



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS**



**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LAS POSTURAS DE ALGUNOS SUJETOS
MAPUCHE RESPECTO A SU FORMULACIÓN EN CHILE EN LAS DOS ÚLTIMAS
DÉCADAS**

**Tesis para optar al grado académico de Magíster en Estudios
Latinoamericanos**

**Autora: María Paula Esguerra Bernal
Profesora Guía: Claudia Zapata Silva**

**SANTIAGO DE CHILE
MARZO DE 2014**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
PRIMER CAPÍTULO	
LA CUESTIÓN INDÍGENA CONTEMPORÁNEA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA	8
1.1. Movilización indígena, multiculturalismo e interculturalidad en América Latina	9
1.2. Indígenas, cultura y ciencias sociales	17
1.3. La educación intercultural bilingüe en América Latina.....	25
SEGUNDO CAPÍTULO	
EL MOVIMIENTO MAPUCHE DURANTE EL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD: ORGANIZACIONES, INSTITUCIONES MEDIADORAS Y DEMANDA EDUCATIVA	30
2.1. Algunos antecedentes de la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche: asimetrías y conflictos	31
2.2. El movimiento mapuche y la demanda educativa.....	39
2.3. El marco legal e institucional y la EIB en Chile.....	46
TERCER CAPÍTULO	
LOS MAPUCHE Y LA EIB: POSTURAS Y REFLEXION.....	60
3.1. Educación, interculturalidad y EIB: entre la integración y la autonomía	64
3.2. La institucionalidad educativa, el lugar del mapuche <i>kimün</i> y el saber pedagógico	73
3.3. La revitalización de la lengua mapuche	79
CONCLUSIONES	83
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	87

INTRODUCCIÓN

Esta tesis es la materialización escrita de un proceso investigativo, que podemos catalogar como una exposición analítica de los diversos discursos contruidos y/o asumidos por algunos sujetos mapuche respecto a la educación intercultural en Chile, desde principios de los años noventa hasta la actualidad. Por lo tanto, son dos, al menos, los objetivos específicos sobre los que busca dar cuenta este documento: por un lado, contextualizar y ubicar históricamente la cuestión indígena contemporánea y la educación intercultural en América Latina. Por el otro, problematizar la discusión acerca de la realización de una educación intercultural en contextos mapuche, a través de la identificación de discursos e, inclusive, tensiones al interior del pueblo mapuche, con respecto a la educación intercultural.

La educación intercultural ha sido materia de reflexión por parte de intelectuales, dirigentes y organizaciones mapuche, lo que llamaremos en adelante el movimiento mapuche. En las dos últimas décadas, manifestaciones individuales y colectivas del movimiento mapuche han venido construyendo y debatiendo posturas en torno a la educación intercultural. En este sentido, el presente trabajo es el resultado de la indagación acerca de los discursos desarrollados desde y por este movimiento, concentrándonos en las posturas individuales o colectivas de sujetos mapuche vinculados, de un modo u otro, al quehacer educativo. Así mismo, contrastaremos estas posturas, que de ningún modo son homogéneas o monolíticas, con el despliegue discursivo proveniente del intervencionismo

estatal, proveniente de algunas agencias gubernamentales vinculadas directamente con políticas educativas para la población indígena, tales como el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI), que como veremos, es una línea discursiva que apela a una doctrina multiculturalista, caracterizada principalmente, por la búsqueda de inserción de los pueblos indígenas en la realidad socioeconómica actual, reconociendo sus derechos culturales, pero relegando a un segundo plano el reconocimiento de derechos políticos colectivos. No obstante, como lo veremos, las posturas expuestas por algunos funcionarios mapuche que trabajan en dichas instituciones estatales, son bastante críticas frente al proceso de formulación e implementación de la educación intercultural en Chile.

Partimos con la premisa de que, hace aproximadamente tres décadas, viene configurándose un nuevo escenario social, cultural, político y económico en América Latina, a partir del protagonismo indígena, donde es posible rastrear una diversidad de discursos contruidos y/o apropiados por algunos sujetos mapuche respecto a la educación intercultural, que se insertan, a su vez, en un debate que oscila, al menos, entre dos grandes tendencias: en la primera, se utilizan las categorías occidentales y no se rompe del todo la dependencia institucional, buscando un diálogo con el Estado en el que se dignifique cultural y políticamente al pueblo mapuche; y en la segunda, se asume la no-traducibilidad de su pensamiento y desde la originalidad de su cultura se busca la autonomía política de dicho colectivo.

Dentro de los discursos contruidos y/o apropiados por los sujetos mapuche sobre educación intercultural, predominan aquellos que toman distancia de posiciones que apelan a la permanencia de formas absolutamente autónomas de educar a los suyos, y más bien, son cercanos a experimentar modelos de educación intercultural, como una herramienta para mantener la identidad cultural mapuche. Sin embargo, frente al aparente acuerdo que parece existir respecto a la educación intercultural en contextos mapuche en las dos últimas décadas, las diferentes posturas parecen evidenciar otra realidad, que muestra más de una forma de entender la educación, la cultura, la interculturalidad, entre otros asuntos, expresando posiciones divergentes, incluso antagónicas.

Teniendo presente lo anterior, el despliegue discursivo en torno a la educación intercultural, a mi modo de ver, reposa al menos en dos temáticas: por una parte, un creciente anhelo de participación activa y legítima del pueblo mapuche en las materias que determinan sus condiciones de existencia en un mundo globalizado y en un contexto de relaciones interétnicas y pluriculturales. Y por otra, la intencionalidad de elaborar propuestas educativas interculturales que no solo estén encaminadas a fortalecer y difundir la cultura mapuche, sino que se fundamenten en ella.

Con el propósito de dar cuenta de las premisas antes enunciadas, este documento se estructura en tres partes: un primer capítulo, en el que se sitúa históricamente y se realiza una síntesis acerca de la cuestión indígena contemporánea y las discusiones sobre educación intercultural en América Latina; un segundo capítulo, en el que se recogen algunos antecedentes de la relación

asimétrica y, muchas veces, conflictiva entre el Estado chileno y el pueblo mapuche, para localizar la discusión en torno a la educación intercultural desde sus reivindicaciones y demandas; y un tercero, en el que se identifican y contrastan distintos discursos en torno a la educación intercultural en contextos mapuche.

Por un lado, el análisis histórico permitirá situar, en el tiempo y en el espacio, una serie de elementos que le dan forma a los discursos sobre educación intercultural y que, a su vez, se conectan con una serie de demandas mapuche históricamente presentes y que durante los últimos veinte años se han actualizado y profundizado. Y por el otro, el análisis de discurso no es otra cosa que, desde la formulación de una serie de preguntas, poder establecer posturas respecto a la educación intercultural en contextos mapuche, identificando posiciones oficiales, disidentes y alternativas, al interior de lo que podemos llamar el discurso mapuche acerca de la educación intercultural en Chile.

Las posturas expresadas por algunos mapuche en torno a las propuestas de educación intercultural en Chile, fueron rastreadas en entrevistas directas, documentos oficiales y textos escritos. El piso discursivo lo dan las propuestas iniciales de un proyecto de educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile, apropiadas y/o construidas por algunos sectores mapuche y en las que participaron también sujetos de otros pueblos indígenas que habitan el territorio chileno. A partir de esto, entran en diálogo posturas de sujetos mapuche, y posiciones provenientes de la institucionalidad chilena.

Finalmente, gracias a Enrique Antileo, Javier Quidel, Mario Cayún, Necul Painemal, Hernán González, Natalia Iturra y Pablo Marimán, por su confianza, disposición y generosidad a la hora de compartir sus reflexiones. A Jaqueline Caniguán y su linda familia, por su hospitalidad y valiosos aportes, experiencias y opiniones. A Alejandro Clavería por el impulso dado en un momento clave de la investigación. A Claudia Zapata, por sus oportunas observaciones y directrices. Y a mi familia y amigos, especialmente a mis padres, por su apoyo incondicional en este mágico viaje emprendido hace tres años.

PRIMER CAPÍTULO

LA CUESTIÓN INDÍGENA CONTEMPORÁNEA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Entonces ese dolor que nos unía nos hizo hablar, y reconocimos que en nuestras palabras había verdad, supimos que no sólo pena y dolor habitaban nuestra lengua, conocimos que hay esperanza todavía en nuestros pechos. Hablamos con nosotros, miramos hacia dentro nuestro y miramos nuestra historia: vimos a nuestros más grandes padres sufrir y luchar, vimos a nuestros abuelos luchar, vimos a nuestros padres con la furia en las manos, vimos que no todo nos había sido quitado, que teníamos lo más valioso, lo que nos hacía vivir, lo que hacía que nuestro paso se levantara sobre plantas y animales, lo que hacía que la piedra estuviera bajo nuestros pies, y vimos, hermanos, que era DIGNIDAD todo lo que teníamos, y vimos que era grande la vergüenza de haberla olvidado, y vimos que era buena la DIGNIDAD para que los hombres fueran otra vez hombres, y volvió la dignidad a habitar en nuestro corazón, y fuimos nuevos todavía, y los muertos, nuestros muertos, vieron que éramos nuevos todavía y nos llamaron otra vez, a la dignidad, a la lucha.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (1994).

Con el propósito general de situar y contextualizar las posturas acerca de la educación intercultural en contextos mapuche en Chile, este capítulo cumple la función de presentar los marcos teóricos e históricos en los que se sustentan los discursos y propuestas sobre educación intercultural en América Latina. Asunto que se encuentra íntimamente ligado con los pueblos indígenas; sus formas de organización y movilización; sus demandas y reivindicaciones; y su reconocimiento y valoración, efectivos o no, por parte de los Estados nacionales, abriendo la posibilidad para que hablemos acerca de la “cuestión indígena”

contemporánea. Inmediatamente, se hace necesario abordar críticamente nociones como la de indígena(s), cultura e interculturalidad, que salen a flote en las diferentes posiciones sobre educación intercultural, expresadas por algunos sujetos mapuche. Al cierre del capítulo, se presenta la educación intercultural como desafío respecto de las políticas públicas y las propuestas actuales en América Latina.

1.1. MOVILIZACIÓN INDÍGENA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, los movimientos indígenas tienen una larga trayectoria, que se inicia con la instauración del régimen colonial y que continúa hasta hoy. Sin embargo, si bien la configuración de los nuevos Estados nacionales en el siglo XIX marca un importante hito en dicha trayectoria de movilización indígena, “la nacionalidad de los nuevos estados no representaba a las identidades de la abrumadora mayoría de la población sometida a los nuevos estados” (Quijano, 2005: 3), asunto que determina, aún en la actualidad, las condiciones de existencia de los pueblos indígenas a lo largo y ancho del subcontinente. En consecuencia, en las últimas décadas, surge un renovador afán de revertir esta situación; los movimientos indígenas adquieren una nueva presencia en búsqueda de reconocimiento y participación política.

De este modo, la “cuestión indígena” adquirió particular relevancia a principios de la década de 1990; tal vez colaboró en ello la fuerza simbólica que le

dio la proximidad de la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América. Por esa época, muchos países latinoamericanos comenzaron a implementar reformas legales y constitucionales que tenían su foco en los pueblos indígenas y apuntaban, principalmente, a su reconocimiento, a garantizar el derecho a conservar sus culturas y a mantener cierto grado de autonomía.

A lo anterior también se suma la acción de algunas agencias internacionales, específicamente Naciones Unidas, donde la “cuestión indígena” adquirió un fuerte protagonismo. Tal vez una de las grandes innovaciones fue la importante participación de actores indígenas en dicho organismo y no solo de los Estados miembros. Pero, esto no habría sido posible si no hubiera existido la poderosa movilización indígena ocurrida en la década de los ochenta, donde dichos movimientos “fueron protagonistas de un giro que consiste en articular una identidad política fundada en la adscripción étnica y que reivindica el derecho de ser ciudadanos desde su diferencia” (Abarca y Zapata, 2007: 61). Se inicia un proceso, aún en desarrollo, de lucha y posicionamiento político de gran parte de las colectividades indígenas, con el fin de alcanzar el reconocimiento efectivo de sus derechos colectivos.

Existen casos emblemáticos de esa nueva presencia y participación política de los movimientos indígenas en América Latina. En la década de los ochenta, Guatemala experimentó un agitado movimiento de carácter popular, donde las reivindicaciones de los pueblos indígenas encontraron lugar en la búsqueda de un cambio profundo de las relaciones socioeconómicas, junto con la destrucción de las relaciones de dominación vigentes. En Nicaragua, la Revolución Popular

Sandinista propició nuevas condiciones políticas, donde distintos sectores sociales encontraron espacios de participación y autonomía. En Colombia, se destaca la participación política de los movimientos indígenas, expresada en la lucha legal del Consejo Regional Indígena del Cauca, la organización “Comando Quintín Lame” y parte de la coordinadora guerrillera Simón Bolívar, poniendo en la palestra nacional las demandas y reivindicaciones históricas de algunos grupos indígenas. El movimiento zapatista en México, el Movimiento Pachakutik en Ecuador y la trayectoria de movilización indígena en Bolivia que da lugar a la elección de Evo Morales Ayma como presidente del país en diciembre de 2005, demuestran que los pueblos indígenas constituyen una importante fuerza social que demanda espacios de participación política. En Chile, el retorno a la democracia abrió un nuevo espacio de participación de los pueblos indígenas, reapareciendo las demandas por territorio y la búsqueda de mayor participación política. En Brasil, en 1988, al igual que en Colombia tres años después, con la promulgación de una nueva Constitución, los pueblos indígenas se ven respaldados jurídica y políticamente, con la postulación de derechos fundamentales (Assies y Gundermann, 2007: 11-25; Díaz-Polanco, 1991: 112-116).

A raíz del posicionamiento político que comienzan a ganar los pueblos indígenas dentro de los Estados a los que están adscritos, sus reivindicaciones y demandas socioculturales comienzan a ser reconocidas como legítimas. Legitimidad respaldada en el hecho de que los pueblos indígenas son configuraciones socioculturales contemporáneas, no un simple vestigio de un

pasado lejano, elementos valiosos y necesarios en el proceso de configuración de una nueva sociedad y, como tal, esto los habilita como fuerza política.

Es posible rastrear, entonces, la aparición de nuevas formas de gobernabilidad y legitimidad nacional, con participación de sectores indígenas y diversas formas en las que estos se organizan y expresan. No es casual, que durante este periodo, muchos países de la región reconocen en sus cartas constitucionales el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus países (Sichra, 2007: 128).

Dichos procesos de movilización, visibilización y reconocimiento indígena, están acompañados de un acalorado debate en torno a las diversas y complejas formas de composición social, cultural, política, económica y territorial, intrínsecamente relacionadas con la problemática del reconocimiento de la diversidad cultural en América Latina. La creciente conexión entre las diferentes regiones del planeta, o también llamada globalización, “constituye un reto para la convivencia “inter-cultural” a la vez que ofrece nuevas condiciones para renovar el diálogo entre las culturas y los sujetos que con estas se identifiquen” (Hirmas, 2008: 11). El territorio latinoamericano es expresión de esta interconexión, donde los dilemas de la diversidad y la interculturalidad abarcan al grueso de sus pobladores. La composición indígena de esta región es determinante a la hora de tematizar y gestionar la diversidad cultural. Mapuches, aymaras, guambianos, purépechas por solo citar unos pocos, siguen viviendo en estos territorios, experimentando procesos de integración desde hace cinco siglos,

ya sea desde el despliegue de aparatajes coloniales o desde su incorporación asimétrica a los nuevos Estados nacionales surgidos en el siglo XIX.

El Convenio 169¹ de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), proclamado en 1989, marca un avance importante en el reconocimiento del derecho que tienen los pueblos indígenas de asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, donde los Estados deben velar por el fortalecimiento de sus identidades culturales. Por lo tanto, el desafío que se les plantea a los Estados nacionales que suscriben dicho Convenio “es el de generar las condiciones de equidad indispensables y ampliar las posibilidades de elección que se brindan a todos, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías religiosas y otras, para alcanzar el desarrollo global del que todos forman parte” (Hirmas, 2008: 14).

Si bien desde la década de los años ochenta, algunos de estos Estados han reconocido en sus respectivas constituciones el carácter pluricultural y multilingüe de sus países, esto aún no se traduce en la valoración, el respeto y la conservación de dichas identidades culturales y, mucho menos, en el pleno reconocimiento de sus derechos políticos, por múltiples factores, entre estos la vigencia de prácticas coloniales.

