos al respecto porque lo único que vamos a conseguir es hermetismo y vamos a seguir concentrando el kimun y esta lengua y la idea es seguir creando conciencia”.

Conceptos, como Kimun, o Rakizuam, hacen referencia al saber antiguo y esencial de la cultura mapuche, son su conocimiento y sabiduría respectivamente a los que se refiere la lamngen. Estos son fundamentales en todo proceso de transmisión de una cultura, y como hemos mencionado dialogan con lo mítico, lo

ritual y lo simbólico comprendidos como los articuladores de las tradiciones. El rakizum, el saber inherente del pueblo mapuche, tiene relación con lo sagrado, con lo transmitido por los antiguos, de generación en generación. Por ejemplo, la lengua y su forma de articular las ideas, de manera aglutinante y metafórica. Por lo mismo, quien entrega este conocimiento a través de la lengua, debe vivirlo, practicarlo y estudiarlo, no sirve teorizar al respecto, porque requiere ser puesto en práctica constantemente, y quien decide aprender y comenzar un proceso de revitalización lingüística debe comprender la complejidad que implica, sea o no sea mapuche (según la informante), pero si teniendo el compromiso y el enfoque adecuado.

Agrega:

“Las clases son abiertas para todos quienes quieran participar, lo único que pedimos es responsabilidad o sea que el chillkatufe que se inscribió asista a las 8 o 10 sesiones que dura el taller, y si no puede que nos avise, y que nos manifiesta sus ideas si tenemos algo que mejorar. Queremos además, trabajar como comunidad, y aprender de los chillkatufes. Mientras más diverso el grupo mejor, más aporta”.

Por otro lado, se observa la iniciativa de replicar una comunidad o lof, que es la unidad productiva y cultural por excelencia del mundo indígena, quienes más allá de la familia, refuerzan los lazos comunitarios ligados a un territorio, a una lengua y a una tradición. En este sentido, consideramos interesante la propuesta de funcionar como comunidad, tomando esta estructura y adaptándola a la ciudad, abierta a cambios, propuestas y redefiniciones. En este sentido, cabe recordar también Las nociones de mito, rito y símbolo en su unidad ya que las consideramos como las estructurantes de las tradiciones y culturas, y por lo tanto, debiesen ser transmitidas y enseñadas de una u otra forma si se quiere promover y transmitir el conocimiento y cosmovisión de un pueblo, considerando que la interpretación que se le da puede variar dependiendo del contexto, y eso la hace más rica y múltiple.

Le preguntamos también a M. LI., si es que, **¿Se enseñan elementos de cosmovisión?**

“Al menos lo que nosotros intentamos es enseñar cosmovisión a través del dungun. No es como por ejemplo cuando uno toma un curso de inglés, que te enseñan a decir hola, pero no el contexto de esa palabra.

Nosotros explicamos cómo nacen las formas de saludar, en que contextos o situaciones se debe saludar así. Eso le da sentido al dungun, y al chillkatufe, porque no es aprender palabras al azar o sueltas. Nuestro fin es sensibilizarnos, es que comprendan que una lengua cuando está viva, vibra, una lengua cuando está viva circula y que tiene vida propia, y cuando lo enlazamos y logramos remecerlos a través de la cosmovisión, y que ellos aprendan que la literalidad en nuestra lengua no existe, y que por lo tanto esa ductilidad del dungun les permite a ellos también ser partícipes de este aprendizaje y de esta revitalización, los acerca más, definitivamente es necesario enseñar la cosmovisión, tal vez con algunos límites porque es por niveles, pero son inseparables y es absolutamente necesario hacerlo”.

