



Universidad Austral de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades  
Escuela de Graduados

# **Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario**

**Norma Huerta A., Astrid Gusenbauer y Luis Cárcamo U.**

**EDITORES**

Ediciones Universidad Austral de Chile

*Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario*

Norma Huerta A., Astrid Gusenbauer y Luis Cárcamo U., editores.

2011

Ediciones Universidad Austral de Chile

Valdivia-Chile

© Norma Huerta A., Astrid Gusenbauer y Luis Cárcamo U., editores.

Derechos Reservados

ISBN: 978-956-7105-71-7

Ediciones Universidad Austral de Chile

Diagramación, corrección, cuidado de la edición:

Sebastián Figueroa C.

sebastofil@gmail.com

Diseño de Portada: Rodrigo Rehbein M.

rrehbeinm@gmail.com

Organismo supervisor:

Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades,

Universidad Austral de Chile

Isla Teja, Valdivia, pubfil@uach.cl, 56 63 221275

# **Educación Intercultural Bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile**

CRISTIAN LAGOS F.  
Doctorado en Filología  
Universidad de Valladolid – Universidad Católica de Chile  
crlagos@uchile.cl

## **Introducción: La interculturalidad como norma**

Las relaciones transculturales, en un mundo que se supone “globalizado”, corresponden a la norma antes que a la excepción en el escenario societal chileno actual. Así lo muestra una diversidad de autores que han reflexionado en torno al tema (Aguinis, 2005; Anderson, 2000; Laaksonen, 2005; Barbero, 2005; Subercauseax, 2005; Zeran, 2005), desde los más diversos ámbitos, desde la Antropología hasta la Literatura o la Filosofía. Por tal motivo, en nuestra vida cotidiana observamos y protagonizamos a diario la interrelación entre personas de diferente condición social y de diversa procedencia cultural. A su vez, tales interrelaciones se traducen, con bastante frecuencia, en problemas y choques asociados a estas relaciones transculturales. Esta interculturalidad -en tanto procesos de comunicación y de interacción entre los diferentes grupos societarios y las diversas culturas- llevada a cifras (Laaksonen, 2005), se traduce en el alto índice de migrantes que hay en el mundo: aproximadamente 185 millones, cerca de un 3% de la población mundial. Esta dinámica debe situar al tema de la “diversidad cultural” y sus implicancias en el centro de la discusión. Podemos agregar que en unas décadas más se espera que Estados Unidos sea el 2° país latino del mundo en número de habitantes, sólo

superado por México. Por último, podemos citar la situación local, en tanto se estima que en Chile la cifra de inmigrantes peruanos se encuentra cercana a los 200.000, guarismo que pone en evidencia el hecho de que el multiculturalismo y la diversidad -y el cómo convivir con ella y cómo gestionarla- ya no es sólo un tema que atañe a nuestra relación con el mundo indígena.

Frente a este escenario, las políticas públicas, locales y regionales, se enfrentan con el reto de encontrar un equilibrio entre las políticas del multiculturalismo y los problemas relativos a las condiciones básicas de la convivencia cultural, incluyendo la conservación de las culturas originarias y las tensiones cotidianas de la convivencia cultural. Una tensión entre aceptar lo particular en un contexto que, de una u otra manera, exige la homogenización. Es por esta razón que el concepto de “diversidad cultural” emerge como central tanto como para comprender como para intervenir en las consecuencias del contacto entre culturas.

### **Sobre el concepto de diversidad cultural y sus paradojas**

La “diversidad cultural” (Aguinis, 2005; Subercauseax 2005) es un concepto que identifica diferencias y desigualdades entre las distintas sociedades. Sin embargo, no basta con asumirla y constatarla como la realidad que define las relaciones entre las personas en la sociedad. Ser diferente la mayoría de las veces implica asimetría, diferencia en el acceso a bienes materiales y simbólicos, en el acceso a oportunidades, representa ventajas y desventajas en educación, salud, trabajo, etc. Por tanto, el paso adicional que se debe dar al entender esta dinámica es pensar en cómo es posible convivir con esa diversidad. Tal cosa no sólo implica preocuparse de las diferencias sino también de las desigualdades. Además, esta diversidad no sólo implica lo evidentemente diverso: lo “folklórico” del mundo indígena, sino que también mirarnos a nosotros mismos, a esa diversidad oculta o invisibilizada. Ese paso necesario al asumir la diversidad cultural implica, entre otras cosas, asumir que las diferencias culturales son complementarias; descubrir, sin dejar de ser diferentes, qué tienen en común las distintas culturas; y, finalmente, valorar la riqueza social y cultural que puede emanar del intercambio con el otro.