Es posible apreciar, por lo tanto, la existencia de una doctrina común en gran parte de los Estados latinoamericanos, que tiene que ver con la implementación de políticas de gestión o de abordaje de la diversidad

¹El Convenio 169 de la OIT sobre “Pueblos Indígenas y Tribales”, es un instrumento de derecho internacional que, junto con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, tiene como objetivo salvaguardar de manera global los derechos de dichos colectivos.

sociocultural de sus naciones. Diversidad que comienza a ser aceptada y valorada dentro del mundo social, político y económico en el que estamos inmersos. Dicha doctrina se materializa en el *reconocimiento multicultural* o multiculturalismo.

El multiculturalismo en muchos casos, sobre todo desde la institucionalidad estatal, es asumido como una característica intrínseca de las sociedades y su reconocimiento en las últimas décadas es catalogado de progresista. Sin embargo, el multiculturalismo también tiene otra cara. Slavoj Žižek plantea que el multiculturalismo es una forma de racismo postmoderno o postcolonial, donde la aceptación del otro no está dada por el otro, sino por el que controla y decide qué va a tolerar y qué no. Emerge así un multiculturalismo como ideología del actual capitalismo global y neoliberal (Žižek, 1998: 137-188; 2009: 55-62). Un “multiculturalismo neoliberal” (Hale, 2007), en el que se aceptan demandas culturales, pero no se reconocen derechos políticos ni se contempla la redistribución de recursos en beneficio del mejoramiento de las condiciones materiales de los pueblos indígenas.

Las formas en las que ha operado el multiculturalismo, que poseen un carácter neoliberal, han sido abordadas críticamente por distintos autores con respecto a las propuestas interculturales que se desprenden de su formulación, ya que donde se puede apreciar el funcionamiento del multiculturalismo neoliberal es, precisamente, en el manto ideológico que cubre la formulación de políticas interculturales. En este sentido, la tesis de Enrique Antileo es que el multiculturalismo es la reformulación de las relaciones de poder colonial que se vienen arrastrando desde el siglo XVI (Antileo, 2012). De la lógica estatal

multicultural emerge un discurso que apela a la interculturalidad como estrategia de gobierno.

Actualmente, existe una amplia actividad discursiva sobre la interculturalidad, haciendo complejo dilucidar si esta es asumida como un paradigma, un enfoque, una actitud, una disposición, un discurso e, incluso, en muchos casos, se asume como algo dado. La interculturalidad constituye aún un campo discursivo emergente, tanto de la investigación y la planeación política e institucional, como de la intervención pedagógica (Dietz y Mateos, 2011). No obstante, de unos años a esta parte, el discurso intercultural ha sido asumido, al menos, desde dos perspectivas: por un lado, gobernantes y sociedades dominantes de los distintos países ven la interculturalidad como una oportunidad de reparar la “deuda histórica” adquirida con los distintos pueblos indígenas durante el proceso de conquista y colonización, que consiste en darles un lugar en la sociedad como iguales, desde la implementación de políticas indígenas; por otro lado, los pueblos indígenas se apropian de los discursos interculturales en función de la construcción de proyectos emancipatorios frente a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que amenazan sus condiciones de existencia digna y legítima (Hirmas, 2008: 12). Pero, en suma, es posible afirmar que los discursos que apelan a la interculturalidad le apuestan al mejoramiento “de las relaciones asimétricas entre las culturas para generar intercambios más dialógicos” (Zavala y otros, citado por Hirmas, 2008: 22).

Por una parte, la interculturalidad ha sido definida como “una disposición por la que el ser humano se capacita para y se habitúa a vivir “sus” referencias

identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos” (Arpini, 2007: 23). Sin embargo, para referirnos solo al caso latinoamericano, la interculturalidad es una disposición asumida por los Estados, que muchas veces entra en conflicto con la asumida por los pueblos indígenas. La educación apareció como el espacio propicio para generar y gestionar diálogos interculturales, pero las tensiones no desaparecen, por el contrario, salen a flote, evidenciando, una vez más, la complejidad de las relaciones entre pueblos indígenas y los Estados nacionales.

Por otra parte, Fidel Tubino (2004: 152-166) realiza una distinción operativa de la interculturalidad, situándola en dos campos discursivos: uno funcional al sistema y otro crítico. Según este autor, la interculturalidad funcional gestiona la diversidad, pero no genera mayores políticas de transformación social. Mientras que la interculturalidad crítica le apunta a subvertir el orden establecido y genera un proceso de transformación profundo.

Podemos ver que no es lo mismo cuando el Estado, a través de sus agencias, nos hablan de interculturalidad, frente a lo que los sujetos involucrados en el proceso mismo entienden y aspiran. Algunos pueblos indígenas, efectivamente, han buscado tener relaciones equitativas y constructivas con otros pueblos, pero sin que esto vaya en desmedro del reconocimiento de sus derechos colectivos, que se traduce en demandas y reivindicaciones educativas, territoriales, autonomía política, entre otras. Así, se hace necesario pensar la interculturalidad como un proyecto social que se construye colectivamente y no

algo dado, donde ya existen *a priori* relaciones interculturales, despojando el proceso de historicidad y de política.

Para continuar, se considera indispensable reflexionar acerca del concepto de indígena(s) y de cultura, con el fin de situar analítica, teórica e históricamente los discursos sobre la educación intercultural en el marco de este gran proceso de movilización indígena en América Latina, especialmente en las últimas dos décadas.

1.2. INDÍGENAS, CULTURA Y CIENCIAS SOCIALES

El interés es hacer cada vez más visibles las nociones esencialistas y dualistas, en pocas palabras colonizadas, desde las cuales nos hemos aproximado a problemáticas indígenas, con el fin de intentar otorgarle a estas colectividades su historicidad, valorando positivamente su cultura como aporte significativo para la conformación de sociedades más equitativas, donde la diferencia no sea un obstáculo, sino una oportunidad de construir un mundo mejor.

En consecuencia, siguiendo a Claudia Zapata, también nos inclinamos a pensar en la categoría “indio/indígena como una categoría relacional y fundamentalmente política, que da inicio a una relación de poder entre un sector hegemónico y otros subordinados, donde la diferencia cultural es utilizada por los primeros para justificar su predominio sobre los segundos”(Zapata, 2007: 166-167). De este modo, las categorías de “indio”, “indígena”, “aborigen”, “originario”, por citar las más nombradas en América Latina, “sólo tienen sentido

en referencia al patrón de poder que se origina en la experiencia colonial y que desde entonces no ha dejado de reproducirse y desarrollarse manteniendo sus mismos fundamentos de origen y de carácter colonial” (Quijano, 2005. 2). Por lo tanto, la primera tarea por hacer en función de desmontar dicho patrón de poder está, precisamente, en desnaturalizar dichas nociones.

Sin embargo, aún se mantiene vigente en las ciencias sociales y en las interpretaciones más coloquiales, un concepto de indígena que define a este “como portador de una diferencia cultural radical, que lo asocia casi exclusivamente con la ruralidad, la oralidad, la naturaleza y la ritualidad”, favoreciendo la existencia de premisas tales como “la incompatibilidad cultural entre indígena y mundo occidental” (Zapata, 2007: 157). Dicha premisa y otras similares, tienen una fuerte carga esencialista, que reposa en los marcos de interpretación y comprensión teórica de las ciencias sociales y, especialmente, de la antropología, desde su conformación como disciplinas hasta bien entrado el siglo XX. Veamos:

Aquel esencialismo estuvo presente prácticamente sin ningún contrapeso hasta la década de los sesentas. En los años setenta y con mayor fuerza durante los ochenta, emerge en la disciplina antropológica una tendencia revisionista, también calificada de postmoderna. El conocimiento y la producción de conocimientos *desde/por* las ciencias sociales, también juega un papel determinante en la consolidación del patrón de poder vigente desde el siglo XVI (Castro-Gómez, 1998: 169). La antropología en particular, y las ciencias sociales en general, se

sustentan sobre una epistemología que ha reproducido los patrones de dominación colonial.

En la primera mitad del siglo pasado, la antropología se constituye y aporta en la construcción de una institucionalidad, desde la cual se definen políticas específicas, basadas en la síntesis cultural, el mestizaje, la integración, entre otras, con el objetivo de buscarle solución a la “cuestión indígena”. A finales de la década de los sesenta comienzan a aparecer una serie de críticas “a la relación que se estableció en la primera mitad del siglo entre discursos intelectuales de distintos ámbitos y los proyectos nacionales integracionistas y homogeneizantes que instalaron el mestizaje como clave interpretativa de las sociedades latinoamericanas y como horizonte deseable” (Zapata, 2007: 160). Si bien, posturas emblemáticas surgidas dentro de este nuevo enfoque, tales como la del brasilero Darcy Ribeiro, los planteamientos surgidos de la Primera Reunión de Barbados (1971) y de la Segunda (1977), junto con los planteamientos elaborados por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla en los años ochenta, plantean una crítica a dicho estado de cosas; estos desplazamientos críticos mantuvieron la continuidad de argumentos esencialistas para entender las sociedades indígenas (Zapata, 2007: 161-162).

En las últimas dos décadas, aparece un proyecto intelectual que ha consistido en realizar una crítica radical a la modernidad y, más específicamente, a la cultura occidental. Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Walter D. Mignolo y otros autores, bautizados como postcolonialistas y/o subalternistas, despliegan

todo un horizonte teórico e ideológico, a través de la colonialidad del poder, que es pertinente explicar aquí.

Quijano (2000: 201-246), sostiene que con América, emerge, por primera vez en la historia, un patrón de poder con carácter mundial. Dos procesos históricos confluyen para producir ese nuevo lugar llamado América y configuran ese nuevo patrón de poder. Por un lado, la clasificación racista de todas las sociedades del mundo y, por el otro, la articulación, a escala mundial, de todas las formas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno al capital y al mercado. Castro-Gómez (2005: 61) agrega un tercer proceso, que tiene que ver con la producción hegemónica de conocimientos que, desde el siglo XVI, elevó una pretensión de objetividad, veracidad, científicidad y universalidad, convirtiéndolos en únicos, legítimos y verdaderos.

En primera instancia, aparece la raza como una categoría propia de la modernidad, entendida como “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo” (Quijano, 2000: 201). En América, la idea de raza se empleó para legitimar las relaciones de dominación impuestas en el proceso de conquista. La raza es, precisamente, la naturalización de aquellas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos, proceso sustentado en la aparición del capitalismo como una nueva estructura de control del trabajo. Así, las nuevas identidades históricas producidas (indios, negros, mestizos, etc.) constituidas a partir de la idea de raza, se asociaron de forma natural a los roles y lugares que

ocuparían en la nueva estructura global de control del trabajo. Aparece, entonces, una nueva tecnología de dominación/explotación: raza/trabajo, que se articuló de modo tal que su existencia parece natural.

Por lo tanto, la modernidad es la expresión del nuevo patrón de poder, que le otorgó a Europa y a la no-Europa un espacio/tiempo determinado, donde, desde el siglo XVI, la primera se constituyó como una nueva identidad geocultural, instalándose como sede central del control del mercado mundial y, de este modo, controlando de manera hegemónica todas las formas de producción de conocimiento. Es así como “la elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder colonial/moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2000: 218). Lo anterior, derivó en dos perspectivas cognitivas: el evolucionismo y el dualismo, dos perspectivas de conocimiento que han marcado el modo de pensar la experiencia histórica de América Latina y la trayectoria de sus sociedades.

Castro-Gómez, por su parte, empieza una de sus reflexiones acerca de la colonialidad, refiriéndose a lo que Jürgen Habermas, en 1981, llamó la “colonización del mundo de la vida” o, en otras palabras, la colonización de la cotidianidad humana, que señala un hecho crucial: “las prácticas coloniales e imperialistas no desaparecieron una vez concluidos la Segunda Guerra Mundial y los procesos emancipatorios del Tercer Mundo. Estas prácticas tan solo cambiaron su naturaleza, su carácter, su *modus operandi*” (Castro-Gómez, 1998: 169). En el funcionamiento de estas nuevas formas es posible entender la vigencia de la

colonialidad, que ya no se traduce simplemente en los intereses imperiales, ni en el control militar, ni en la ocupación de un territorio por parte de una metrópoli o potencia, únicamente.

Por otro lado, la cultura, como tema fundamental de las ciencias sociales, no ha estado ajena a ciertas interpretaciones, en las que se reproduce el patrón de poder colonial. A continuación se observa una reflexión acerca del concepto de cultura y se presentan algunas posturas que discuten y/o argumentan a favor o en contra de su rendimiento analítico o político. Debates y tensiones que también están presentes en las discusiones sobre educación intercultural.

Aldo Mascareño, inspirado por ciertos presupuestos de la teoría de sistemas y del posestructuralismo, sostiene que “la individualización de la sociedad moderna ha hecho cada vez más carente de rendimiento analítico el concepto de cultura como indicación de unidad y coherencia de constelaciones simbólicas” (Mascareño, 2007a: 61). Controvertida aseveración que da lugar a un interesante debate en el que participan Jorge Larraín (2007) y, más recientemente, Salvador Millaleo (2011). Debate que se intenta sintetizar aquí, señalando los puntos que se consideran centrales en la discusión sobre el concepto de cultura, rescatando los elementos que nos habilitan para hablar de educación intercultural.

Mascareño, para hacer más plausible la aseveración citada, hace un recorrido crítico por las distintas tradiciones antropológicas desde las cuales se ha teorizado la cultura, sosteniendo que todas parten del supuesto de que la cultura es “la manera total de vivir de un pueblo” (Kluckhohn, 1957:27, citado por

Mascareño, 2007a: 66)². Para este autor, describir una cultura es “seleccionar fragmentos arreglados y cortados a propósito para que encajen” (Geertz, 1996: 69, citado por Mascareño, 2007a: 68). En este sentido, la cultura sería una *ficción*, tanto para quienes la tematizamos, como para la persona que se describe culturalmente. En el caso del pueblo mapuche, su pertenencia cultural, según el autor, está íntimamente relacionada con sus objetivos políticos. En este orden de ideas, “la cultura es una ficción del que habla de la cultura, hay cultura mapuche cuando se la indica en función de un objetivo” (Mascareño, 2007a: 67). Efectivamente, compartimos el hecho de que la cultura es, en cierto modo, una construcción, tanto de los sujetos que se autodefinen culturalmente, como de quienes la ocupamos como herramienta analítica; sin embargo, pensar la cultura carente de potencial analítico desvirtúa las condiciones de existencia de procesos identitarios, que dan vida a la autoidentificación efectiva y legítima con una colectividad.

Para Salvador Millaleo (2011), el enfoque de la teoría de sistemas retomado por Mascareño, no aprecia que “la movilidad y el poder de las identidades colectivas pertenecen a las características principales de la moderna y funcionalmente diferenciada sociedad mundial” (Millaleo, 2011: 53). Este autor sostiene que la cultura “pone a prueba los programas de los sistemas sociales con informaciones de sus entornos” (Millaleo, 2011: 54). Y enfatiza que el valor del

² Este autor señala los hitos que han hecho que el concepto de cultura, a su juicio, sea débil: “la distinción entre civilización y cultura que enfrentó en el siglo XIX a la tradición humanista francesa con la alemana, la tecnificación de la tradición alemana en el siglo XX a cargo de Franz Boas, el influjo sociológico liderado por Parsons en el Department of Social Relations de Harvard con un concepto simbólico y normativo de cultura, la desnormativización del concepto con Geertz y Schneider y, finalmente, la disolución de la solidez de la cultura en la antropología postmoderna” (Mascareño, 2007a: 64).

concepto reside en la comparación. “La cultura ya no consistiría en patrones o valores sociales, sino que en diferencias y la operación de comparación sobre la base de esas diferencias (...), el contenido y la forma de las comparaciones culturales permanecen siempre contingentes” (Millaleo, 2011: 54).

Mascareño discrepa de este tipo de argumentos señalando que “hablar de cultura es hablar de un vacío. Mantener su pretensión analítica es esforzarse hoy por hacer que el concepto indique precisamente lo contrario de aquello que en su origen destacaba: antes se trataba de la totalidad y coherencia de los mundos de sentido, ahora es la fragmentación e inconsistencia de los mismos. Es difícil ver la razón por la cual a dos situaciones opuestas habría que seguir llamándolas del mismo modo” (Mascareño, 2007a: 69). Por lo tanto, también aparece una crítica al concepto de identidad, debatiendo los planteamientos elaborados por autores como Jorge Larraín. Para Larraín, identidad y cultura mantienen una íntima relación. “La identidad es una manera de movilizar algunas formas simbólicas presentes en la cultura para construir un relato sobre el sí mismo tomado como objeto. Mientras la cultura es la estructura general de significados incorporados en las formas simbólicas en contextos precisos, la identidad moviliza sólo algunos de esos significados para contar la historia del sí mismo, normalmente en función de algunos intereses o con alguna intencionalidad política” (Larraín, 2007: 17). Según Mascareño, Larraín “ha intentado salvar el concepto de identidad con un movimiento teórico similar a lo que la antropología postmoderna ha hecho con el concepto de cultura” (Mascareño, 2007a: 72). A su juicio, quienes hablan de cultura, incluidos quienes la teorizan, la describen como unitaria, consistente e

integrada (Mascareño, 2007b). Afirmación que, a nuestro modo de ver, es bastante polémica, ya que en las condiciones de globalización en las que nos encontramos ya hace más de cuatro siglos, la cultura más que una estructura fija, inmóvil o finita, es un recurso renovable, que no por el hecho de serlo deja de ser cultura y de movilizar identidades colectivas.