Sobre lo anterior, tomamos como punto de partida lo propuesto por Fernando Schwart, quien plantea que el mito es la espina dorsal de las sociedades tradicionales y no se producen individualmente sino que actúa como un modelo inicial y ejemplar de todos los ritos y de las acciones humanas significantes, otorgando sentido a la vida de los hombres y mujeres en el plano de lo sagrado. No es la historia la que se repite, sino el mito que renace (y se reactiva) a través del rito. Esto debe entenderse a partir de la unión entre el tiempo histórico (donde se sitúa el rito) y el tiempo primordial (tiempo mítico). Por lo tanto, aquí se conecta con el rito, en la medida en que el ritual trae al tiempo presente y reactualiza ese pasado mitológico que dio origen a la existencia. “si conoce y vive el mito, el hombre vuelve a ser contemporáneo del acontecimiento primordial, de los orígenes, y para el mundo se hace transparente. (...) Todo comportamiento mítico está marcado por la

imitación de un arquetipo, por la repetición de un escenario ejemplar y por la ruptura del tiempo profano” (Schwarz, 2008. p. 85)

Por lo tanto, y si es que no se integra y profundiza en estos elementos propios de cada cultura o tradición, no se está llegando a la raíz de su conocimiento y se está transmitiendo un contenido carente de sustancia. En palabras de Paulo Freire, se está depositando información de manera irrelevante y alejada de sus propios principios fundantes. Desde esta perspectiva, es muy interesante y pertinente como lo plantea la lamngen anteriormente, y el enfoque que le pretenden dar a sus clases, rescatando desde lo más profundo su conocimiento, pero sin perder la perspectiva de adaptabilidad y cambios en el tiempo.

Sabemos también, que el lenguaje articula lógicas de pensamiento y direccionan la comprensión de la realidad, esto ligado a paradigmas o epistemes generales y transversales que nos determinan. Sobre esto, cada cultura establece de una u otra forma sus lineamientos, los cuales se reflejan sobre todo en el lenguaje. Parafraseando nuevamente con Loncon (2002), el pueblo mapuche le atribuye a la pérdida del lenguaje -y por consecuencia a la pérdida también de su cosmovisión- la destrucción de la naturaleza, y el desequilibrio que se viven hoy en día en WallMapu o territorio mapuche.

Sobre esto, H. M. nos señala:

“Cada pueblo tiene una cosmovisión, piensa diferente. Si hablamos de un pueblo, es necesario que lo entendamos para poder validar su saber, de espiritualidad, de cosmovisión, de cultura. Entonces hay enseñanzas diferentes en cada pueblo.

Mi abuela, un día me dice.- ¿Qué árbol te gusta? Que fruta te gusta. –Me gustan los duraznos, esos rojitos me gustan. Entonces ella se consiguió una planta, y me dijo haga un hoyo ahí. Échele guano, y ahora plante este arbolito, riégalo y cuídalo. Pónele un palito para que crezca derecho. Y usted va a ser responsable. Si usted lo cuida algún día

disfrutará el fruto de este árbol. Entonces, ¿cómo entras a querer un árbol?, ¿cómo entras a querer una planta? Cuidándolo, y así lo entras amar, lo cuidas, lo miras, lo acaricias, le conversas.

Y después me dice, mira. Tú eres una planta, los consejos que te doy, te riego a través de ella. Ese palo que está ahí, al lado de tu planta, soy yo. Si alguna vez te reprendo es para que seas un hombre de bien. Para yo algún día comer de tu fruto, de un buen hombre. Después cuando entré en el sistema, de la revitalización, de cómo enseñar la lengua, como mapuche. Se me vinieron todos estos recuerdos. Viste que es diferente el pensamiento y la cosmovisión mapuche a la del wingka. Los cuentos mapuches son a través de la naturaleza, siempre con una intención.

Para poder entender la cultura de un pueblo, entonces es necesario conocer la lengua”.

Para el mundo mapuche, la educación y la enseñanza de su conocimiento se sustenta en los relatos propios de la naturaleza, sus ciclos y ritmos. En la cita anterior, se plasma muy bien eso, ya que nuestro informante responde a la pregunta con una historia de su infancia y su abuela, es decir el traspaso oral de un conocimiento proveniente de una mujer antigua de su familia, a la que respeta y valida. Es importante, comprender la narrativa de la lengua y las intenciones formativas que tienen los relatos, además de transmitir lecciones a los jóvenes, los sitúan como parte fundamental pero no superior al resto de los elementos de la naturaleza.