Todo esto implica, también, asumir una actitud contraria al “etnocentrismo”, actitud colectiva que consiste en repudiar las formas culturales (morales, religiosas, sociales, estéticas) que están alejadas de las propias. Tradicionalmente, el etnocentrismo entiende lo bárbaro y lo salvaje como metáforas de la negación de la diversidad cultural y de todo aquello que no se conforme a las normas de la sociedad que las emplea. Así, repudia las formas morales, religiosas, sociales, estéticas alejadas de las propias. El etnocentrismo puede engendrar intolerancia de toda índole, tomar formas extremas que llegan, a veces, a la negación, la intolerancia y la destrucción de otras culturas o de otros pueblos (etnocidio, genocidio), incluso, llega a justificarse a través de teorías pseudocientíficas como el racismo (en el plano del lenguaje, basta recordar teorías como la de A. Schleicher en el siglo XIX). Como contrapartida a esta actitud etnocentrista, la integración del concepto de diversidad cultural como eje articulador de la interculturalidad que caracteriza a la sociedad actual permitiría arribar a una situación caracterizada por las siguientes lógicas:

- Repensar la relación de pertenencia nacional sin dejar por ello de lado la legítima exigencia de respeto a la diversidad.
- Entender que los pueblos originarios deben autónomamente participar en la solución del problema.
- Colocar a la cultura nacional en una posición de igualdad y no de hegemonía con respecto a las demás culturas.
- Interpretar a la cultura nacional de manera inclusiva y no excluyente
- Alcanzar la síntesis entre igualdad y diferencia.

Sin embargo, este ideal discursivo pareciera confrontarse con algunas paradojas (Aguinis, 2005) que trae aparejadas la consideración y gestión de la diversidad cultural en la sociedad, paradojas que hacen ver que la tarea resulta más desafiante de lo que se piensa. En primer lugar, la exaltación a ultranza de este relativismo cultural puede llegar a constituirse en un obstáculo para el reconocimiento y rescate de la diversidad, ya que rechazar la universalidad de la historia significa volcarse a un pensamiento antiiluminista. En el antiiluminismo, al universalismo se oponen las particularidades étnicas, culturales y religiosa, al progreso la tradición; a la sociedad la comunidad y a la razón la emoción. En este contexto, la idealización de los

pueblos primitivos (en la imagen del ‘buen salvaje’) llevó, entre otras consecuencias teóricas y epistemológicas, al rechazo de la unidad y universalidad de la historia, a afirmar la primacía de lo particular sobre lo universal, a proveer razones filosóficas a los fundamentalismos, nacionalismos extremos, populismos y primitivismos, al orientalismo, la negritud, el indianismo y otras formas de antiuniversalismo.

Este relativismo extremo se plasmó con la posición de primacía que se le dio al concepto de cultura como matriz explicativa, utilizada sin profundidad analítica ni fundamento antropológico moderno. Esta errada utilización del concepto condujo a que las diferentes culturas, en vez de ser engarzadas como diversas piezas “vivas”, en evolución, empezaron a ser consideradas rígidas o estáticas. De esta visión a la visión folclorizante y exótica de la cultura hay un sólo paso, aspecto que hoy en día caracteriza al abordaje que muchos, incluso especialistas, tienen hacia el tema. Así, por ejemplo, no es extraño ver reducidas a las lenguas y culturas indígenas a “piezas de museo”, que deben ser preservadas en su forma más pura y prístina, negándoles su posibilidad de cambiar y adaptarse a los nuevos contextos -simétricos o no- que les toca vivir.