Todo parece indicar que, de un tiempo a esta parte, los discursos que apelan a la interculturalidad, le apuestan a una concepción de cultura “dinámica, cambiante, adaptativa que subraya la cualidad interactiva, flexible y de intercambio” (Hirnas, 2008: 26). Sin embargo, la aspiración de ser sociedades interculturales sigue siendo un desafío para las políticas públicas y para los pueblos indígenas.

1.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

La formulación e implementación de programas de educación intercultural en las últimas dos décadas en América Latina, refleja la complejidad de las relaciones entre los Estados nacionales y los pueblos indígenas, donde están en permanente tensión asuntos como la identidad, los derechos colectivos, el reconocimiento y la valoración de la diferencia, la afirmación cultural, la definición y la autonomía. Así, la educación aparece como el escenario en el que se cristalizan estas tensiones, ya que “más que una esfera pedagógica, es una institución política, social y cultural, es espacio de construcción y reproducción de

valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, 2000: 165).

La valoración positiva de la diversidad cultural y la incorporación del tema en la agenda política a partir de la década de los noventa, han permitido visibilizar a los indígenas como un segmento de la población al que se le deben destinar políticas tendientes a promover su desarrollo social, económico y cultural, respetando su especificidad. En el ámbito de la educación, estas políticas se han concentrado en facilitar el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en el sistema educativo formal, mediante el otorgamiento de becas. No obstante, tanto el tema de la convivencia cultural como de los contenidos que articulan la labor académica, han sido escasamente abordados por las instituciones de educación y por las autoridades gubernamentales.

La educación en general, y el sistema educativo formal en particular, han tenido para los pueblos indígenas latinoamericanos, a nuestro modo de ver, un doble significado: como instrumento externo de dominación y asimilación cultural, y como mecanismo de inserción cultural, social, política y laboral. La inclusión de estudiantes indígenas en el sistema educativo ha sido “una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas” (Bello, 1997: 18).

Desde los distintos pueblos indígenas y desde los Estados nacionales latinoamericanos, se han venido implementando estrategias para dar respuesta a las necesidades educativas acordes con los contextos locales, insertos en procesos de globalización, donde emergen situaciones multiétnicas, pluriculturales y

multilingües. En este contexto, la educación intercultural bilingüe (EIB) es uno de los avances políticos y sociopedagógicos, desarrollados a la par que y paralelo con las organizaciones y movimientos indígenas en distintos países latinoamericanos. A ello se debe que su involucramiento en la gestión de los programas de esta índole, así como la planificación y conducción de los mismos, sea creciente y creativa. La EIB tiene lugar en distintas latitudes de la región latinoamericana, destacándose México, Ecuador y Bolivia. Esto ocurre, por lo general, bajo el alero de una legislación nacional que reconoce derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

Según un documento publicado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2011: 15), actualmente en América Latina existen diecisiete países en los que se implementan programas de EIB, y Chile es uno de ellos. La formulación e implementación de dichos programas es realmente nueva; en muchos de estos países no tiene más de veinte años. A grandes rasgos, y como lo veremos para el caso de Chile, la EIB ha sido una propuesta cuyo objetivo fundamental es la valoración positiva de la diversidad cultural, que en los últimos años se ha venido visibilizando y reconociendo políticamente y ha buscado ser una respuesta efectiva a las necesidades educativas especiales de los pueblos indígenas.

Hay por lo menos tres fenómenos que permiten afirmar que durante las últimas dos décadas, América Latina ha experimentado cambios que han generado la aparición de un escenario educativo nuevo: “la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del

mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión” (López, 2005: 20). Marco general que hay que tener presente a la hora de situar la emergencia de propuestas de educación intercultural en gran parte de los países de la región.

La educación intercultural es una propuesta para responder con pertinencia pedagógica al contexto cultural de los estudiantes y, a su vez, es una oportunidad de producción e intercambio de conocimientos, comprensión y diálogo entre personas de diferentes culturas. La educación intercultural apunta al reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural de sus estudiantes y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de las identidades.

Pero, la EIB no constituye, en la práctica, una propuesta homogénea o un modelo único. Comprende, más bien, proyectos y programas de índole y cobertura diversa en cuanto a su aplicación, tanto desde los propios ministerios de educación y sus dependencias locales, como también desde organismos no-gubernamentales y organizaciones indígenas. Las formas específicas que la EIB toma, guardan estrecha relación con las condiciones sociolingüísticas y socioeducativas de las comunidades involucradas en el proceso, así como con las necesidades educativas especiales de los sujetos y de las expectativas de la comunidad en general, junto con la mayor o menor sensibilidad desarrollada por la sociedad global.

Conviene, entonces, sostener que las distintas posturas sobre educación intercultural emergen en diferentes espacios en los que también se está

discutiendo acerca de innovaciones pedagógicas y se visibilizan temas como la violencia epistémica, la inclusión educativa, el aprendizaje significativo, la crítica a la rigidez de la escuela, entre otros. Por lo tanto, la educación aparece como un escenario donde se han puesto en juego distintos discursos y proyectos de sociedad, en los que funcionan diversos paradigmas, ideologías y políticas (Merino, 2009: 38-47).

La educación intercultural se ubica como parte de un debate más amplio acerca del multiculturalismo y la interculturalidad, como ya lo vimos. También existe una educación intercultural funcional al sistema económico y político hegemónico y otra, crítica, constituida desde los pueblos indígenas, donde la interculturalidad no es solo una estrategia pedagógica, sino también posee un contenido político. Asunto que veremos desarrollado en algunas de las posturas mapuche que expondremos en el tercer capítulo.

La actual política indígena en toda la región y particularmente en Chile, más allá de sus limitaciones, reconoce la agresión que han sufrido los distintos pueblos indígenas desde el siglo XVI hasta la actualidad. En el siguiente capítulo, se aborda la historia de este conflicto en el caso mapuche, su trayectoria de movilización y sus demandas educativas.

SEGUNDO CAPÍTULO

EL MOVIMIENTO MAPUCHE DURANTE EL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD: ORGANIZACIONES, INSTITUCIONES MEDIADORAS Y DEMANDA EDUCATIVA

Por ahora las naciones originarias y en particular los mapuche, hemos dado prueba de longevidad. Por mucho que los indigenistas digan que ya quedan muy pocos individuos que puedan ser considerados “indígenas” porque la mayor parte ha “perdido” su cultura, o no vive en comunidad y no practican sus ritos o ceremonias o que la “cultura mapuche” está extinta y lo que existe actualmente son fragmentos cuyo significado nadie conoce ni puede explicar, aquí estamos, muy conscientes de que no se les puede pedir a ellos que entiendan algo que ignoran.

Rodrigo Levil Chichahual (2006)

En el capítulo anterior, situamos históricamente y contextualizamos a nivel latinoamericano, los procesos de movilización, organización, reconocimiento y valoración de los pueblos indígenas en la contemporaneidad, paralelo a una presentación crítica de marcos conceptuales que nos permiten explicar los procesos de configuración de proyectos educativos interculturales en América Latina en general y en Chile en particular. Y, de este modo, poder darle un marco general a las posturas que algunos mapuche han manifestado en torno a la necesidad de constituir propuestas de EIB en Chile, en las dos últimas décadas.

En consecuencia, con el presente capítulo damos cuenta, en la medida de las posibilidades y conforme a nuestros objetivos de investigación, de la trayectoria de relaciones, algunas veces conflictivas y otras no tanto, entre el

pueblo mapuche y el Estado de Chile, junto con una localización histórica del movimiento mapuche, sus reivindicaciones y demandas, especialmente, su demanda educativa. Al final del capítulo, presentamos el marco legal e institucional que le da piso a la formulación de propuestas de EIB en Chile desde la década de los noventa.

2.1. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA RELACIÓN ENTRE EL ESTADO CHILENO Y EL PUEBLO MAPUCHE: ASIMETRÍAS Y CONFLICTOS

La campaña político-militar denominada “Pacificación de la Araucanía”, marcó la anexión de esta región al territorio nacional chileno, generando la ubicación de la población mapuche, habitante ancestral de aquel territorio, en “reducciones”; proceso que tuvo lugar entre 1884 y 1927, conocido en la historiografía chilena como “política de radicación”³ (Aylwin, 2004: 279-291; Bengoa, 1999; Abarca y Zapata, 2007: 59; Foerster y Montecino, 1988: 13-106).

El pueblo mapuche, luego de ser derrotado militarmente, quedó atrapado en medio de una violenta experiencia colonial y confinado a un acelerado proceso de empobrecimiento que aún no se detiene. “Antes de la derrota militar, el pueblo mapuche tenía una estructura política descentralizada, basada en una combinación

³Mediante la promulgación de una Ley que reforzó la política de ocupación en territorio mapuche, se prohibió a particulares la compra o venta de terrenos a los mapuche y se puso en marcha la Comisión Radicadora de Indígenas, con el objetivo de establecer a dicha colectividad en “reducciones”, por medio del otorgamiento de “Títulos de Merced”. Dichos Títulos eran entregados a una o más personas en representación de sus grupos familiares o de sus “comunidades!”, quienes pasaban a tener un dominio comunitario e inalienable sobre las tierras que se les asignaban. El primer título de merced fue otorgado en 1884 y el último en 1929. En el intertanto, se concedieron 2.918 títulos de merced, sobre una superficie de 510.385 hectáreas, lo cual incluía una población de 80.000 indios aproximadamente (Aylwin, 2004: 279-280).

de alianzas matrimoniales entre linajes, y una relación bastante compleja entre el territorio, la identidad y el parentesco” (Mallon, 2004: 17). El otorgamiento de Títulos de Merced al pueblo mapuche por parte del Estado chileno a finales del siglo XIX y la consecuente creación de comunidades reduccionales durante las tres primeras décadas del siglo XX, alteraron profundamente dicho estado de cosas y determinaron la vida de las comunidades mapuche hasta la actualidad. Sin embargo, durante el siglo pasado y lo que va del presente, los mapuche lograron convertir estas comunidades en nuevos espacios de vida.

Luego de la derrota militar de 1883, el pueblo mapuche buscó reestructurarse y organizar la manifestación de sus demandas y reivindicaciones, intentando participar en la institucionalidad chilena, con el fin de reivindicar sus derechos (Menard y Pavez, 2005: 212; Foerster y Montecino, 1988: 13-106). Los mapuche establecieron diversas alianzas con la política chilena, se vincularon con los partidos políticos y crearon organizaciones propias. Muchas de estas aparecen durante las primeras décadas del siglo XX, para las que, en su mayoría, entre mayor separación hubiera entre el mundo chileno y el mundo mapuche, mayor sería la discriminación y el atraso de este último (Foerster y Montecino, 1988: 13-106).

En este proceso de adaptación y de reorganización del pueblo mapuche, la Federación Araucana y la Sociedad Caupolicán jugaron un importante papel al interior de los Congresos Araucanos (Menard y Pavez, 2005; Foerster y Montecino, 1988: 13-106). El Congreso Araucano cumplió la función de situar políticamente al pueblo mapuche. Las raíces de esta organización se remontan a

los parlamentos de los siglos XVIII y XIX. Su amplitud fue formidable, contando con autoridades mapuche de diversas latitudes e, incluso, personas chilenas. “El Congreso Araucano constituyó a la vez una institución con vocación representativa y carácter resolutivo, y un conjunto de manifestaciones políticas desarrolladas entre 1921 y 1950” (Menard y Pavez, 2002: 212). Como instancia de relativa autonomía, el Congreso Araucano se orientaba, principalmente, a la búsqueda de soberanía mapuche.

Para el año 1926 se discutía en el mundo mapuche un proyecto de división de las comunidades, propuesto por el diputado mapuche Manuel Manquilef del partido Liberal Democrático. Aquí, el Congreso Araucano adquirió una vital importancia como fuerza opositora. En el sexto Congreso Araucano surgen resistencias a la postura de Manquilef y a la división de comunidades. Manuel Aburto Panguilef encabeza esta otra postura. “Mientras para Manquilef, la solución de los problemas mapuche pasa por su disolución como cuerpo en un cuerpo mayor que es el del Estado nacional chileno, para Aburto el cuerpo colectivo mapuche tiene que producirse a sí mismo, usando para eso el Estado chileno” (Menard y Pavez, 2005: 225). Dos tendencias que, hasta el día de hoy, han estado presentes en el movimiento mapuche, ocasionando, en muchas oportunidades, acaloradas disputas al interior del mundo mapuche mismo.

Simultáneamente, los gobiernos de la época se apropiaron del discurso indigenista que tuvo su origen en México. “Esto implicó reconocer que los indios eran parte de la nación, que su pobreza tenía raíces históricas y que había que integrarlos a la sociedad para que pudieran superar esa postración” (Abarca y

Zapata, 2007: 60), derivando en la conformación de una institucionalidad específica, que se inicia con la creación de la Dirección de Asuntos Indígenas (DASIN) en 1953. Décadas más tarde, durante el gobierno de la Unidad Popular, se creó el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), que consideraba, de forma más sistemática que la DASIN, el respeto a la cultura como parte de este desarrollo, proceso abruptamente interrumpido con el golpe militar de 1973 (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 71-85).

El Estado chileno, durante las décadas de los setenta y ochenta, se reestructuró en virtud de un funcionamiento neoliberal a nivel económico y social, donde se privilegia el modelo importador por encima del fomento de una industrialización sostenible. A esto se suma la fuerte intervención militar en todos los ámbitos de la vida social, amparada en procesos de impunidad. Previo a la dictadura militar, el movimiento mapuche había logrado una fuerza política significativa y su demanda territorial alcanzó a tener avances sin precedentes durante el proceso de Reforma Agraria, especialmente durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973).

Durante la dictadura militar, algunos sectores del movimiento mapuche se opusieron al régimen y fueron víctimas, como muchos otros, de persecución, tortura y muerte. El Decreto de Ley 2568, promulgado en 1978, en el que se niega la existencia de pueblos indígenas en Chile, exacerbó los ánimos y marcó la trayectoria de movilización mapuche durante dicho período.

A pesar de la presencia de herencias autoritarias y lógicas excluyentes que, hasta el día de hoy, siguen perpetuándose en la Constitución, tras el retorno a la

democracia en 1990, se pactó un “nuevo trato” entre el pueblo mapuche y el Estado chileno. En este proceso, también entra en escena la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que cumplirá un rol, algunas veces un tanto limitado, frente a la problemática indígena en Chile, especialmente en relación al llamado “conflicto mapuche” (Foerster, Guedermann y Vergara, 2004: 381-405).

Para Foerster, Guedermann y Vergara (2004: 381-405), las políticas indígenas orientadas por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia tienen bases débiles, debido, principalmente, a los problemas de legitimidad de los líderes indígenas agrupados por la CONADI. Los autores agregan que desde el comienzo del periodo concertacionista hubo dificultades en lo que a la definición estatal respecta, frente a las demandas de autonomía de los pueblos indígenas, dado que, por un lado, la discusión y aprobación de la Ley Indígena en 1993, no estuvo exenta de ambigüedades y desacuerdos, y por el otro, la CONADI no logra definirse como una instancia de representación indígena; por el contrario, se reconoce como una institución estatal. Con todo, desde la década de los noventa, los pueblos indígenas que habitan el territorio chileno adquieren presencia política y consiguen reconocimiento, que les ha permitido introducir en la agenda pública nacional sus demandas y reivindicaciones, recorriendo un camino que no ha sido nada fácil y que aún muestra grandes escollos.

La actual política indígena, con todo y sus limitaciones, reconoce, como nunca antes, la diversidad cultural en Chile. En la Ley Indígena No. 19253 de 1993, se reconoce la existencia de ocho pueblos indígenas, entre los que se encuentra el pueblo mapuche, y se deja abierta la posibilidad de incorporar otros,

valorando dicha diversidad en términos positivos e, incluso, se promueve la autoadscripción étnica (Abarca y Zapata, 2007: 60-61).