Eliade (2011) comenta que “(...) es esencial comprender el sentido profundo de todos esos símbolos, mitos y ritos, para lograr traducirlos a nuestro lenguaje habitual. Si nos tomamos la molestia de penetrar en el significado auténtico de un mito o un símbolo arcaico, nos veremos en la obligación de comprobar que esta significación revela la toma de consciencia de una cierta situación en el cosmos y que, en consecuencia, implica una posición metafísica.” (p. 15 y 16). Por lo tanto debiese existir un cruce entre educación y estos conceptos articuladores que

funcionan como vehículos de la tradición, si esto no se transmite y no se enseña inevitablemente se irá perdiendo y degradando. Además, es fundamental empapar todo el contenido y conocimiento con la propia relación que desarrollaron y aún mantienen los pueblos indígenas con la naturaleza y el cosmos siendo estos los pilares de sus creencias, relatos, rituales, música, símbolos, etc.

No tiene sentido enseñarlo en la lógica occidental que fragmenta al ser humano y lo entiende aislado y en contraposición con el entorno. Por lo tanto, la lengua, la cosmovisión y la historia de los pueblos van de la mano, son interdependientes y hay que enseñarlos y comprenderlos de esa manera.

“Miren al pueblo guaraní, todos hablan y se comunican en su lengua. Y míranos a nosotros, llega a dar pena lo pobres que somos. Los que encabezan el país no se preocupan ni involucran en estos temas. Por eso, los cambios deben ser desde las bases, desde la juventud. Hay gente hambrienta de cultura e identidad, eso hay que nutrirlo para que en el futuro avancemos.

Es muy hermoso lo que está pasando. Si le digo que la lengua es eterna y uno vive un tiempo, no va a alcanzar a hacerlo todo con todo lo que conlleva la lengua”

El lamngen H.M. plantea que los cambios sustanciales provienen de las bases y de las decisiones y acciones que tome la sociedad civil, organizada y consciente de lo que quiere. Ciertamente, si se trabajara de manera colaborativa entre la sociedad civil y las políticas estatales los resultados serían mayores. Actualmente, gran parte de los monitores tradicionales que trabajan en el PEIB son los mismos que en otras instancias realizan clases en agrupaciones culturales, centros comunitarios y juntas de vecinos. Es decir, sí hay una retroalimentación entre el programa y la sociedad civil, ya que quienes enseñan y transmiten la cultura y la lengua son los mismos, que aprovechan los distintos espacios que existen para transmitir su conocimiento y mantener viva su tradición.

Sobre lo anterior, le preguntamos a H. M. como entiende su propia participación en esta revitalización de la lengua y la cultura.

“La cultura es como un árbol. Como se explica la vida de este árbol que está en un cerro, en toda la sequía. ¿Cómo vive? ¿Cómo se mantiene? ¿Qué humedad en toda la sequía lo tiene verde? Está verde y vivo. ¿Quién puede entender por qué un árbol sobrevive en medio de una sequía? Todos los días estamos siendo bombardeados por un sistema, educativo, cultural, político. Es un misterio, pero para que un pueblo viva, hay que moverse, como hablante y como parte de una cultura, yo soy cultura. Todos los días el hablante tiene que estar en movimiento, buscando. Es la única manera, mantenerse vivo.

La cultura se vive, no se estudia en los libros. Por eso, yo me pregunto ¿Qué legado quiero dejar para las generaciones que vienen? Esto es una cadena, una continuidad. Yo tengo un legado lingüístico de 10 (hablantes que ahora están enseñando), pero quiero dejar 100 hablantes, que transmitan la lengua. Y esto no es para ganar plata, sino para descolonizar”.