En segundo lugar, resulta paradójico que la amenaza contra la diversidad no provenga sólo de la globalización, sino también de lo contrario, es decir, de la defensa ciega de la particularidad. Aquí se puede recalcar la tendencia endogámica (es decir, negarse a recoger del otro los aspectos que sí les puedan resultar beneficiosos, sólo por el hecho de ser foráneos) de muchos de los grupos minorizados, que lejos de tender a la convergencia intentan mantenerse en su autonomía. Así, podemos observar la existencia de particularismos que se jactan de su antiuniversalismo sin rodeos. Constituye una paradoja que muchos de estos particularismos se conozcan y hayan crecido gracias a la protección del relativismo cultural, pero que, de forma ingrata, no están dispuestos a convivir en un clima pluralista genuino.

Una tercera paradoja podemos catalogarla como “externa”, en tanto emerge cuando constatamos lo complicado que resultaría asumir y gestionar la diversidad tal cual se define, más que por problemas inherentes al concepto, por limitaciones de quienes deberían ponerla en práctica. Estas limitantes provienen del discurso de la “inclusión”, tan en boga dada su calidad de “políticamente correcto”. Frente a tal discurso emergen condicionantes que se resumen en la pregunta respecto de cuánta diversidad es capaz de tolerar el mundo global actual, en virtud del costo económico y político que implica y de su dependencia al poder, lo que devela su carácter de

proyecto histórico, ligado a una decisión política. Lo anterior pone en evidencia que la diversidad no constituye un valor que se sustente en sí mismo: Requiere de una legitimación externa que le dé sustento y sentido.

Estos y otros cuestionamientos que pueden hacerse respecto de la noción de “diversidad cultural”, y el desafío que implica asumirla y gestionarla, deben ser necesariamente considerados cuando se analiza un tema como las iniciativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la sociedad chilena actual, tal y como están ligados a la revitalización de las lenguas y culturas indígenas originarias, y en particular para el caso mapuche. Tal problematización a nivel teórico, proponemos, se ve retroalimentada por los resultados de estudios etno y sociolingüísticos que hemos realizado (Lagos, 2006; Oyarzo *et al.*, 2010) sobre la lengua mapuche en Santiago de Chile.

## **La situación de la lengua y cultura mapuche**

La importancia que han tomado los programas de EIB en el marco de iniciativas tendientes a la revitalización de la lengua y culturas mapuche es el resultado de un proceso histórico. Tras la anexión definitiva de los territorios mapuche históricos al naciente Estado Chileno en el siglo XIX, la migración nativa a las ciudades arranca en los 30’ y 40’ del siglo XX, empujada por un conjunto de factores estructurales que han determinado que, en la actualidad, entre un 70% u 80% de la población mapuche del país se encuentre residiendo en áreas urbanas, principalmente Santiago, y en las ciudades intermedias de las regiones de poblamiento histórico, como Concepción, Temuco, Imperial y Carahue, entre otras. Entre los factores que explican este masivo movimiento sociodemográfico, siguiendo a Gissi (2004, 2004a) y Aravena (2001), encontramos:

- El fenómeno general y mundial de éxodo del campo y la ruralidad a las grandes urbes
- Las diferencias interregionales existentes en el país, y en particular por las condiciones de pobreza de la Región de la Araucanía (zona histórica y tradicional mapuche), en donde la extrema pobreza alcanza el doble del promedio del país, la mortalidad infantil es el triple de la nacional y se concentran los establecimientos escolares de más baja calidad, entre otras cifras reveladoras.

- Finalmente, la relación que hay en Chile entre ruralidad, etnicidad y pobreza, obliga a esos grupos en la búsqueda de nuevos horizontes, no sólo económicos sino que también sociales

Esta migración forzada desde los territorios originales fue selectiva, pues quienes la llevaron a cabo fueron principalmente los jóvenes, en especial las mujeres, que tenían una inserción laboral más rápida y estable en el trabajo doméstico, dado que reproducía las prácticas y roles de género socialmente aprendidas en la familia y en la comunidad (Bello, 2002). Además, esta población mapuche migrante resulta heterogénea, compuesta por diversas generaciones de migrantes y sus descendientes, por diferentes grupos de edades y por sujetos con diferentes experiencias, conocimientos y discursos sobre su identidad étnica.