Como se pudo apreciar en el capítulo anterior, en América Latina en general, con la llegada de la década de los noventas, asistimos a una renovación de las políticas indígenas, caracterizada, fundamentalmente, por proponer alternativas que le hagan frente al ideal integracionista –o asimilacionista–. Así pues, en Chile en particular, en estos últimos veinte años hemos presenciado “una redefinición de la relación del Estado con las minorías étnicas y sus respectivas culturas, que pasan a ser consideradas por primera vez como un aporte al país, estableciéndose la necesidad de su respeto y protección” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 72). En contraste con lo anterior, hay quienes afirman, entre ellos Javier Quidel, que la sociedad chilena nunca ha entendido “una lógica que sea distinta a ellos, no acepta una lógica, un pensamiento, que sea distinto a como ellos perciben el tema del desarrollo, el progreso y el bienestar. Por tanto, no ha habido diálogo, nunca hemos tenido un diálogo franco con el Estado chileno, por lo tanto, el conflicto sigue” (Quidel, 2013)⁴.

No obstante, durante el siglo XX y hasta la actualidad, ha existido una institucionalidad e iniciativas políticas destinadas a gestionar con respeto y protección la existencia de pueblos indígenas en el territorio nacional chileno. Para Foerster, Gundermann y Vergara, la DASIN, que funcionó entre 1953 y 1973, es un antecedente directo y guarda grandes semejanzas con la actual CONADI, creada en 1994. Dos instituciones que los autores califican como

⁴ Entrevista a Javier Quidel, Coordinador del Programa de Mapuzungun, dentro del PEIB del MINEDUC, realizada el 6 de noviembre del 2013 en Santiago de Chile.

“mediadoras” y las definen como “instrumentos políticos dirigidos a conducir la relación del Estado con los pueblos indígenas”. La existencia de dicha institucionalidad se remonta a la Colonia, donde se desplegaron “instituciones estatales diferentes a las que rigen para la población mestiza o nacional”. Con la conformación de los Estados modernos, dicha institucionalidad mediadora fue concebida transitoriamente, ya que debía desaparecer cuando se produjera la total asimilación e integración de las poblaciones indígenas al ámbito nacional. Pero, adquirirían un carácter de permanencia “subordinadas ahora a una administración estatal centralizada y bajo un nuevo estatus de los indígenas, el de ciudadanos chilenos” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005:72-73).

A través de la creación de la DASIN, el movimiento mapuche logró “definir y controlar un espacio estatal desde el cual inducir cambios tendientes al mejoramiento de la situación de su pueblo”. La DASIN nace de un acuerdo entre la Corporación Araucana –la principal organización reivindicativa mapuche de la primera mitad del siglo XX– y el gobierno de la época, presidido por Carlos Ibáñez del Campo (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 73).

Bajo los gobiernos presididos por Eduardo Frei y Salvador Allende, la política indígena se estructuró en torno a “la eliminación del minifundio y la gestación de asociaciones productivas y sindicales de tipo campesino, dejando en un segundo plano las reivindicaciones culturales y étnicas”. Sin embargo, “los mapuche supieron aprovechar los nuevos espacios abiertos por el Estado, en particular la Reforma Agraria, para exigir con éxito la devolución y ampliación de tierras para sus comunidades” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 75). En

1972, se promulga la Ley 17729, a través de la cual se crea el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI) y con esta nueva legislación aparecen elementos novedosos. En primer lugar, “se da una coincidencia entre una reforma legal y una institución mediadora, lo que no había ocurrido antes”. En segundo término, se extiende la acción estatal a todos los pueblos indígenas que habitan Chile (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 77). Pero dicha Ley prácticamente no operó, siendo absolutamente desmontada en los años inmediatamente posteriores con la llegada del régimen militar.

Con la dictadura militar, la institucionalidad mediadora quedó absolutamente limitada. La Reforma Agraria fue echada para atrás y se persiguió a muchos de los dirigentes que participaron en ella. El IDI pasó a ser parte del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). A pesar de ello, por razones que no son muy claras, se mantuvo el Programa de Becas y Hogares Estudiantiles, que en 1978 pasa a ser parte del MINEDUC, así como subsidios y créditos de distinto tipo (Bengoa, 1990: 44).

Con el retorno a la democracia, se abren los espacios para formular una nueva política indígena, partiendo con los acuerdos de Nueva Imperial⁵ entre la dirigencia indígena (mapuche, aymara, rapa-nui y atacameña) y el entonces candidato presidencial Patricio Aylwin. “Se define un conjunto de medidas tendientes no solo al mejoramiento de las condiciones materiales de vida, sino que, sobre todo, a generar nuevas formas de reconocimiento de los pueblos

⁵El Acuerdo de Nueva Imperial, realizado a finales de 1989, materializó lo que sería la política indígena de la década inmediatamente posterior, que se tradujo en “una relación de mutuo apoyo entre la Concertación de Partidos por la Democracia y los representantes del mundo indígena” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2004: 387).

indígenas” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2005: 79). La CONADI es creada para representar al Estado chileno frente a los pueblos indígenas. No obstante, tras la creación de este espacio institucional, los sectores conservadores lo ven como el otorgamiento de “concesiones excesivas que amenazan el orden jurídico e institucional de la Nación”, mientras que para muchos dirigentes mapuche y personas cercanas al movimiento crearía solo “pequeños espacios de apertura sin real significación” (Foerster, Gundermann y Vergara, 2004: 394-395). Asunto problemático y que de partida niega la posibilidad de llegar a algún tipo de acuerdo entre el Estado chileno y los movimientos indígenas.

2.2. EL MOVIMIENTO MAPUCHE Y LA DEMANDA EDUCATIVA

Tras la derrota militar del año 1883 y los sucesos posteriores, el pueblo mapuche supo sortear el embate, no sin antes pagar altos costos. Logró preservarse en el tiempo, y lo hizo construyendo una “cultura de la resistencia” (Bengoa, 2000: 365), volcada hacia dentro, hermética, excluyente, pero, a la vez, abierta a las opciones externas que le significarán un aporte para la supervivencia cultural. Todos estos ajustes le permitieron soportar los difíciles años reduccionales. Entre las estrategias de resistencia adaptativa, la relación establecida con el sistema educativo fue fundamental.

Anteriormente, durante los siglos XVI, XVII, y XVIII, las autoridades coloniales vieron en la educación el medio propicio para transformar al mapuche, transformación que apuntaba directamente a civilizar al indígena y a la posterior

ocupación de sus territorios. Esta misma idea persistió durante el siglo XIX, confiriéndole a la Iglesia, en un primer momento, esta tarea educativa. “La llegada de los franciscanos (1837) y capuchinos (1849) prolongó la escuela misional durante toda la primera mitad del siglo. En la segunda, se mantienen las escuelas misionales, pero el Estado empezó a intervenir más directamente en la educación” (Pinto, 2003: 203).

Luego del proceso de ocupación llevado a cabo por el Estado chileno a finales del siglo XIX, la estrategia de intervención educativa tuvo muchas semejanzas con la utilizada por los misiones durante la Colonia, que consistía en “educar a los hijos de los caciques para transformarlos en agentes educadores entre el resto de la población indígena”. Por lo tanto, poco a poco, “la escuela se fue transformando, así, en un verdadero enclave sociocultural ajeno al mundo indígena, desde el cual se intervenía su cultura”. Pero, a pesar de que muchos profesores mapuche se percataron de ello, otros “vieron en la educación una herramienta para corregir las injusticias que se cometían contra su pueblo” (Pinto, 2003: 205). Esta última, sería la opción protagonista durante todo el siglo XX, incluso, hasta la actualidad.

De este modo, desde el siglo XVI y, con mayor fuerza desde finales del siglo XIX, la producción, reproducción y sociabilización de conocimientos, saberes y prácticas al interior de la sociedad mapuche, comienzan a ser intervenidos en un principio por la sociedad hispanocriolla, y luego por el Estado chileno. Actualmente, con la implementación de programas de EIB, el Estado sigue interviniendo, claro está que con matices y diferencias, que tienen que ver,

por un lado, con un nuevo posicionamiento del Estado frente a los pueblos indígenas, mucho más dialógico y, por otro, con el empoderamiento de los sujetos mapuche que construyen y apropian propuestas educativas encaminadas a enriquecer el diálogo intercultural.

Ahora bien, ante la imposición de la escuela y toda su maquinaria, el pueblo mapuche ha fluctuado entre el rechazo de quienes permanecieron aferrados a las formas propias de educar a los suyos, hasta aquellos que vieron en la escuela una herramienta para reorganizar su defensa. Según Pablo Marimán, esta segunda visión es la que se constata en el programa de las distintas organizaciones mapuche durante el siglo XX, a través de la definición de un propósito básico: “apropiar para sí el idioma del otro, específicamente, el uso del castellano – hablado y escrito– como herramienta válida para la resistencia y relación con el grupo dominante” (Marimán, 1996: 10). Precisamente, como veremos más adelante, las propuestas de educación intercultural que se comienzan a materializar en Chile desde la década de los noventa, apelan a esta segunda opción.

Así, en los distintos programas de las organizaciones mapuche, especialmente en las últimas dos décadas, según Marimán, se han mantenido ciertos reclamos y demandas al Estado en materia de educación:

- Becas y Hogares Mapuche.
- El control del proceso educativo y su orientación.
- Sobre qué aprender y cómo enseñar y la aparición de la educación bilingüe e intercultural.

- La comunidad como un actor educativo fundamental.
- Un Proyecto Educativo Mapuche generalizado en todo el sistema de educación pública chileno, cuyo diseño curricular se fundamente en los valores y aspiraciones de la sociedad mapuche, en diálogo intercultural.
- La educación también ha sido pensada como un acto de reparación histórica y una búsqueda de relaciones interculturales más justas.

Pero, así pareciera que se ha atendido la demanda por EIB, lo que va a seguir ocurriendo, según Marimán, es que los conocimientos y el mapuzungun⁶ son marginados del proceso educativo y se impone un sistema monolingüe y monocultural, dejando fuera todo aquello que no empatiza con la conformación de la nacionalidad chilena. “Desde este punto de vista, la escuela ha actuado como un arma de doble filo, esta les ha permitido integrarse precariamente a la sociedad dominante, previa desintegración y pulverización de la cultura de origen” (Marimán, 1996: 14).

Es posible identificar, entonces, a lo largo del siglo XX, el surgimiento de políticas y propuestas educativas, que estuvieron dirigidas a lograr, en un primer momento, la asimilación cultural del pueblo mapuche en el ámbito nacional chileno y la inclusión del mismo en la construcción sociopolítica del Estado. Esto último se enmarca en un escenario más amplio de aparición de procesos de reconocimiento pluralista de la diversidad étnica, sociocultural y lingüística en

⁶Mapudungun, mapuzungun o mapunzungun, es como se denomina la lengua mapuche.

distintos espacios latinoamericanos (Kuper y López, 2000), como ya lo vimos en el capítulo anterior.

La demanda educativa mapuche es posible rastrearla desde la década de los treinta del siglo XX, cuando los lonkos (caciques) de la provincia de Osorno, elaboraron un Memorial en el que critican el tipo de educación que las escuelas estaban impartiendo en las comunidades y piden que se contrate a profesores que impartan la enseñanza de la lengua y de la cultura mapuche. Más tarde, organizaciones de profesores con cierto vínculo con partidos políticos, insistirán en dicha demanda (Caño, 2010: 317-335). La respuesta por parte del gobierno nacional siempre fue la misma: ignorar dichas peticiones.

A partir de los años cincuenta, con la consolidación del llamado Estado de Bienestar, junto con el fortalecimiento de la educación formal, la escuela –como una de sus expresiones más concretas– irrumpe en el mundo mapuche, motivando, de cierto modo, una formulación más consistente de la demanda educativa en la mayoría de las organizaciones. Sin embargo, ya desde principios del siglo XX, las organizaciones mapuche demandaban educación, hogares y becas, pero solo hasta los años sesenta esta demanda se expresará en acciones concretas.

En la década de los noventa, tras el retorno a la institucionalidad democrática, se produce una actualización de la demanda mapuche por educación, introduciendo nuevos elementos, con mayor contenido político que en las décadas anteriores. Se busca un proyecto que se adecúe y sea pertinente a sus necesidades, especificidades y lógicas culturales. La formulación e implementación de una propuesta de EIB por parte del movimiento mapuche, intentó dar cuenta de esto.

En síntesis, desde finales del siglo XIX, la educación en Chile ha oscilado entre la marginalización del indígena, por una parte, y su integración violenta a la nación hegemónica por la otra, generando situaciones de inequidad respecto a las condiciones educativas de dicho sector social. En consecuencia, las reflexiones indígenas más recientes rechazan de manera enfática el tipo de educación que el Estado chileno les ha ofrecido y aparece como opción legítima la EIB. Precisamente, en las posturas de algunos representantes de los pueblos mapuche, aymara y atacameño, sistematizadas por Eliseo Cañulef⁷, puede apreciarse que, en un principio:

la educación intercultural bilingüe es concebida como un modelo para y de los pueblos indígenas. Un modelo para la reivindicación de las culturas y de las sociedades indígenas. (...) La educación intercultural bilingüe debería ser una educación de revalorización y rescate de la cultura indígena, una educación que permita la redignificación y el reforzamiento de la identidad (fundamentalmente mediante la introducción de elementos de la tradición cultural como temas de estudio y como base para desarrollar actividades didácticas) y en consecuencia, una educación que favorezca el diálogo y la igualdad entre indígenas y no indígenas. También se la percibe como una educación en que la lengua originaria sea también instrumento de enseñanza de las diferentes asignaturas del curriculum, pero con perspectivas a futuro y quizás a largo plazo (Cañulef, 1998: 82-83).

Cañulef, por otro lado, pronosticaba que la intención es que, en un futuro no muy lejano, exista un verdadero diálogo intercultural entre pueblos y nacionalidades, en lugar de la situación actual de dominación, dependencia,

⁷Eliseo Cañulef, junto a Alejandro Supanta y José Calfuqueo, integraron en 1994 la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI.

agresión y sumisión (Cañulef, 1998: 270). Por ese entonces, se establece que la EIB debería conducir a (Cañulef, 1998: 201):

- a) Configurar una sociedad nacional en la que se desarrolle y florezca el pueblo mapuche, estableciendo una convivencia sostenible con el conjunto de la sociedad chilena.
- b) Formar personas que valoren lo que son, haciéndolas más felices y capaces de jugar un rol significativo en cualquier ámbito en el que deseen desempeñarse.
- c) Propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de los mapuche, en el marco de su cultura, sus saberes, su lengua y sus prácticas sociales.

Conforme a lo anterior, según Carolina Huenchullán⁸ (2007: 207-226), el desarrollo de la EIB en Chile tuvo un proceso de institucionalización que ella define a través de tres fases: una fase inicial, que la autora denomina *fase piloto*, que va desde 1996 hasta el año 2000 y tiene como marco legal la Ley Indígena 19253 de 1993. La autora, acota que fueron dos las lecciones aprendidas en dicha fase:

- 1) La totalidad de las intervenciones despertaron inquietud e interés en apropiarse de mejor manera de una propuesta educativa para la EIB, de acuerdo al contexto, de parte de profesores, familias, comunidades y alumnos.
- 2) Los docentes demandaron para una siguiente fase, mayor asistencia técnica desde el ámbito pedagógico; es decir, desde la planificación curricular, con el apoyo de

⁸Carolina Huenchullán, para el año 2007, era la Directora del Programa de Educación Intercultural en el Ministerio de Educación.

material didáctico que responda a los contextos culturales específicos y con asesoría técnica del MINEDUC, al estilo de los programas de mejoramiento que se habían creado desde la década de los noventa (Huenchullán, 2007: 213).

En la segunda fase, entre los años 2000 y 2001, se constituye una unidad de EIB como Programa focalizado; esto significa que el Programa de EIB aparece como un programa propio y separado del Programa de Educación Básica-Rural. Y una tercera fase, que va hasta el año 2005, marcada por el inicio del Programa Orígenes. Orígenes es concebido como un Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, que apunta a dejar instalada una nueva forma de relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Nace en septiembre del año 2001, tras la suscripción de un convenio de préstamo entre el Banco Interamericano de Desarrollo y el Estado de Chile. Actualmente, no se trabaja con Orígenes y el MINEDUC se ha hecho cargo del Programa de EIB en su totalidad, como lo veremos a continuación.

2.3. EL MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL Y LA EIB EN CHILE

Para cerrar este capítulo y antes de introducirnos en las discusiones y planteamientos acerca de la educación intercultural por parte de algunos sujetos mapuche, introduciremos el marco legal e institucional vigente en Chile, que le da lugar a la formulación de propuestas de educación intercultural a partir de la década de los años noventa.