Esto último, tiene relación con la adaptación y movilidad de los pueblos en el tiempo, ningún conocimiento ni cultura debiese ser estático, si es así, se convierte en folklore y se expone en los museos. Como comenta el informante, hay que aceptar los cambios, tomar las herramientas y alimentar constantemente con trabajo y compromiso comunitario. Sólo así se puede conservar y mantener en el tiempo. Entra aquí el concepto de etnogénesis, en donde un pueblo retoma sus tradiciones y cosmovisión para volver a articular su cultura desde el contexto actual.

Para sintetizar lo revisado en este capítulo y acotar las ideas principales de ambas esferas sociales presentamos un cuadro comparativo donde se resume lo anterior.

Cuadro comparativo

	PEIB	SOCIEDAD CIVIL
Rango etario	-El programa se centra en los estudiantes de primero a séptimo básico. Es decir, entre seis y trece años.	-No hay delimitación etaria, depende de la organización. Generalmente las clases se enfocan en adultos de 18 años para arriba, pero no es excluyente.
Metodología	-Clases expositivas, hay un manual entregado por el MINEDUC. -Trabaja en duplas pedagógicas, profesor mentor y monitor tradicional. -Se debe evaluar y poner notas en la asignatura.	-Participativa, se enseña la cultura y cosmovisión a través de la lengua y las formas y relaciones sociales. -Se organiza por niveles de complejidad y dominio de la lengua. -Compartir, conversar y tomar mate es parte del proceso. -Las clases las realiza una o dos personas.
Enfoque	-Clases pedagógicas, se enseña a través de canciones y cuentos. Traspaso de conocimiento e información.	-Comunitario, aprender desde el hacer. Revitalización lingüística y cultural.
Lugar donde se realizan las clases.	-Salas de clases de los colegios que adhieren al programa.	-Universidades, sedes vecinales, rukas habilitadas por agrupaciones mapuche.
Dirigido a	-Escuelas y colegios donde existe un 20% de niñas/os indígenas.	-Abierto a personas mapuche y no mapuche que quieran aprender.

Queda claro, que el PEIB y las agrupaciones sociales realizan un trabajo complementario, no se contradicen entre sí, pero lo abordan de distintas maneras, el primero transmitiendo y evaluando contenidos mínimos, en donde las clases expositivas son la base para enseñar lo que establece el mismo MINEDUC sobre la materia. Ciertamente, los monitores tradicionales tienen un saber sobre su cultura y aunque quisieran acotarse al libro, es difícil y limitado ya que muchas veces se llega al mismo contenido de distintas maneras. Sin embargo, el objetivo del MINEDUC y de los profesores mentores es unificar esas metodologías y dejarlo lo más regulado y ordenado posible, y mantener así los criterios claros. Por otro lado, la sociedad civil, tiene más libertades para realizar sus clases, pero su metodología está muy clara y ordenada, de tal manera que quienes participan en las clases logren aprender e incorporar la lengua y los elementos centrales de la cosmovisión.

A estos grupos, se acerca quien realmente quiere aprender, no es excluyente en edad (aunque las clases para niños/as implican otra metodología y es preferible realizarlas exclusivamente para ellos).

Una de las principales diferencias radica en el formato de las clases, ya que para las organizaciones indígenas, una clase, es reunirse a aprender y compartir saberes, tomando mate, comiendo, es un momento en donde brota su propia su cultura y se construye de manera horizontal. El enfoque es aprender y revitalizar la lengua, pero esto dentro de algo mayor que es mantener y alimentar su propia cultura. Mientras que en las escuelas y colegios, es una clase en donde rigen las normas propias de cada escuela, si bien, puede ser una instancia entretenida de diálogo y encuentro, está circunscrito a una institución pública o semi pública, donde el Estado interviene y direcciona lo que allí ocurre.