Sin embargo, a su llegada al medio urbano, el mapuche migrante se encontró con una realidad distinta a la que estaba en su marco de expectativas: debido a una serie de desventajas y carencias derivadas de la situación de dominación y exclusión en la que se vieron inmersos, gran parte de los migrantes terminaron viviendo en condiciones de pobreza y precariedad material, sufriendo la discriminación y la marginación social, no sólo de parte de los “chilenos” o *winkas*, sino que de sus mismos pares que optaron por quedarse en la comunidad originaria, confirmando así la ecuación entre diversidad cultural y desigualdad social, a la que hacíamos referencia previamente. Una forma de mantener el contacto con la comunidad originaria perdida fue el integrarse a organizaciones mapuche urbanas (clubes deportivos, cooperativas, asociaciones gremiales, agrupaciones juveniles o de ancianos), las que, desde los años 60’ del siglo XX (Munizaga, 1961), comenzaron a actuar como “estructuras transicionales”, cuya función latente era ‘amortiguar’ los efectos del ‘choque’ cultural que implica el encuentro entre dos culturas -la mapuche rural y la urbana occidental- para el sujeto llegado a la capital. De esta manera, actuarían como mecanismos de integración o estabilización social, constructoras de identidad, de comunidad, en el ambiente citadino, sobre todo cuando quienes pertenecen a esta etnia indígena llegan a la ciudad y pasan a constituir barrios periféricos como espacios de marginalidad y segregación socioétnica.

Toda vez que el carácter centralista de Chile constituyó a la ciudad de Santiago en el gran polo de atracción socioeconómico del país, la migración mapuche

a la ciudad tendió a concentrarse hacia la capital hasta ser lo que hoy es, sobre todo desde la década de los 90' del siglo XX. De hecho, hoy en día (Bello, 2002), el aumento de la población indígena en la capital actual se estima que es ya resultado del crecimiento natural de la población migrante y no de la migración propiamente tal, aspecto interesante cuando tratamos con generaciones que han nacido y se han criado aquí, dando origen a lo que se ha llamado el 'nuevo' mapuche urbano (Gissi, 2004). En Santiago, las mayores concentraciones de mapuche se encuentran en las comunas de Lo Prado, La Florida, Cerro Navia, Pudahuel, Peñalolén, La Pintana, San Ramón, Renca, Pedro Aguirre Cerda.

Sin embargo, además de la consolidación de Santiago de Chile como un núcleo que absorbía a la población mapuche inmigrante, los años 90' del siglo XX, de la mano también del retorno a la democracia y las libertades civiles abolidas en la dictadura militar, hubo un cambio positivo (Bello, 2002) en la situación de los inmigrantes indígenas (y en particular con los mapuche, en tanto mayoritarios). El desarrollo de un activo movimiento indígena que reivindica derechos como la identidad, el territorio y la autonomía; y la acción del Estado a través de organismos como CONADI, con políticas y programas 'diferenciados' para indígenas urbanos, ayudaron a crear necesidades y demandas específicas de parte de este sector; del mismo modo, la población mapuche de las ciudades se perfiló con creciente nitidez creando procesos asociativos formales e informales de tipo gremial, étnico, productivo, político y social, alcanzando en la actualidad más de 70 organizaciones en el área Metropolitana de Santiago.

Este cambio positivo de la situación de los migrantes mapuche, en cuanto al reconocimiento y mayor valoración de su ascendencia indígena, está atestiguado por la presencia de sus manifestaciones culturales tradicionales en el espacio urbano, realizándose rogativas colectivas (*nguillatún*), celebraciones masivas del año nuevo mapuche (*we tripantu*) y juegos tradicionales como el palín (o *chueca*), programas de promoción y atención a la población mapuche (jardines infantiles con inspiración étnica, bibliotecas y centros culturales). No obstante, esta presencia no es homogénea ni en todos los sectores ni en toda la población mapuche urbana, conviviendo la aceptación y la revalorización en el mismo espacio social con la integración al mundo *winka*, rasgo al parecer contradictorio, signo inequívoco de que se está en presencia de una fase de transición hacia la definición de nuevas formas de vivir "lo mapuche"

en los espacios urbanos. Conviven así diversas manifestaciones identitarias, algunas orientadas hacia el cierre de la sociedad y la cultura mapuche en su tradicionalidad, y otras de mayor integración cambio e innovación, de revitalización étnica, por un lado, de negación de la identidad indígena, por el otro (Gissi, 2004).