En el ocaso de la década de los ochenta, el movimiento mapuche se vincula a organizaciones indígenas al interior de Chile y se configura un movimiento indígena de carácter nacional, que se insertó al proyecto de retorno a la democracia. Se establece así una alianza entre los sectores políticos opuestos a la dictadura y el movimiento indígena, concretándose con la firma del Acta de Nueva Imperial, donde este se compromete a apoyar las aspiraciones de la Concertación de Partidos por la Democracia y, a su vez, esta, encabezada por Patricio Aylwin, se compromete –si llegara al poder como efectivamente ocurrió– a crear una nueva legislación con la participación de los pueblos indígenas. Fruto de dicho acuerdo, se crea la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) en 1990. En ella había representantes de las organizaciones indígenas y del gobierno nacional, y su objetivo fundamental era proponer políticas favorables a los pueblos indígenas, y la discusión de un nuevo paquete legislativo que reglamentara dichas políticas (Cañulef, 1998: 173).

Al poco tiempo, la Comisión constata la necesidad de trabajar con mayor profundidad el tema de la educación y crea en su interior una Subcomisión de Cultura y Educación, que se enfoca en el diseño de una política acorde a las necesidades de los pueblos indígenas en ambos ámbitos. Con la asesoría de la UNESCO, la Subdirección diseñó un proyecto para el desarrollo de la EIB en Chile (Cañulef, 1998: 173), que podemos catalogar como el primer intento de respuesta por parte del Estado chileno a la demanda por educación de los pueblos indígenas.

En 1994, luego de dictada la Ley Indígena, a la que me referiré más adelante, la CONADI crea la Unidad de Cultura y Educación. El proyecto tiene como uno de sus objetivos fundamentales “apoyar el establecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe que prepare a los educandos indígenas para interactuar adecuadamente, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. En un principio, este sistema estará orientado, por una parte, hacia el rescate, mantenimiento y desarrollo de las culturas y de las lenguas indígenas del país, y por otra, a una formación educativa congruente con los actuales requerimientos de desarrollo del país” (Cañulef, 1998: 173-174).

De dicho objetivo se desprendieron las siguientes líneas de acción (Cañulef, 1998: 174):

- Formación, capacitación y profesionalización de capital humano, en torno a la planificación, programación, ejecución y supervisión de la EIB.
- Elaboración y experimentación de materiales didácticos que apoyen la EIB.
- Investigación de las lenguas, las culturas indígenas y la EIB.
- Creación de un curriculum de EIB.
- Implementación de la EIB.

La elaboración de dicho proyecto constituyó el marco conceptual y el esquema sobre el cual la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI diseñó el programa que lleva por nombre Subsidio al Diseño de una Educación Intercultural

Bilingüe, que con recursos públicos se comenzó a ejecutar desde 1995 (Cañulef, 1998: 177).

En 1996, se instituyó un Programa de EIB (PEIB), formalmente en el MINEDUC, localizado en la División General de Educación, el cual fue incorporado al Plan Anual de Supervisión de 1996; se le integró como línea presupuestaria normal del Ministerio y se elaboró un Programa de Trabajo para 1996. El PEIB fue oficialmente inaugurado el 28 de marzo de 1996. Además, se firmó un Convenio de Cooperación (Decreto 177 del 28 de marzo de 1996) entre la CONADI y el MINEDUC, con el fin de impulsar la EIB a partir de esfuerzos y recursos compartidos (Cañulef, 1998: 177). Pero, lo que denuncia Marimán, es que con este proceso de institucionalización de la EIB, se pierde en gran parte, el componente de participación del pueblo mapuche, al igual que muchas de sus propuestas (Marimán, 2013)⁹.

Según Teresa Durán, la educación intercultural comenzó a funcionar en Chile bajo el siguiente concepto operacional de interculturalidad, donde “se asume como acción intercultural un conjunto de comportamientos institucionalizados a través de los cuales, actores étnico y culturalmente diferenciados, intercambian códigos culturales tras la búsqueda de entendimientos que favorezcan relaciones sociales equilibradas entre ellos” (Durán, 2007: 177). La interculturalidad es asumida, en este proceso de configuración de un proyecto de EIB, como el diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas, y apunta a la posibilidad del fortalecimiento de las identidades culturales. Así, por lo tanto, para

⁹ Entrevista a Pablo Marimán, profesor de Historia y Etnohistoriador, realizada el 14 de noviembre de 2013 en Temuco, Chile.

llegar a una educación verdaderamente pertinente, se plantea como imprescindible construir un sentido de interculturalidad que permee todos los ámbitos de la sociedad. De este modo, para que se dé una efectiva interrelación cultural, se debería, como condición irrenunciable, redignificar lo indígena y a los indígenas, reconociendo la validez efectiva de sus aportes en el campo de los saberes y las prácticas, posibilitando la sistematización de dichos aportes e incorporándolos a la escuela y a la vida social. Esto implica desechar principios y modificar actitudes, logrando una disposición para la interacción equitativa. Sin embargo, se hace necesario construir “un nuevo paradigma, no basado en los contenidos, sino en la modalidad de los intercambios” (Martínez, 1995: 44, citado por Godenzzi, 1996: 14). Asunto que, a mi modo de ver y como lo denuncian algunos mapuche, aún sigue siendo una utopía.

En consecuencia, la EIB aparece como una propuesta educativa para los pueblos indígenas, donde el Estado, a través de algunos de sus organismos y carteras ministeriales como el MINDEC, ha intentado darle respuesta efectiva a las demandas y reivindicaciones de dichos actores. En la elaboración de dicha propuesta participaron representantes de los distintos pueblos indígenas, canalizados por la CONADI y el MINEDUC. Aquí expondremos algunos elementos que le dan forma a dicha propuesta.

En primera instancia, el 5 de octubre de 1993, se promulgó la Ley 19253, conocida también como Ley Indígena. Si bien esta Ley no recoge en su totalidad las demandas y reivindicaciones indígenas, sí representa uno de los grandes logros alcanzados por dichas colectividades en los últimos tiempos y constituye el marco

legal de referencia para el diseño e instalación de una modalidad educativa intercultural en Chile.

Así mismo, esta Ley le dio origen a la CONADI como organismo estatal para la promoción, coordinación e implementación de las políticas indígenas, y le otorgó un nuevo piso legal a la formulación de programas destinados a la restitución de tierras, al fortalecimiento cultural y al desarrollo de los pueblos indígenas que habitan el territorio chileno. Con la promulgación de la Ley Indígena se formulará una nueva propuesta educativa para los pueblos indígenas: la EIB. Veamos con más detalle.

En primer lugar, la Ley:

reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamente principal de su existencia y cultura (...) El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores. Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación (Ley 19253, Art. 1: 14).

En segundo lugar, establece que “el Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales (...) El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena” (Ley 19253, Art. 7: 15).

En tercer lugar, establece una serie de medidas destinadas al reconocimiento, respeto y protección de los indígenas. Medidas tales como:

el uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente (...); la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior (...); y la promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena (...) (Ley 19253, Art. 28: 23-24).

En cuarto lugar, establece que la CONADI, “en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse de forma adecuada en su sociedad de origen como en la sociedad global (...)” (Ley 19253, Art. 32: 24).

Por último, establece un mecanismo de participación y consulta a los pueblos indígenas, al señalar que “los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas (...)” (Ley 19253, Art. 34: 25).

El Decreto Exento No. 117 del MINEDUC, promulgado el 27 de marzo de 1996, aprueba un Convenio entre dicha cartera y la CONADI, en el que se establecen una serie de acciones coordinadas para la formulación e implementación de la EIB en Chile. Así, se crea el PEIB, que actualmente

depende de la División de Educación General del MINEDUC. En un primer momento, el PEIB se enfocó en la formulación e implementación de “experiencias piloto”, focalizadas en el diseño curricular y la formación docente. Desde el año 2000, el PEIB pasa de ser un proyecto piloto a comenzar a configurarse como una política pública destinada a todas las instituciones educativas con alta demanda de estudiantes indígenas (Cañulef y Galdames (eds.), s.a.: 18; MINEDUC, 2011: 5-7). En líneas generales, el PEIB se constituye bajo el objetivo de “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (MINEDUC, 2011: 3).

Cada comunidad educativa –colegio, liceo, escuela– está facultada para diseñar su propia propuesta curricular, a partir de la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁰, en el que, desde su Misión y Visión, se explicita la intención de impartir una modalidad educativa intercultural. “La descentralización y autonomía curricular, permite que la escuela recoja intereses, aspiraciones, y demandas (educativas, culturales y lingüísticas) de padres, apoderados y comunidad, pudiendo éstos elegir el tipo de educación que desean para sus hijos” (Hernández, Huentecura, Opazo y Quidel, 2002: 9).

En todo el país, existe una base curricular común determinada por el Decreto No. 232 de 2002, que establece los Objetivos Fundamentales y

¹⁰“El proyecto Educativo Institucional puede ser definido como un instrumento de planificación y gestión que requiere de un compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa, que permite en forma sistematizada hacer viable la misión del establecimiento, que requiere de una programación de estrategias para mejorar la gestión de sus recursos y la calidad de sus procesos, en función del mejoramiento de los aprendizajes” (MINEDUC).

Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, pero cada plantel es libre de plantear desde su PEI la flexibilización de su curriculum, otorgándole un carácter intercultural, de acuerdo a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. Esto significa que las experiencias escolares de los estudiantes son más o menos significativas, dependiendo si el aporte cultural y lingüístico mapuche, en este caso, tiene más o menos peso en los planes y programas de estudio.

Se señala que, de acuerdo a la experiencia chilena, es posible apreciar dos tendencias metodológicas a la hora de adecuar el currículo a la modalidad de EIB: la contextualización y la complementación de objetivos y contenidos (Hernández, Huentecura, Opazo y Quidel, 2011: 11). La primera tendencia no implica la modificación directa del PEI, pero si la inclusión en el curriculum de contenidos propios de la cultura con la que se quiere establecer el diálogo intercultural, situando las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes, dentro de situaciones de aprendizaje significativo, coherentes con experiencias previas, intereses, necesidades y aspiraciones culturales. La segunda tendencia sí involucra la modificación del PEI, ya que se incorporan objetivos y contenidos que no están en la propuesta curricular nacional y que son fundamentales para la formación de sujetos que conozcan, aprecien y contribuyan con los conocimientos, experiencias y valores de su cultura de origen (Hernández, Huentecura, Opazo y Quidel, 2002: 11).

Según Felino García, para el año 2001, antes de la entrada en vigencia del Programa Orígenes, el número de escuelas con programas de EIB era de “no sé si

45, 40 escuelas, 50”. Durante la primera fase de Orígenes (2002-2006) esta cifra aumentó a 160 y al término de la segunda fase, para el año 2010, ya eran “325, parece, 327”. Actualmente, “para el 2013 tenemos casi 500 escuelas” (García, 2013)¹¹.

Desde 1996, el PEIB comienza a focalizar esfuerzos en la implementación de un sector de aprendizaje, en el que se implementen estrategias de educación intercultural para la enseñanza de lengua indígena (MINEDUC-UNICEF, 2012). La formalización de este nuevo sector de aprendizaje parte con la promulgación del Decreto 280 del 22 de septiembre del 2009, donde se establece que todos los establecimientos del sistema educativo chileno pueden incorporar dentro de sus planes de estudio esta nueva asignatura. Esta asignatura debe ser impartida por un Educador Tradicional, validado por su comunidad. Actualmente, para el caso mapuche, la Red Azeluum cumple dicha función validadora.

En el 2010 se crea el Sector de Lengua Indígena, como sector de aprendizaje independiente dentro de los establecimientos de enseñanza básica, cuya matrícula indígena sea igual o mayor al 50%, ampliándose al 20% para el año 2013. Dicha implementación se hará de forma gradual hasta su conclusión pronosticada para el año 2017 (Decreto 280, 1999, Arts. 1, 2 y 5). Según datos proporcionados por García “actualmente hay 800 escuelas con más del 50% de matrícula indígena, y lo estamos focalizando hoy día, cerca de los 500. Y el Decreto dice que, a contar del año 2013, entran las escuelas que tienen el 20%;

¹¹ Entrevista a Felino García, Vicecoordinador nacional del PEIB, realizada por Hans Gundermann y Alejandro Clavería, el 31 de enero del 2013 en Santiago de Chile.

entonces del 20% al 49%, hay mil escuelas que tampoco estamos llegando” (García, 2013, ver nota 11).

Según datos del MINEDUC, desde la constitución e implementación del PEIB hasta la actualidad, los establecimientos educativos que han experimentado la EIB se concentran en siete regiones: Arica y Perinacota, Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana, Bio Bio, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos. Siendo La Araucanía la que concentra mayor número de experiencias, y la Metropolitana la de menor número (MINEDUC-UNICEF, 2012:10).

Como pretexto para redondear un poco algunas reflexiones acerca de la enseñanza y fomento del mapuzungun y su lugar dentro del PEIB en la actualidad, presentamos el Programa del Sector de Lengua Indígena Mapundungun (*Programa de Estudio del Sector de Lengua Indígena para Primer Año Básico del MINEDUC del año 2011*), cuyas páginas de presentación son compartidas por el programa de quechua, aymara y rapa-nui, donde se sitúa, en un mismo marco de acción, a cuatro “alteridades” con las cuales se interactúa desde la institucionalidad chilena. Así, el documento comienza expresando que:

Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los niños y niñas de idiomas y culturas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinente a su realidad (MINEDUC, 2011: 3).

Consecuente con su procedencia ministerial, el documento expone una noción de Estado nacional en la cual el problema no es la demanda del pueblo

mapuche por el reconocimiento de su autonomía, sino que se abstrae a la cultura como categoría despolitizada. La cultura se ve desprovista de cualquier carga ideológica, como si hablar de cultura hiciera referencia a un estado de cosas estáticas y monolíticas, asunto que ya hemos visto que no es así.

Cabe señalar que actualmente en la página Web del MINEDUC¹² sólo se encuentran los programas para Primero, Segundo y Tercero años Básicos, y el de Lengua que se trabaja aquí no posee un pariente en otras asignaturas. Sin embargo, este programa se presenta como elemento integrante de una Educación Intercultural Bilingüe. La situación descrita anteriormente por algunos mapuche como un problema de los programas de EIB implantados en escuelas, se cristalizan en la producción aislada de este programa.

En este documento también se hace explícito un vínculo particular entre lengua y cultura:

(...) las lenguas se relacionan directamente con las significaciones culturales de los pueblos que las utilizan. Por lo que hay una relación constante entre lengua y cultura. Lo que se manifiesta en la forma de expresión del tiempo, espacio, parentesco, armonía entre pares, y muchos otros aspectos de un idioma. Esto no implica dar explicaciones teóricas sobre la cultura a los niños y niñas, sino que justifica la incorporación de Aprendizajes Esperados que incluyen desde el conocimiento del idioma, la dimensión cultural apropiada a cada nivel (MINEDUC, 2011: 5).

Pensamos que por muy focalizada que se encuentre esta disposición que se enmarcaría en una EIB, requiere de otros espacios que permitan a profesores y

¹² La dirección de la Web del MINEDUC es www.mineduc.cl.

participantes de los procesos de educación, compartir y construir experiencias para desarrollar este proceso de la mejor forma posible. Sobre el alcance que se hace de la falta de necesidad de teorización o de discusión alrededor de los elementos culturales, creemos que esto responde a una concepción de “niño” y de “conocer una cultura” que es etno, logo y adultocéntrica, y que puede ser entendido como un desentenderse de una dimensión clave pero compleja, de la dinámica que es una cultura, de los niños y las niñas como sujetos activos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y de las nociones de conocimiento, que no son solo una, única y verdadera.

Si bien no se dan las condiciones para evaluar la pertinencia lingüística del programa, como eficiente para aprender/fomentar una lengua como el mapudungun, y tampoco es objetivo de esta investigación, un aspecto que parece digno de discusión es el hecho de incluir una dimensión oral y escrita de cada lengua. Para desarrollar esta idea en el Programa, se señala que “aquellos que poseen una lengua indígena oral, distinta de la lengua mayoritaria y letrada, no disponen de la misma fuente de familiarización con la escritura” (MINEDUC, 2011: 6). Por una parte, se coloca en relación asimétrica a la lengua indígena frente al castellano, al presentarla como minoritaria y esencialmente oral. De este modo, también, la denominación de oral es etnocéntrica, pues sólo se centra en la carencia de una tecnología de registro específica: la escritura. Todas las lenguas son orales y utilizan la posesión de una tecnología de registro que no necesariamente es la escritura alfabética. Por otra parte, la escritura contemporánea en mapudungun y quechua, por dar un ejemplo, expresa la

capacidad de apropiación de los sujetos y por tanto, esta observación resulta esencialista. Otra reflexión que se desprende, es que al considerar sólo dos manifestaciones de la lengua (oral y escrita), se niegan registros visuales y táctiles como los textiles, las teatralidades, las gestualidades, sólo por dar algunos ejemplos.

La lengua es despojada de un entramado social que puede tener valores y concepciones de sujetos distintas; y, más aún, es una expresión viva de una sociedad que actualmente lucha por autonomía.