CONCLUSIONES

El análisis y repaso histórico realizado en esta tesis sobre la relación del Estado con los pueblos indígenas actualmente reconocidos, y el rol de la educación en la continuidad y preservación de dichas culturas, nos ha permitido comprender y dilucidar los avances y las tareas pendientes en el tema. En términos legislativos, ponemos como punto de partida el retorno a la democracia, y consecutivamente la adscripción chilena al convenio 169 de la OIT, desde donde se comienza a normar y a generar leyes y programas de reconocimiento, valorización y fomento de la identidad indígena. Desde ese período, surge de manera paralela el desarrollo y posterior implementación de programas en la materia, y la reactivación de las agrupaciones indígenas organizadas por las demandas de sus derechos. Por lo tanto, es un proceso que tiene una articulación doble, que presenta una cara institucional, desde donde surge lo denominado como etnoburocracia, y la activación y creación de organizaciones indígenas en contexto urbano. Sin duda, entre ambos polos existe diálogo, intereses y demandas comunes, pero en la forma de acción y concretar difieren y a veces chocan.

Por un lado la educación intercultural promovida desde el Estado en el programa EIB, se establece como “obligatoria” en los establecimientos con ciertas características, teniendo que cumplir con las exigencias propias de la institucionalidad, mientras que las agrupaciones gestionan espacios y clases para quienes quieran profundizar y revitalizar la lengua y el conocimiento mapuche. Pareciera que ambos escenarios no se conectasen, pero muchos de los monitores tradicionales que participan del PEIB son los mismos que realizan clases o han tomado los talleres impartidos por las agrupaciones indígenas, por lo tanto es fundamental generar mayores instancias de intercambio entre la sociedad civil y el sistema educativo, de esta manera generar puentes y vínculos entre lo que ocurre de manera cerrada en las escuelas, liceos y colegios y lo que ocurre en los espacios autogestionados. Ya que, para los estudiantes que quieran seguir aprendiendo y vinculándose con estos saberes, son estos los espacios disponibles y abiertos para seguir formándose.

Volviendo al programa, como está estipulado en el convenio, se deben preparar profesores interculturales. Esto también surge de una de las entrevistadas, quien comentaba, que sin una adecuada formación a profesores en el tema, este no se sostiene, ya que son los docentes los que trabajan con los niños y niñas desde el aula cotidianamente, y deben ser ellos los primeros en comprender la relevancia de transmitir estos contenidos y conocimientos, más allá de cumplir con lo solicitado por el MINEDUC. Por lo tanto, debiese realizarse una etapa formativa, en donde se prepararan a los futuros docentes a lidiar con la diversidad de un país que cada vez reclama más su plurinacionalidad.

En otra arista, si bien Chile ha ido generando leyes y programas en el tema indígena, otorgando reconocimiento a nueve pueblos, aún no se realiza un reconocimiento constitucional de los habitantes prehispánicos de Chile, por lo que todo lo que se quiera aportar y avanzar en la materia pareciera contradictorio y a modo de medida compensatoria impulsadas por las presiones externas. Por lo tanto, es necesario dar ese paso fundamental, para luego diseñar políticas públicas, orientadas al corto, mediano y largo plazo, y no sólo programas que finalmente parecen no incidir y no tener la visibilización necesaria a nivel nacional. La educación intercultural, es un programa del MINEDUC, y las exigencias de quienes trabajan en el tema, es que debe ser una política pública que refuerce desde un marco conceptual y legislativo la educación y las lenguas indígenas, más allá de los cambios de gobierno y los recortes presupuestarios que afectan primero que todo a estas iniciativas pequeñas. En esta construcción de políticas públicas interculturales debiesen estar considerados primero que todos, los representantes de estos pueblos, tanto a nivel de las comunidades, como académicos y finalmente figuras gubernamentales. Ya que, si a quienes se pretende representar a través de una política pública y nacional, no se les considera al momento de su desarrollo con propuestas propias, no serán validadas por este mismo sector y el trabajo sería contraproducente.