Esta dinámica de revalorización y resignificación de lo mapuche ha hecho aparecer un nuevo sujeto social: el “mapuche urbano”, hijos y nietos de migrantes que han perdido el vínculo inmediato con la “tierra”, pero que, en mayor o menor medida, comparten -ya sea por medio de la aceptación o la negación- el universo simbólico común a la comunidad mapuche. Esta continuidad valórica es la que permite -y exige también- ampliar la noción de comunidad mapuche al entorno urbano, más allá del rural tradicional. Como hemos señalado antes, este traslado a la ciudad va a implicar la necesidad de replantarse su identidad como mapuche para las poblaciones que han migrado y sus descendientes. El proceso de construcción de identidad -esto es, lo que significa “ser mapuche”- no va a poder ser más planteado por poco más del 80% de la población mapuche del país desde el concepto de comunidad, de *lof*. Más aún, la tierra ya no los va a definir en su forma de subsistencia. Es esta tensión y redefinición las que obligan a problematizar también el fondo de cualquier iniciativa de EIB en el contexto mapuche urbano actual.

## **El concepto de EIB**

El concepto de EIB viene tomando fuerza a partir de la última década en América latina y Chile (Quintriqueo y Maheux, 2004; Quilaqueo, 2005; López y Küper, 1999; Lincaqueo *et al.*, 2004; Antinao *et al.*, 2004; López y Sichra, 2007). Se le asocia fundamentalmente al tema mapuche, aunque también está presente en norte del país asociada a la realidad aymara, vinculada a las carreras de pedagogía en educación intercultural. Su fuerza ciertamente tuvo que ver con un contexto político que le era receptivo -lo que abre una incógnita respecto de lo pasará en estos cuatro años.

La EIB se define como un nuevo enfoque pedagógico centrado en la revalorización y rescate de culturas indígenas, en el marco de la necesidad de consolidar una sociedad pluralista y dialógica. Es percibida como un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia

entre las diferentes culturas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira hacia la búsqueda de un diálogo entre ellas. Desde esta perspectiva, el refuerzo de la identidad de los distintos grupos indígenas pasa necesariamente por entender la lengua como instrumento que oriente hacia un proyecto de cambio social, ya que su uso obliga a explicitar la identidad étnica. Se propone como válida para estudiantes de origen mapuche, para mejorar la convivencia y participación ciudadana de las poblaciones indígenas dominadas como resultado de colonización, y para estudiantes no mapuche en tanto desafío de diálogo en las futuras relaciones entre mapuche y no mapuche. La EIB constituye entonces una reparación histórica desde el saber y el conocimiento escolar, con la finalidad de comprender la cultura de ambas sociedades y el mejoramiento de la interacción social en contexto intercultural. Es así una estrategia didáctica, que tiene en cuenta lógicas sociales y culturales en interrelación, considerando a los paradigmas socioculturales mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías.

Los principios que esta EIB, en tanto nueva epistemología respecto de la educación, pone en escena son:

- Aceptación diferencia cultural.
- Relación dialógica y equitativa entre culturas.
- Reconocimiento de lo propio en otras sociedades.
- Habilitación para hablar, leer y escribir en dos o más lenguas.
- Desarrollo del lenguaje de los alumnos a través de dos lenguas.
- Uso de dos lenguas en la enseñanza, no la enseñanza de dos lenguas.
- Enseñanza del castellano como segunda lengua.
- Logro de un bilingüismo equilibrado.
- Revalorización de la lengua indígena.
- Libros de texto y lecto escritura en lengua indígena.