TERCER CAPÍTULO

LA EIB Y LOS MAPUCHE: POSTURAS Y REFLEXIONES

Es difícil crear un ser humano intercultural, queramos o no, no podemos tomar esto con esto y hacer uno solo, no es eso, es que éste siga siendo ese y ese igual. Sí podemos dialogar, sí podemos negociar y sí podemos construir una sociedad distinta.

Javier Quidel (2013)

Ante la toma de conciencia de la existencia de una pluralidad cultural en los distintos países del mundo, que ocurre en las últimas tres décadas, el proyecto de una educación intercultural aparece como una opción coherente y pertinente a dicha constatación. Sin embargo, todavía es necesario esclarecer la multiplicidad de nociones y dimensiones de la interculturalidad en relación con los procesos de enseñanza/aprendizaje y de educación en general, asunto que no resolveremos aquí, pero sobre el que intentaremos arrojar algunas reflexiones.

Igualmente, es importante señalar que dicha multiplicidad discursiva de la interculturalidad adquiere connotaciones distintas en cada contexto y se diversifica aún más por el hecho de ser abordada por personas concretas, que le imprimen su propia interpretación, de acuerdo a sus condiciones de vida, necesidades y expectativas. Esto último hace posible la existencia de una diversidad de enfoques, de los cuales señalaré los que he identificado a través de relatos, orales y escritos, producidos por algunos sujetos mapuche.

En Chile, en las últimas dos décadas, ha ido surgiendo una gama de nociones nominalmente interculturales que reivindican la diferencia cultural, los

derechos colectivos y la urgencia de empoderamiento de determinados grupos invisibilizados por los procesos de conformación del Estado nacional; es el caso del pueblo mapuche, por ejemplo.

Frente al aparente acuerdo que parece existir respecto a la necesidad de implementar una educación intercultural en contextos mapuche en las dos últimas décadas, las posturas expresadas por los mapuche parecen evidenciar otra realidad, que muestra tensiones en la forma de entender la educación, la cultura, la interculturalidad, entre otros asuntos, expresando posiciones diversas, incluso bastante contradictorias, frente a este tipo de educación.

La demanda contemporánea mapuche por educación, en general, ha postulado la necesidad de otorgarle un espacio en igualdad de condiciones al pueblo mapuche, así como la urgencia de legitimar el ingreso de contenidos culturales propios al aula, con el mismo estatus que tiene el currículo nacional instituido por el MINEDUC. No obstante, aún dicha demanda no tiene una respuesta sostenible, a pesar de que en este período se hayan profundizado sus contenidos, junto con debates acalorados en torno a la idea de educación y los reales beneficios del diálogo intercultural.

En este capítulo presentaremos, contrastaremos y reflexionaremos en torno a algunos relatos producidos por un grupo de sujetos mapuche vinculados, desde distintos ámbitos, a la educación. Algunos de ellos fueron o son funcionarios del MINEDUC (Javier Quidel, Mario Cayún, María Díaz Coliñir y Eliseo Cañulef) o de la CONADI (Necul Painemal), otros son profesores universitarios formados como lingüistas (Jaqueline Caniguán y Desiderio Catriquir), profesores de

Historia o historiadores (Hernán González Quitulef y Pablo Marimán), y otros, estudiantes de la carrera de Educación Básica Intercultural en contextos Mapuche de la Universidad Católica de Temuco (Natalia Iturra). Algunos de ellos son hablantes de mapuzungun y pertenecen o han pertenecido al movimiento político mapuche.

En líneas globales, los relatos de estos actores reconocen que existen, al menos, tres ejes que atraviesan y configuran la EIB: la pedagogía intercultural bilingüe, la interculturalidad y los procesos comunicativos. La pedagogía intercultural bilingüe aparece como una propuesta en construcción y sobre la cual aún no hay consensos estables. La interculturalidad y los procesos comunicativos, especialmente el uso y la enseñanza de la lengua mapuche, son los asuntos a los que más se remiten y sobre los cuales hay mayor grado de reflexión.

Según el discurso estatal chileno que expusimos en el capítulo anterior, a la educación intercultural le correspondería propiciar la construcción y/o la reconstrucción de códigos culturales diferenciadores con el fin de facilitar la comunicación intercultural y potenciar el desarrollo de las culturas y de los pueblos indígenas. En este orden de ideas, se concibe la educación intercultural como enseñanza/aprendizaje y puesta en práctica de códigos culturales en situación de interacción entre sujetos culturalmente diversos, la validación y legitimación de saberes de una u otra cultura y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación. Asunto que, como veremos, será discutido por algunos de los mapuche que aquí citamos.

A mediados de la década de los noventa se expresa un “creciente anhelo de participación de los pueblos en aquellas materias que tienen injerencia para su futuro” (Cañulef (ed.), 1996: 12), como lo es, en primera instancia, la EIB. Desde entonces, aparecen sobre la mesa algunos temas que van a ser recurrentes en las discusiones sobre educación intercultural y que aquí recogemos.

Primero, “la educación es el tema estratégico no solo para gatillar el desarrollo, sino para lograr verdaderos espacios de autonomía y grados crecientes de avance en la liberación de los diversos yugos que atan a los pueblos, (...) generando el reencuentro de profesionales, intelectuales y líderes políticos indígenas que hasta hace poco se miraban con desconfianza”. Segundo, la EIB debe “preparar a los estudiantes indígenas para desempeñarse en forma adecuada en su sociedad de origen como en la sociedad global”, tal como aparece contemplado en el Art. 32 de la Ley Indígena. Tercero, remitiéndose al Art. 34 de dicha Ley, la educación debe ser pensada como una de las “materias que tiene injerencia o relación con cuestiones indígenas, sobre lo cual los servicios de la administración del Estado tienen el deber de escuchar y considerar la opinión de los indígenas”, ya que existe la “convicción indígena de que por medio de la educación no solo se ha estado tratando de erosionar la identidad, sino que la formación educacional es una preparación para mantener a los pueblos en la servidumbre”. Por supuesto, esto debe cambiar y la EIB debería ser el camino (Cañulef (ed.), 1996:12-13).

Adicionalmente, identificamos tres temas más que aparecen en los relatos citados. En primer lugar, los despliegues conceptuales y reflexivos en torno a la

interculturalidad y su pertinencia política. Segundo, la institucionalidad educativa, el lugar del mapuche *kimün* (conocimiento) y el saber pedagógico. Y tercero, la necesidad inminente de revitalizar el mapuzungun, mediante su enseñanza y uso, como elemento prioritario en el proceso de reproducción del pueblo mapuche y su cultura.

3.1. EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EIB: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA AUTONOMÍA

La situación actual del pueblo mapuche involucra una historia de despojos de tierra, desprecio por parte de ideologías racistas y transformaciones internas, que se deben tomar en cuenta a la hora de propiciar proyectos educativos que realmente sean espacio para promover los cambios, conducentes al bienestar de la sociedad mapuche en particular y de la chilena en general. Por lo tanto, es indispensable la existencia de proyectos educativos que sean contruidos desde el pueblo mapuche, de lo contrario dicha colectividad seguirá siendo subordinada por un ente hegemónico.

Pero, hay quienes diagnostican, entre ellos Javier Quidel, que ha sido difícil y será casi imposible que las cosas cambien si no hay una profunda transformación estructural, asunto que explica mostrando un vaso, simbología que, para él, representa la estructura rígida en la que nos encontramos atrapados: “este vaso no lo vamos a transformar, este vaso va a seguir siendo el mismo, con el mismo líquido. Puede tener distintos líquidos, pero el vaso va a seguir siendo

el mismo vaso” (Quidel, 2013, ver nota 4). Mario Cayún, aunque coincide en afirmar que es necesario un cambio profundo, postula que sí es posible la integración del pueblo mapuche a la nación chilena, sosteniendo que es necesario “generar un cambio paradigmático, es decir, que la ciudadanía chilena toda deje atrás esos resabios de racismo y de intolerancia, y podamos ser un país bastante más integrado, más inclusivo y que nosotros los mapuche no nos sintamos un tanto aislados y mirados como ciudadanos de segunda clase” (Cayún, 2013)¹³. En cambio, Quidel, con voz enfática, agrega: “no queremos integración ni inclusión, queremos respeto de cómo somos; no queremos ser igual que ellos –refiriéndose a los chilenos–, queremos ser distintos, porque somos distintos y queremos que nos respeten así como somos y queremos desarrollarnos así, no queremos que nos digan *pobrecitos los mapuches*, porque no lo somos, sí estamos empobrecidos, porque así nos tiene el Estado” (Quidel, 2013, ver nota 4). Por su parte, Jacqueline Caniguán añade: “no me interesa que el mundo mapuche se integre (...), a mí me interesa que las culturas y los pueblos que viven en este país conversen (...) Yo no me quiero chilenizar, ni quiero mapuchizar al otro (...) Nos nutrimos mutuamente de conocimientos, de identidades distintas, pero no nos convertimos en el otro”. Ella extiende esta reflexión hacia una crítica al PEIB que se ha implementado en Chile diciendo que este:

lo que quiere es integrar y a mí no me interesa que me integren, por eso (...) yo no mandaré a mi hijo a una escuela intercultural, prefiero que esté recibiendo lo que yo le enseño en casa y que vaya a la escuela donde va (...), pero yo tengo que reforzarle en casa los

¹³ Entrevista a Mario Cayún, Coordinador Regional del PEIB del MINEDUC en la Araucanía, realizada el 12 de noviembre de 2013 en Temuco, Chile.

conocimientos de nuestra cultura, de nuestra lengua, todo lo que corresponde a nosotros. Ahora, más encima, si en ese colegio se le respeta su origen, maravilloso, ahí yo no tengo nada más que alegar. Ahora, en el momento que eso no se empieza a respetar, ahí yo voy a patalear fuerte (Caniguán, 2013)¹⁴.

A pesar de que las propuestas iniciales para la formulación e implementación de un tipo de educación pertinente, que apuntara al bienestar del pueblo mapuche, involucraron la participación activa del movimiento político en una serie de reuniones, llamadas Convenciones, realizadas en 1995, la EIB ha sido gestionada desde el Estado chileno. Lo que sí ha ocurrido, es un reconocimiento de tradiciones culturales de los pueblos indígenas al interior del espacio del Estado nacional, mediante la integración de saberes, valores y perspectivas que se contienen en sus universos culturales, a los planes y programas de educación básica. Sin embargo, se hace necesario, según Quidel, siguiendo la misma línea argumentativa de Caniguán, ir más allá, romper con la idea de “que el MINEDUC tiene que pensar y debe delinear políticas y pensar por los indígenas y para los indígenas” y él tiene como objetivo, desde el PEIB, “abrir ventanas para que los pueblos, de manera autónoma, puedan ir trabajando propuestas de educación propias” (Quidel, 2013, ver nota 4). En este sentido, tomando la vocería del pueblo mapuche, Necul Painemal pide: “por favor déjame vivir como a mí me gusta y no me impongas tu sistema, déjame educar a mis hijos como a mí me gusta” (Painemal, 2013)¹⁵.

¹⁴ Entrevista a Jaqueline Caniguán, profesora de Lengua Mapuche y Lingüística de la Universidad de la Frontera, realizada el 15 de noviembre de 2013 en Temuco, Chile.

¹⁵ Entrevista a Necul Painemal, Coordinador del Programa de Revitalización de las Lenguas Indígenas de la CONADI, realizada el 12 de noviembre de 2013 en Temuco, Chile.

Por lo tanto, estas reflexiones expuestas por Quidel, Cayún, Caniguán y Painemal en torno a la integración que, para la mayoría de ellos, ha sido perjudicial para la existencia de su pueblo y que, a su vez, sostienen que es un asunto que persiste en el tipo de educación que el Estado le ofrece al pueblo mapuche mediante el PEIB, que, si bien en un primer momento su formulación provino de la demanda educativa del movimiento mapuche en su conjunto, finalmente no se materializó en un proyecto colaborativo, siendo asumido enteramente por el Estado a través de sus agencias. Todo esto, porque, a pesar de que se reconoce jurídicamente la diversidad étnica y cultural que tiene Chile, desde la Ley Indígena por ejemplo, se reconoce para tener bajo control, la diferencia, sin asumirla frontalmente.

Como expresión de esto último, el concepto de “interculturalidad” que comienza a operar desde mediados de la década de los noventa y que aún se mantiene, es definido como “respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, (...) aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, (...) diálogo respetuoso y permanente en (sic) la búsqueda del bien mutuo” (Cañulef (ed.), 1996: 24). Asunto que dará pie a distintas discusiones, ya que, según denuncia Caniguán, “interculturalidad sin derechos no tiene sentido, porque si seguimos hablando de interculturalidad sin reconocer los derechos básicos de un pueblo, en realidad seguimos en lo mismo” (Caniguán, 2013, ver nota 14).

Según Quidel, en muchos países latinoamericanos, “la interculturalidad se tomó como herramienta pedagógica para la liberación de los pueblos indígenas”. Sin embargo, “en Chile es una propuesta del Estado para con los pueblos

indígenas. Al ser una propuesta del Estado tiene una intencionalidad y la intencionalidad es decir, concretamente, *te considero, pero para que te integres, considero tus conocimientos y tu lengua, finalmente para que tú seas finalmente chileno*. Pero no la EIB, para decir, *te considero, te respeto, te reconozco y quiero que te desarrolles tal cual eres*” (Quidel, 2013, ver nota 4).

Esta crítica es profundizada por otros mapuche¹⁶, quienes sostienen que en la interculturalidad:

siempre hay uno que está sobre el otro, y eso que está sobre el otro, es la educación formal (...) Y muchas veces el Ministerio sigue imponiendo y va a seguir imponiendo, por eso digo que no me gusta el concepto de interculturalidad porque siempre hay el que impone, y no son dos culturas que están abrazadas y qué bueno que llegó ésta, la voy a saludar¹⁷ (Docente mapuche citada por Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007: 284).

Esta docente mapuche, en particular, prefiere hablar de una Educación Mapuche, en vez de una Educación Intercultural, argumentando que hace “más de quinientos años nuestros antepasados buscaron cómo poder llevar de nuevo a la sala y darle más estatus social que se merece [a] la Educación Mapuche y se ha logrado a través de luchas del pueblo indígena” (Docente mapuche citada por

¹⁶Al menos en la Región de Los Lagos para el año 2007, los docentes que dirigen colegios o escuelas en los que se implementan programas de educación intercultural, no son mapuche o lo son en un bajo porcentaje, siendo casi todos hombres. Los autores se concentran en las posturas expresadas por algunas de las pocas mujeres mapuche, directivos de instituciones donde se implementan programas de educación intercultural (Álvarez-Santullano, Forno y Rivero, 2007: 284-295). Se dice que esto sucede porque “(...) es como un miedo porque puede llegar la autonomía completa” (Docente mapuche citada por Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007: 283).

¹⁷ En esta declaración “confluye la trayectoria política de la docente directivo —expresada en una activa participación en el movimiento indígena—, de la que también manifiesta se mantiene “alejada porque hay otros que están llevando este conducto, que están conduciendo el Movimiento Indígena y también está muy separado, ya no es lo que era, como cuando nacimos con la Coordinadora Mapuche (...)” (Citada por Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007: 284).

Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007: 285). Sin embargo, esto no significa que se deje de hacer “lo que el Ministerio de Educación pide” (Docente mapuche citada por Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007: 294). Pero, ¿cómo conciliar la autonomía educativa con los requerimientos del MINEDUC y, además, lograr que los educandos no queden en desventaja a la hora de enfrentarse a una eventual vida fuera de sus comunidades de origen? Son cuestionamientos que aún siguen dando vueltas en torno a las propuestas y a la implementación de una educación indígena o de una EIB.

A lo anterior se suman la propuesta de Díaz y de Marimán (2001)¹⁸ y el testimonio personal del segundo, invitando a concebir, no una EIB, sino una educación mapuche con enfoque intercultural. En este sentido, no se trata solo de compartir el espacio o las horas de las asignaturas del currículum nacional chileno, sino volver visible y fomentar uno propio mapuche.

Ahora bien, Díaz y Marimán sostienen que “pensar en la elaboración, rearticulación o levantamiento del modelo de construcción de conocimiento mapuche es un tema que compete a muchos actores. El ámbito de la educación intercultural bilingüe, puede tener un papel muy relevante en este proceso” (Díaz y Marimán, 2001: 33). El modelo de construcción del conocimiento mapuche, en otras palabras su propio modelo educativo, puede incluir el enfoque intercultural, pero no debe ser una imposición del Estado, debe ser una construcción colectiva por parte del pueblo mapuche.

¹⁸ “Aprender del mapuche kimün” (Díaz y Marimán, 2001:), corresponde a la exposición realizada por María Díaz Coliñir, profesora de educación intercultural bilingüe en ese entonces y actual coordinadora de EIB para la Región de La Araucanía; y Pablo Marimán, historiador mapuche, quienes se encontraban a cargo de la reflexión sobre historia y educación en el Segundo Encuentro de Educación Ambiental Rural, en Villarrica.