Finalmente, queremos referirnos sobre si es posible hablar de educación intercultural en Chile. Si bien, a lo largo de toda esta investigación hablamos y validamos esta forma de referirnos, creemos que aún no se han logrado concretar las nociones básicas de interculturalidad, en la cual se genera intercambio de manera horizontal entre una o más culturas. El programa aún es selectivo, ya que

sólo algunos establecimientos son los que lo aplican. Debiese ser obligatorio para todos, ya que la diversidad étnica y cultural existe. También debiese ser transversal a distintas asignaturas, e incorporar diferentes variables dependiendo del contexto en el que se inserte.

Desde la gestión cultural, es posible aportar con diferentes medidas orientadas principalmente a estrechar los vínculos entre ambos polos a los cuales nos hemos referido en esta investigación. Sobre esto, un programa de mediación cultural o intercultural sería pertinente, tomando como base a las agrupaciones indígenas que les interesa participar para llevar de manera programada y sistematizada actividades y celebraciones a los establecimientos educacionales que no cuenten con el programa EIB. A esto, sumarle una mediación artística, en donde la creación contemporánea sea el canal de transmisión cultural para los niños, niñas y jóvenes en proceso formativo. Desde el lado académico, y siempre de la mano de las agrupaciones de base que mantienen vivas las culturas y el saber indígena, gestionar encuentros y congresos que permitan repensar y teorizar sobre las medidas más pertinentes para la continuidad cultural en espacios educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes bibliográficas:

- Abercrombie, T. (1991) *Articulación doble y etnogénesis*. En: Moreno, S. y Salomón, F. (Comps.). (1991) . *Reproducción y Transformación de las sociedades andinas. Siglos XVI-XX*. Tomo I. Quito: Ediciones ABYA YALA.
- Anderson, B. (1997) *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de cultura económica.
- Antileo, E. Cárcamo-Huechante, L. Calfío, M. Huinca-Piutrín, H. (Editores). (2015), *Awukan kuxankan zugu wajmapu mew: Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago; LOM.
- Boccara, G. (2009) *Los vencedores: historia del pueblo mapuche en la época colonial*. San Pedro de Atacama, Chile : IIAM, Universidad Católica del Norte.
- Canclini, N. Bonfil, G. (1987) *Políticas culturales en América Latina*. Texas: Grijalbo.
- Durston, John (coordinador general) (2013). *Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales*. Santiago, Agosto.
- Eliade, Mircea. (2011) *El mito del eterno retorno*. Paidós. Alianza Editorial, Madrid.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz, Bolivia: ISEAT.
- Freire, P.(2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XIX.
- Ferrao, V. (2010). *Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales*. Santiago: Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica.
- Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>

- Foucault, M. (1993). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Góngora, M. (1990). *Ensayo sobre la noción de estado en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Hall, S. (2006) Introducción: *¿Quién necesita la identidad? Y a propósito de la identidad*. Valentina Torres *Producciones de sentido, 2, algunos conceptos de la historia cultural*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hasting, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades*. España, ediciones AKAL.
- Hobsbawm, E. (2002) *La invención de la tradición*. Barcelona: editorial crítica.
- López, L. y Küper, W. (2011). *La educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balances y Perspectivas*. Cooperación Técnica Alemana GTZ.
- Mallon F. (2002). *Reflexiones sobre las ruinas: Formas cotidianas de formación del Estado en el México decimonónico*. En: Gilbert, M. *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en México Moderno*. México: ERA.
- Nugent, D. y Alonso, A. (2002). *Tradiciones selectivas en la Reforma Agraria y la Lucha Agraria: Cultura popular y formación del estado en el tejido de Namiquipa, Chihuahua. Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México: ERA.
- Rojas, M. (2009) *La gestión cultural en 3D*. Santiago, Chile. Fondo de cultura económica.
- Palti, E. (2003) *La nación, su historia y la historia de su historia*. En: "La nación como problema" Los historiadores y "la cuestión nacional". México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, C. (1996). *Manual a la investigación cualitativa*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.
- Sarmiento, D. (2009) *De la educación popular* Santiago, Chile: Cámara chilena de la construcción-PUC- Biblioteca nacional
- Schwarz, F. (2008). *Mitos, ritos, símbolos. Antropología de lo sagrado*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- El concepto de la sociedad civil: una visión histórico-filosófica.