Sin embargo, cuando se hace un plan curricular intercultural se hace una selección de la cultura en un momento y tiempo determinado. Una real intención de generar conocimiento intercultural debería evitar esa “cosificación” de la cultura, como la llama Marimán (Marimán, 2013, ver nota 9), para lo cual debe estar en constante construcción, pues las culturas están en permanente cambio. Debe existir una institucionalidad educativa que se vaya haciendo con la acción de los sujetos. Esta acción no debería seccionar el conocimiento en partes, sino que éste se concibe como una totalidad que se expresa en el diario vivir.

Igualmente, para Cayún y Caniguán “la interculturalidad es un tema muy importante para nosotros y que debería tener un peso más potente como un objetivo transversal para toda la educación chilena de Arica a Magallanes, de cordillera a mar”. No ha sido posible que esto suceda “porque todavía hay resabios de racismo, entonces la gente quiere un poco evitar este proceso de implementación o a veces los mismos mapuches también se oponen porque dicen que es una pérdida de tiempo y es como una vuelta al pasado” (Cayún, 2013, ver nota 13). Caniguán agrega que “falta la mirada más transversal del enfoque, de verlo como un enfoque intercultural, no como que ciertas escuelas tienen tales o tales características...; el enfoque intercultural es un modelo educativo, digamos, que tiene que ser transversal no solo para las escuelas donde hay población “diferente”, es todo el país el que tiene que aprender a vivir en esta diferencia” (Caniguán, 2013, ver nota 14).

Cañulef, hacia finales de la década de los noventa, afirmaba que la EIB “ha contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos frente –

aunque resulte irónico admitirlo— a sus propios saberes, conocimientos, y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas, dando inicio así a un lento pero necesario proceso de autorrecuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una autoimagen positiva” (Cañulef, 1998: 198). Pero, ¿qué ha aprendido o en qué se ha modificado la sociedad global?

Para ir un poco más allá, para Díaz y Marimán, como fruto del proceso educativo, el sujeto que se busca generar es un *kimche* “que domine los aspectos fundamentales de la sabiduría mapuche, teniendo presente que su sociedad forma parte de un marco de relaciones interétnicas más amplias” (Díaz y Marimán, 2001: 35), además del desarrollo de la valoración cultural mapuche. Esta valoración no significa la esencialización de la cultura, pues el mapuche *kimün* abarca creaciones e innovaciones que enriquecen los saberes. Desde esta perspectiva, es un conocimiento mucho más dinámico y actualizado que el que se contiene en los planes y programas oficiales del Estado chileno y que sólo se contextualizan en la medida que el docente establece relaciones con la vida y experiencia de los educandos. Un ejemplo de lo anterior, es la “mapuchización” de elementos como técnicas y tecnologías, o en otras palabras, la apropiación que permite dar sentido a elementos foráneos desde la propia matriz cultural. En conclusión, hay una cultura vivida de la cual los educandos son conscientes y pueden evaluar, comparar, expresar y seguir construyendo significados.

Las bases curriculares y los planes de estudio que se proponen desde el MINEDUC, para la EIB, se orientan a agregar contrapartes mapuche a los ámbitos del conocimiento presentes en la educación, como Historia, Lenguaje, Ciencias

Integradas, entre otros. El diseño que se expone como opción frente al que regía a mediados de la década de los noventa, respeta las asignaturas y no discute esa organización del conocimiento, planteando la coexistencia de dos contenidos paralelos en varios casos para cada asignatura. Según Quidel, la EIB para “el Ministerio es la incorporación de ciertos elementos para decir que se está cumpliendo con ciertos elementos jurídicos (...) Para mí, el tema de la EIB es una forma de continuar de mejor manera la colonización. Es decir: *te quiero hermano, pero de paso quiero que hagas lo que yo quiero*”. De este modo, “la lengua y la cultura indígena en Chile se han asignaturizado” (Quidel, 2013, ver nota 4). En esta misma línea, Caniguán sostiene que “desafortunadamente, se está quedando la educación intercultural (...) en la celebración o repetición o representación o, más que eso, recreación de prácticas culturales (...) Es como pensar que esos mapuches ya no existen, entonces por eso me disfrazo, por eso los recreo” (Caniguán, 2013, ver nota 14).

A pesar de ello, para la gran mayoría de los mapuche que acá citamos, entre ellos Painemal, “que el Estado haya entregado la oportunidad o una apertura para que se genere la EIB desde el nivel preescolar hasta el octavo año básico, es muy interesante, es, por decirlo así, adelantado, pero no están creadas las condiciones para que personas o profesionales asuman esa tarea” (Painemal, 2013, ver nota 15). De igual modo, en palabras de Cayún: “echamos de menos tener tiempo, espacio y recursos humanos para hacer un buen seguimiento, un monitoreo de las acciones en el aula”. Con todo y eso, desde el MINEDUC “estamos en la idea de fortalecer, de levantar el mapuche *kimün*, los aspectos de la

cultura, de la lengua y la cosmogonía aún vigente, entonces es un trabajo bien interesante pero también desgasta harto, y necesitamos ojalá contar con otros especialistas para hacer causa común con esto” (Cayún, 2013, ver nota 13). Esta demanda por profesionales, a mi modo de ver, muestra que, de todos modos, al Estado se le sigue otorgando un papel protagónico en todo esto y, en este caso, no se lo excluye, por el contrario, se le demanda que propicie la formación de dichos profesionales. En el apartado siguiente, profundizaremos un poco más en este asunto.

3.2. LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA, EL LUGAR DEL MAPUCHE KIMŪN Y EL SABER PEDAGÓGICO

Díaz y Marimán (2001), junto con Caniguán y Quidel, proponen dejar de pensar que en la escuela están todas las posibilidades de desarrollo¹⁹ del pueblo mapuche. Existe una institucionalidad propia que debe ser empoderada y potencializada, en virtud a que el pueblo mapuche es una nación distinta, “es decir, un grupo humano con una cultura diferente, con religión, identidad y modo de vida, que nos lleva a un plano muy específico; que cuenta con una institucionalidad propia (...), que determina a las gentes, los procedimientos y los conocimientos” (Díaz y Marimán, 2001: 31). El proceso de enseñanza/aprendizaje del mapuche *kimium* aparece así como un proyecto político explícito, vinculado con la autonomía.

¹⁹Según Quidel “desarrollo significa bienestar para nosotros y no significa desarrollo en pro de destruir el ecosistema, la naturaleza, para lograr un bienestar económico, el desarrollo no es sólo económico, sino un bienestar integral para nosotros” (Quidel, 2013, ver nota 4).

En la misma línea, Quidel sostiene que la escuela es una institución de carácter “monocultural, es la reproducción, representación social y cultural de una sociedad no de muchas sociedades, así se construyó y la escuela en la comunidad es representante del Estado y al ser representante del Estado es su intencionalidad la que se proyecta”. Por lo tanto, “la idea es romper con eso, es dejar de construir el concepto escuela, dejar de pensar de que la escuela es esa instancia, sino transformar eso y en ese proceso se está o por lo menos en eso yo he estado luchando acá” (Quidel, 2013, ver nota 4). No obstante, Caniguán señala que “en el momento que estamos no podemos prescindir de la escuela, o sea, si yo no hubiera ido a la escuela, no te estaría hablando a ti ahora (...) Ahora, ¿cómo transformamos esa escuela? Esa es la pregunta” (Caniguán, 2013, ver nota 14). Ya que, parafraseando a Marimán, si la escuela no se transforma, mejor, entonces, que siga operando como lo ha hecho y que la educación mapuche se realice de forma autónoma, sin contar con la escuela (Marimán, 2013, ver nota 9).

En consecuencia, el proceso de adquisición del mapuche *kimün*, al igual que la red de agentes educativos, etapas, registro y comunicación de saberes, entre otros elementos, no se reducen a un mobiliario o a un período de escolarización determinado, sino que se extienden en el desarrollo de la vida cotidiana. *Che* (las personas) –por citar sólo un ejemplo– no están fuera de la naturaleza o del ambiente, sino que son una parte más de los seres vivos que la componen (Díaz y Marimán, 2001: 31). Este dato, que puede parecer estereotipado, es un eje central, ya que el conocimiento y su aplicación se comprenden y cobran sentido en esta naturaleza. Más aún, las identidades que se constituyen entre los mapuche, por

ejemplo los *lafkenche* (la gente que vive en la costa) y los *pehuenche* (la gente que vive en la cordillera), responden al autorreconocimiento en un espacio determinado, que posee cargas simbólicas de memoria y de presente.

El mapuche *kimün* se presenta como resultado de la teorización que han realizado los integrantes de la sociedad mapuche, manteniéndose ciertas bases y elaborando nuevos saberes desde la práctica vivida. Esto, sumado al hecho de reconocer varios agentes educativos como los padres y abuelos, expresando una participación social amplia del proceso educativo. Se vinculan al mapuche *kimün*, la lengua como medio para transmitir conocimientos, el *Nqülan* (el aconsejar u orientar a los niños y niñas en forma adecuada), y el respeto y armonía en la relación con la naturaleza (Díaz y Marimán, 2001: 35), como elementos transversales y que no son factibles de encasillar en una hora pedagógica, por lo que requieren una acción por parte de los actores involucrados para saberlos y hacerlos.

Dentro de los agentes involucrados en dicho proceso de enseñanza/aprendizaje del mapuche *kimün* encontramos al Educador Tradicional, quien, según Quidel, debería “ser un agente transformador y debería entregar los conocimientos y la lengua desde una pedagogía propia”. Pero ¿quién se encarga de sistematizar y así poder transmitir dicho saber pedagógico propio? Para Quidel debería existir “un proceso de formación interna con los propios sabios y la formación técnico-pedagógica; la universidad lo puede entregar” (Quidel, 2013, ver nota 4). A lo que él denomina “formación técnico-pedagógica” se le despoja de cualquier carga ideológica que pudiera tener, se le asume como un

conocimiento neutro. En cambio, a nuestro modo de ver, el saber pedagógico occidental, por llamarlo de alguna manera, no es muy distinto, estructuralmente hablando, a otros saberes occidentales, por lo tanto, también debería haber una preocupación por parte de quienes participan del proceso de enseñanza/aprendizaje del mapuche *kimün*, de construir una pedagogía propia.

Caniguán señala, por ejemplo, que el PEIB:

todavía es incipiente en su puesta en práctica y eso tiene que ver con múltiples factores, principalmente, por la carencia de profesionales en el tema (...) Hay un desconocimiento de parte de la sociedad general respecto de la diversidad lingüística y cultural que tiene Chile (...) Se está pensando que la educación intercultural corresponde exclusivamente a un sector y se está enfocando solo en el sector de lengua y cultura mapuche, cuando la educación intercultural es un enfoque pedagógico que debe ser transversal en todas las asignaturas, y ahí, desafortunadamente, no tenemos los profesores preparados para trabajar en este enfoque (...) El profesor no está preparado para enfrentarse a esa diferencia (Caniguán, 2013, ver nota 14).

La crítica se ha quedado en demandar profesionales y profesores, pero pareciera que aún no se llega a un consenso sobre el contenido de dicha formación.

Actualmente, se están formando Educadores Tradicionales en la universidad. La carrera de Educación Básica Intercultural en contextos Mapuche, impartida por la Universidad Católica de Temuco, cumple esa función formativa. Según Hernán González su meta como profesor, dentro de la carrera, es formar personas que:

manejen el conocimiento occidental de Historia para que se mida al igual que otro profesor de Historia formado en

otra parte, en otra carrera de pedagogía (...); que tengan las mismas capacidades de razonamiento, las mismas capacidades de análisis, que maneje contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al revés y al derecho, como el otro, pero con un plus: que conozca y maneje, también, cómo ese conocimiento se da en el conocimiento mapuche (...) Pero no se apoca, no queda a tras pie del manejo del conocimiento occidental, porque, querámoslo o no, en las actuales políticas ministeriales prima que el profesor maneje el curriculum (González, 2013)²⁰.

Por lo tanto, en dicha carrera también estudian personas no-mapuche, pues no solo se están formando Educadores Tradicionales, sino también docentes habilitados para impartir los conocimientos de todos los sectores que componen la enseñanza básica chilena:

a nosotros se nos exige como profesores interculturales pero también como profesores básicos, tenemos que saber de todos los contenidos y también tenemos que saber mapuzungun y de la cultura mapuche. Entonces yo pienso que sería bueno plantearse: ¿vamos a ser profesores dedicados a la pedagogía básica o a lo cultural mapuche? (Iturra, 2013)²¹.

Cuando ella señala que es necesario que exista la posibilidad de optar por una formación como profesor de educación básica, como la que se imparte en gran parte de las universidades del país, o una formación como profesor intercultural, le está haciendo una crítica al sistema mismo, ya que en la actualidad

²⁰ Entrevista a Hernán González, profesor de Historia de la carrera de Educación Básica Intercultural en contextos Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, realizada el 13 de noviembre de 2013 en Temuco, Chile.

²¹ Entrevista a Natalia Iturra, estudiante de la carrera de Educación Básica Intercultural en contextos Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, realizada el 14 de noviembre del 2013 en Temuco, Chile.

no existe lo que podríamos llamar una pedagogía intercultural. En el aula puede ocurrir lo siguiente:

- a) Se enseña por parte del profesor el curriculum nacional.
- b) Existe una dupla pedagógica, compuesta por un *profesor mentor* – formado en cualquier carrera de pedagogía básica– y un Educador Tradicional –validado por su comunidad, pero que no tuvo formación pedagógica en una universidad–, y se enseña el curriculum nacional, incorporando el Sector de Lengua Indígena Mapuche.
- c) El Educador Tradicional, solo mientras haya sido formado en la carrera de Educación Básica Intercultural o en otra carrera de pedagogía básica, imparte los conocimientos en todos los sectores de enseñanza básica.

En consecuencia, el saber pedagógico occidental sigue primando y quienes estudian la carrera de Educación Básica Intercultural, dentro de esta misma lógica, aspiran a:

cumplir con lo que se exige en el Ministerio de Educación. Me gustaría que mis niños pudieran aprender todos los contenidos y, a la vez, pudieran sentirse mapuches y si es que no son mapuches puedan aprender de la otra cultura. Pero, principalmente, me gustaría que ellos pudieran soñar con tener algo mejor, especialmente los niños que son de lugares rurales. Generalmente ellos sueñan con ser futbolistas porque no piensan que pueden optar por otra cosa. Entonces me gustaría ser realmente un aporte para ellos (Iturra, 2013, ver nota 21).

3.3. LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA MAPUCHE

La incorporación de la enseñanza formalizada del mapuzungun en algunos centros educativos chilenos, es un fenómeno reciente, que data de las dos últimas décadas, aún cuando las primeras referencias a su enseñanza formal se remontan a mediados del siglo XX; y avanza con mayor desarrollo desde la aparición de los proyectos de EIB formulados en la década de los años noventa (Catriquir²², 2007b:73-83). En este sentido, Caniguán agrega que valora “tremendamente la inclusión del Sector de Lengua Indígena, especialmente, porque creo que se hace muy necesario la recuperación y uso del mapuzungun, porque es un sistema lingüístico distinto al castellano (...) y cuando nosotros queremos conocer una cultura tenemos que aprender su lengua, (...) porque no vamos a conocer su lógica, sus formas de pensamiento, es difícil entender al otro solo por sus prácticas culturales” (Caniguán, 2013, ver nota 14).

Paralelamente, también por aquella época, se consolidan los derechos lingüísticos de los pueblos como un Derecho Humano más, y “se refieren a aquellas prerrogativas que parecen atributos naturales y evidentes para todos los miembros de las mayorías lingüísticas dominantes”, pero que ahora se hacen extensivos a todos los pueblos que habitan el planeta: “el derecho a usar su propia lengua en cualquier contexto cotidiano y oficial, particularmente en la educación, como también el derecho a que las opciones lingüísticas del sujeto sean respetadas y que este no sufra discriminación alguna por la lengua que habla” (Catriquir,

²²Desiderio Catriquir Colipán, académico de la Universidad Católica de Temuco y profesor de la carrera de Educación Básica Intercultural en contexto mapuche de la misma universidad.

2007b: 73). Sin embargo, un claro ejemplo de que este derecho no se respeta, es la situación actual del mapuzungun y la discriminación que sufren sus hablantes:

la transmisión de la lengua, en general, es natural (...), eso, digamos, desde lo que pasa en la familia (...) Lo que suele ocurrir es que la mayoría estamos haciendo cambio de código constantemente, entre castellano y mapuzungun tú te mueves (...) Lo que está ocurriendo es que la mayoría de las familias que estamos transmitiendo la lengua lo estamos haciendo más por conciencia política (Caniguán, 2013, ver nota 14).

Se señala, entonces, que “el problema inicial con que nos encontramos (...), es si llevamos a cabo el proceso de construcción de conocimiento donde coexisten dos sistemas lingüísticos de orientaciones diversas, (...)”, por lo tanto, “se requiere una perspectiva epistemológica inicial dado que nos encontramos con enclaves culturales, como en este caso el occidental”. Por otro lado, *che* (las personas), participan “en el reconocimiento y denominación de una serie de otros “lenguajes”, habla o *zugun*, en los que participan otros seres (...) y, que al mismo tiempo, constituyen un medio de comunicación y un modo de expresión indispensables en el modo de ser *mapunche*” (Catriquir, 2007a: 35-36). Se releva la importancia de la relación entre la lengua y la sociedad, y se amplía la dimensión misma de la lengua.

Con el fin de hacer efectivo el respeto de los derechos lingüísticos de pueblos como el mapuche, se formulan políticas lingüísticas. En el fondo, dichas políticas apuntan a “corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que se asegure el respeto y el pleno despliegue de todas las lenguas” (Catriquir, 2007b: 74). Lo que aún no es muy claro es cómo se hace esto.

En este contexto, se comienza a entender por comunidad lingüística “toda sociedad humana que asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros” (Catriquir, 2007b: 75). En este marco, el pueblo mapuche podría definirse como una comunidad lingüística, sin embargo, muchos mapuche que se identifican como tal no hablan mapudungun y esto no los hace menos mapuche.

Ocurre también que:

los derechos lingüísticos propios se reducen a la vida comunitaria de la reducción y allí se recrean; hacia fuera el castellano se usó y se usa hasta ahora como lengua de interacción con el otro. Este ejercicio intracomunitario del mapunzungun se evidencia en los testimonios contemporáneos que reconocen haber ingresado a la escuela siendo monolingües de mapunzungun y en efecto, allí tuvieron que aceptar el aprendizaje y el uso de la lengua castellana (Catriquir, 2007b: 76).

La evidente pérdida del acervo lingüístico mapuche, es una constatación.

Y ocurre al menos, por dos razones:

- La pérdida de conocimiento y práctica de la lengua –el mapunzungun– proviene del comportamiento adoptado por miembros de la comunidad lingüística ante los procesos invasivos de castellanización.
- La vigencia o pérdida del mapunzungun está asociada a procesos de identificación étnico-cultural y de valorización cultural interna y externa en el marco de condiciones globales de socialización, así como la influencia del conocimiento especializado que, bifurcado, desconecta a éste de las potencialidades reflexivas de los hablantes en relación con su patrimonio lingüístico y/o no las asocia a visiones objetivistas que permiten dimensionar

niveles de pérdida del patrimonio (Durán, Catriquir y Hernández, 2007: 109).

Catriquir denuncia enfáticamente que “la enseñanza formalizada del *mapunzungun* en Chile ocurre en forma reactiva al levantamiento del problema académico, con relación a la dominación del castellano e independientemente del reconocimiento de los derechos lingüísticos y sociales nacionales” (Catriquir, 2007b: 74).

CONCLUSIONES

En las últimas dos décadas en América Latina, nuevos aires de organización y movilización indígena, caracterizados por la búsqueda de reconocimiento de estos sectores sociales como ciudadanos desde la diferencia, superan los planos netamente locales e incluso se internacionalizan. A pesar de todos los obstáculos y limitaciones, los pueblos indígenas han adquirido un gran protagonismo, ganando espacios de reconocimiento y participación política, junto con la valoración y empoderamiento de sus culturas, como aporte necesario y legítimo a la sociedad en la que interactúan. Igualmente, se pone sobre la palestra un debate acerca de los grados de autonomía que deben tener los pueblos indígenas.

Aunque en este trabajo no abordamos directamente dicho debate, pudimos constatar que el aislamiento de los pueblos indígenas no es la vía para conservar sus culturas, por el contrario, ha sido lo que ha posibilitado la dominación. La lucha por autonomía no significa necesariamente aislamiento, es una demanda reivindicativa por la gestión propia, pero con un peso participativo y efectivo dentro de los Estados nacionales.

La educación intercultural se inscribe en este gran proceso organizativo y de movilización indígena y se convierte en un desafío para las políticas públicas, para la educación en general y para los pueblos mismos.

En el caso del pueblo mapuche en particular, su situación actual involucra una historia —que no es muy distinta a la de otros pueblos—, que abarca despojos

de tierra, desprecio por parte de ideologías racistas, transformaciones internas, entre otros asuntos, que no se pueden olvidar a la hora de acercarnos a las propuestas que dan lugar a los proyectos educativos contemporáneos, que aparecen como el espacio en el y desde el cual se van a generar los cambios necesarios para revertir situaciones dolorosas del pasado.

No podemos desconocer tampoco, que la trayectoria de relaciones entre el Estado chileno y el movimiento político mapuche se enmarca en procesos de asimetría y conflicto, que determinan las condiciones de existencia actuales del pueblo mapuche en general y de su movimiento político en particular. En consecuencia, podemos postular que la relación entre el movimiento mapuche y el Estado chileno, ha pasado por, al menos, cuatro momentos, que no necesariamente se han sucedido de forma cronológica y que muchas veces operan de forma simultánea:

- Procesos de diálogo entre el movimiento mapuche y la institucionalidad chilena.
- Resistencia por parte de los mapuche a la ocupación de sus territorios ancestrales.
- Tensiones y recomposición al interior del movimiento político mapuche.
- Nacionalización e, incluso, internacionalización de las demandas y reivindicaciones del movimiento mapuche.

En este orden de ideas, es posible identificar a lo largo del siglo XX, el surgimiento de políticas y propuestas educativas, que estuvieron dirigidas a lograr,

fundamentalmente, la asimilación del pueblo mapuche en el ámbito nacional chileno y la inclusión del mismo en la construcción sociopolítica del Estado.

Pero, la educación chilena siempre ha estado pensada para los no-indígenas. Esta exclusión ha determinado situaciones de inequidad respecto a las condiciones educativas de estos sectores sociales. Las reflexiones mapuche más recientes rechazan enfáticamente el tipo de educación que el Estado chileno les ha ofrecido. Sin embargo, ante la imposición de la escuela y toda su maquinaria, el pueblo mapuche ha fluctuado entre el rechazo de quienes permanecieron aferrados a las formas propias de educar a los suyos, hasta aquellos que vieron en la escuela una herramienta para reorganizar la defensa de lo mapuche.

Desde la década de los noventa, tras el retorno a la institucionalidad democrática, se produce una actualización de la demanda mapuche por educación, introduciendo nuevos elementos, con mayor contenido político que en las décadas anteriores. Se busca un proyecto que se adecúe a las necesidades, especificidades y lógicas mapuche.

Sin embargo, este ha sido un camino lleno de obstáculos y tensiones. Dentro del movimiento mapuche conviven diferentes corrientes de opinión respecto de lo que se entiende y se desea en materia educativa. La EIB es la solución de mayor consenso, pero a pesar de ello, existen opiniones que plantean directamente la implementación de una educación mapuche autónoma y, más radical aún, una educación mapuche que no considere la interculturalidad en el proceso de enseñanza.

No obstante, parece que la apuesta institucionalizada y que aún opera es aquella que tiende más hacia la educación intercultural mapuche. Cada una de las posturas, está íntimamente relacionada con los niveles de autonomía política deseables por dichos sujetos.

La educación intercultural, de todos modos, tiene que pasar por el tamiz estatal, ahí también está el punto de desacuerdo que tienen algunos sectores del movimiento mapuche. Esto significa que en torno a la EIB ha habido un despliegue discursivo que apunta más a lo político que a lo pedagógico propiamente tal.

Este ejercicio de sistematización de algunas posturas sobre educación intercultural en contextos como el mapuche, adquiere un valor explicativo acerca de los elementos conceptuales que actualmente funcionan y sustentan los debates en torno a cuestiones como la autonomía, el reconocimiento desde la diferencia y la reinención de las identidades culturales.

Si bien el objetivo de este trabajo no es evaluar las posturas existentes sobre educación intercultural expuestas por algunos mapuche, ni sugerir nuevas o algo por el estilo, si consideramos que para que exista una efectiva educación intercultural tienen que estar en el proceso dos o más culturas dialogando y poco se menciona cómo funcionan los sujetos no-mapuche que se educan interculturalmente. Así mismo, se evidencia que la enseñanza del mapuzungun no es consecuencia directa del reconocimiento de los derechos lingüísticos del pueblo mapuche; ha tenido más que ver con hacerle contrapeso al castellano, junto con la “cosificación” y la asignaturización de su cultura.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abarca, Geraldine y Claudia Zapata (julio 2007). “Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche”. En *Calidad en la Educación*, No. 26, pp. 57-79.
- Abarzúa, Yohanna, Juan Carlos Barrón, Christian Blanco y otros (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior y Segundo Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.
- Álvarez-Santullano, Pilar, Amilcar Forno y Rita Rivera (2007). “La educación intercultural en el discurso directivo docente mapuche: posicionamiento desde los márgenes”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 283-295.
- Antileo, Enrique (2012). *Nuevas formas de colonialismo: diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad*. Tesis para optar al grado de Magister en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Archer, Margaret S. (1997). *El lugar de la cultura en la teoría social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arpini, Adriana (2007). “Diversidad y conflictividad. Contribuciones a la formulación de categorías heurísticas para la integración y el diálogo intercultural”. En: José Santos Herceg comp. *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) – Universidad de Santiago de Chile, pp. 15-30.
- Assies, Willem y Hans Gundermann (2007). “Introducción”. En Willem Assies y Hans Gundermann (eds.). *Movimientos sociales y gobiernos locales en América Latina*. San Pedro de Atacama: Universidad Católica del Norte / Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo (IIAM) / Línea Editorial Ham, pp. 11-25.
- Aylwin, José (2004). “La política pública y el derecho de los mapuche a la tierra y al territorio”. En José Aylwin (ed.) *Derechos humanos y pueblos indígenas*.

- Temuco: Instituto de Estudios Indígenas / Universidad de la frontera, pp. 279-291.
- Bello, Álvaro (1997). "Etnodesarrollo y políticas públicas: el programa de Becas Indígenas para la educación superior". En Álvaro Bello, Sergio González, Pablo Marimán y Angélica Willson. *Pueblos indígenas: educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas – Universidad de la Frontera, pp. 5-24.
- Bengoa, José (1999). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Planeta.
- _____ (1990). *Breve historia de la legislación indígena en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Especial de Pueblos Indígenas.
- Bonfil, Guillermo (1991). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. IV, No. 12, Universidad de Coloma, México, pp. 165-204.
- Canales Tapia, Pedro (2010). *Tierra e historia. Estudios y controversias acerca de la historia del Pueblo Mapuche en Chile, 1950-2010*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- _____ (ed.) (1996). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Santiago de Chile: CONADI - FREDER.
- Cañulef, Eliseo y Viviana Galdames (eds.) (s.a.) *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe y sus fundamentos*. Santiago de Chile: Gráfica Andes.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca / Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- _____ (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 145-161.
- _____ (1998). "Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica postcolonial de la razón". En Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (coords.). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México: Porrúa, pp. 169-205.

- Catriquir, Desiderio (2007a). “Mapunzungun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapuche”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 35-51.
- _____ (2007b). “Ejercicios de los derechos lingüísticos mapuche en la educación formal y sociedad chilena”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 73-83.
- Catriquir, Desiderio y Teresa Durán (2007). “Interculturalidad en la vida académico-social: un desafío interepistémico”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 267-282.
- Clifford, James (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Polanco, Héctor (1991). *Autonomía regional*. México D.F.: Siglo XXI.
- Díaz Coliñir, María y Pablo Marimán (2001). “Aprender del mapuche kimün”. En: *Segundo encuentro de educación Ambiental*. Villarrica.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México D.F.: Ministerio de Educación Pública.
- Durán, Teresa (2007). “Interculturalidad en educación: discontinuidades y alteraciones de un ayer y un hoy en territorio mapuche”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 175-193..
- Durán, Teresa, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (2007). “Revitalización del mapunzungun. Una visión crítica desde la educación intercultural, la sociolingüística y la antropología”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 107-125.

- Foerster, Rolf y Sonia Montecino (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer.
- Foerster, Rolf, Jorge Vergara y Hans Gundermann (2005). “Instituciones mediadoras, legislación y movimiento indígena de DASIN a CONADI (1953-1994)”. En *Atenea*, No. 491, Universidad de Concepción, pp. 71-85.
- _____ (2004). “Más acá de la legalidad: la CONADI, la Ley Indígena y el pueblo mapuche (1989-2004)”. En *Revista Polis*, Vol. III, No. 008.
- Geertz, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Chile (1993). *Ley Indígena No. 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. En www.conadi.cl.
- (2009). *Decreto No. 280. Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación*. En www.peib.cl.
- Godenzzi, Juan (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonía*. Cuzco: s.e.
- Hale, Charles (2007). *Más que un indio. Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Instituto AVANCSO.
- Hall, Stuart y Paul Du Gay eds. (2003). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage.
- Harris, Marvin (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, Arturo, Jorge Huentecura, Marlene Opazo y José Quidel (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la implementación de la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches*. Santiago de Chile: Gráfica Andes.
- Hirnas, Carolina (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Huenchullán, Carolina (2007). “La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: contexto, situación actual y desafíos”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.).

Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 207-226.

Kuper, Wolfgang y Luis Enrique López (2000?). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.* Lima: [s.e.]

Larraín, Jorge (2007). “Sobre "Sociología de la cultura: La deconstrucción de lo mapuche" de Aldo Mascareño”. En *Estudios Públicos*, No. 105, pp. 113-120.

López, Néstor (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – UNESCO.

Mallon, Florencia (2004). *La sangre del copihue. La comunidad Mapuche de Nicolás Ailío y el Estado chileno (1906-2001).* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Marimán, Pablo (1996). Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile (1910-1995). [Manuscrito].

Mascareño, Aldo (2007a). “Sociología de la cultura: La deconstrucción de lo mapuche”. En: *Estudios Públicos*, No. 105, pp. 61-112.

_____ (2007b). “La cultura de las teorías de la cultura, Réplica al comentario de Jorge Larraín”. En *Estudios Públicos*, No. 107, pp. 205-212.

Menard, A. y J. Pavez (2005). “El Congreso Araucano: Ley, Raza y Escritura en la política Mapuche”. En *Política*, No. 44, pp. 211-232.

Mignolo, Walter (2005). “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”. En Ricardo Salvatore (comp.). *Culturas imperiales. Experiencia y representación en América, Asia y África.* Rosario: Beatriz Viterbo Editora, pp. 57-88.

Millaleo, Salvador (2011). “La Recreación de la Identidad Étnica en la Protesta Mapuche: U Punto de Partida Para el Uso de la Teoría de Sistemas Sociales en la Política de la Identidad”. En *Revista de Antropología*, No. 23, pp. 51-79.

MINEDUC (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI.* En www.peib.cl.

_____ (2011). *PEIB-ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.* En www.peib.cl.

- ___ (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. En [www. peib.cl](http://www.peib.cl).
- MINEDUC-UNICEF (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago de Chile: Editora e Imprenta Maval Ltda.
- OIT (2006). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Santiago de Chile: OIT.
- Pinto, Julio (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Quijano, Aníbal (2005). “El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina”. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 4. No. 010. Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- ___ (2003). “Colonialidad del poder y clasificación social”. Disponible en: cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijsano.pdf
- ___ (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- ___ (1992). “Colonialidad y modernidad-razionalidad”. En Heraclio Bonilla (ed.). *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo/ Libri Mundi, pp. 437-447.
- Santos Herceg, José (comp.) (2007). *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) – Universidad de Santiago de Chile.
- Sichra, Inge (2007). “Políticas culturales y lingüísticas de la EIB”. En Desiderio Catriquir, Teresa Durán y Arturo Hernández (comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 127-145.
- Stone, John y Routledge Dennis (eds.) (2003). *Race and ethnicity*. Malden: Blackwell Publishing.

- Tubino, Fidel (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.) *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Pehuén, pp. 152-166.
- Walsh, C. (2000). “Políticas y significados conflictivos”. En *Nueva Sociedad*, No. 165, Caracas, pp. 121-133.
- Zapata, Claudia (2007). “Cultura, diferencia, otredad y diversidad: apuntes para discutir la cuestión indígena contemporánea”. En: José Santos Herceg comp. *Integración e interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) – Universidad de Santiago de Chile, pp.
- Zapata, Claudia (2008). “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”.
- Zizek, Slavoj (2009). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- _____ (1998). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En S. Zizek y F. Jameson. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 137-188.