- OIT, (2006) *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Santiago.
- Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la educación intercultural bilingüe: http://www.peib.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=3411&id_contenido=24808
- Informe de la comisión histórica verdad y nuevo trato con los pueblos indígenas. 2009
- UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Pehuen Editores.

Artículos

- Alwin, J. Carmona, C. Meza, M. (2008) *Las implicancias de la ratificación del convenio 169 de la OIT en Chile*. En: [file:///C:/Users/Alexandra/Downloads/Las-implicancia-del-Convenio-169-en-Chile-Libro-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alexandra/Downloads/Las-implicancia-del-Convenio-169-en-Chile-Libro-1%20(1).pdf)
- Barth, F. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. (1976) En: <http://www.museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/151209barth.pdf>.
- Boccara, G. y Bolados, P. (2010) ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal En: *Revista de Indias*, vol. LXX, núm. 250. Págs. 651-690.
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales* 27(1), 181-191
- Facsioli, A. (2009). El concepto de sociedad civil en J. Habermas. *Revista ACTIO* nº 11. 33-47.
- Cal, G. y Modesto, G. (2001) *El origen de las naciones y los nacionalismos en la obra de Anthony D. Smith y el papel de la Política. Una perspectiva diacrónica*. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* Núm. 114. Octubre-Diciembre.

- Figueroa, V. (2009). *Desarrollo indígena y políticas públicas: una difícil relación para una convivencia multicultural*. Revista Docencia, N -39. 11-17.
- Figueroa, V. (2012) *La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes*. En: revista anales. Séptima Serie, N° 3, 139-153.
- Figueroa, V. (2006). *El multiculturalismo y los movimientos indígenas como Marco de las Políticas Públicas y las Estrategias del desarrollo*. Instituto de asuntos públicos. Octubre. N-9. 2-29
- Giddens, A. "Etnicidad y Raza." [PDF] Biblioteca virtual de Ciencias Sociales." http://www.ucm.es/info/eid/cursodcd/IMG/pdf_Giddens_20cap9.pdf.
- Isuani, E. (2011) Tres enfoques sobre el concepto de Estado. Universidad de Buenos Aires. En: <http://www.aldoisuani.com/wp-content/uploads/2011/01/Tres-Enfoques-sobre-el-concepto-de-Estado11.pdf>
- Kalus, Z. (2011). Modos de Interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. En Revista Iberoamericana de educación. Número 13. Educación Bilingüe Intercultural.
- Loncon, E. (2002) El mapudungun y Derechos Lingüísticos del pueblo mapuche. En: working paper series 4. Católica de Río de Janeiro. En Estudios Pedagógicos XXXVI, N2, 2010. P.338
- Medina, W. (2015). La filosofía de la interculturalidad en la educación. En Horizonte de la Ciencia. Universidad Nacional del Centro del Perú. Volumen 5, número 8. P. 65-84
- Rother, T. (2005) Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. Revista Austral de Ciencias Sociales 9: 71-84, 2005
- Villagómez, Y. y Nuño, M. (2009). La Educación indígena en México y Canadá. En Cahier Dialog 2009-02 Informe de Investigación.
- Velazco. A. (2002) El concepto de la sociedad civil: una visión histórica filosófica. En: Salazar R. (compilador) "El comportamiento de la sociedad civil latinoamericana", Facultad de Filosofías y letras UNAM.

Páginas de internet:

- Misión pedagógica del mineduc. En:
<http://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- Sarmiento. D.F. *Ideas pedagógicas.* En:
<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-8550.html>