Observamos que los últimos 7 de los principios que orientan a esta EIB tiene una estrecha relación con el uso de la lengua nativa, llegando incluso a principios tan alejados de la realidad social y lingüística de los grupos indígenas nacionales -en este caso, el mapuche- como el pretender alcanzar una situación de bilingüismo equilibrado. El estado de la cuestión en la lengua mapuche es, desde hace mucho, un

bilingüismo subordinado, y cualquier cambio en esa situación remite más a condicionantes externas que no pueden ser afectadas por un currículum escolar por sí solo. Este y otros aspectos, que expondremos en lo que sigue, son los que hacen cuestionar las iniciativas de EIB, en particular las relativas a la lengua y cultura mapuche en el entorno urbano.

### *¿Es pertinente para la realidad mapuche actual?*

Vale la pena preguntarse por la pertinencia de EIB en el espacio social que, por excelencia, ocupan los mapuche: las ciudades, principalmente Santiago. Según el último Censo de población (INE, 1997; INE 2002), en la provincia de Santiago hay 147.828 personas que se autoidentifican como mapuche, lo que corresponde al 3.17% de la población. Ahora, si el nivel de corte es la región metropolitana, encontramos que los que se señalan como mapuche son 182.918 personas, alcanzando al 3.02%. Si comparamos estas cifras con las regiones mapuche tradicionales, si bien en términos relativos, la IX región de la Araucanía tiene un mayor porcentaje de su población dentro de la categoría mapuche en comparación con la región metropolitana (un 23.34%), la cifra neta de mapuche es de 202.970, muy cercana a la de la RM, la que supera en ese sentido a otras, como la X (con 100.664) y la VIII (52.918).

En este espacio social hay algunas particularidades que hacen que el diseño en el papel de la EIB (sobre todo en su carácter de bilingüe) se vea dificultado. En primer lugar, la situación etno y sociolingüística del mapudungún la caracteriza como una lengua y cultura minoritaria y minorizada. Situación que está dada, antes que nada, por la pérdida del control sobre los medios de producción de los mapuche (por motivos históricos antes aludidos), situación que los hace, a su vez, perder el control cultural sobre la producción y reproducción de su cultura y lengua. Ahora bien, cuando revisamos los estudios que se han hecho sobre la lengua mapuche, desde los primeros, abocados a la zona mapuche tradicional, hasta los últimos, que incorporan la realidad urbana próxima a esa zona originaria, y también Santiago, todos coinciden en su retroceso funcional y desplazamiento a favor del castellano, lo que es también un reflejo de lo que ocurre con la cultura mapuche en general.

En sentido contrario, tanto los estudios más recientes (Wittig, 2009) como el trabajo del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, consignan a la

lengua y su rescate como un elemento de resistencia simbólica de las nuevas formas de ser mapuche en la ciudad. En este estudio (Oyarzo, Molina y Hasler, 2010) (financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile), cuyo fin es la descripción de la situación de la lengua mapuche en el contexto urbano (en particular, el de la capital del país), la población estudiada fue fundamentalmente joven, nacida en Santiago y de un nivel educativo predominante de cuarto medio y educación superior. Por tanto, sus resultados nos hablan de las competencias en mapudungún y percepciones en torno a él de los nuevos mapuche urbanos.

De estos resultados destacan algunos aspectos que son relevantes para nuestro planteamiento respecto de lo relevante -no sólo desde un punto de vista lingüístico- que resulta la incorporación de los PEIB para el caso mapuche en la ciudad, pero a su vez, la necesaria problematización que ello debe implicar. Resultados como:

- El bajísimo nivel de competencia declarada, con un 70% de los encuestados señalando saber nada o casi nada de su lengua nativa.
- Realidad confirmada y radicalizada cuando se analiza su competencia efectiva con más del 85% siendo incapaces de describir una simple secuencia de tres acciones en mapudungún.
- Lo mismo se ve en la competencia a nivel léxico, mostrando la gran mayoría un desconocimiento de vocabulario tan básico como lo son las palabras para *hermano/hermana* o *tierra*.
- A nivel de la vitalidad de la lengua en el espacio urbano también se aprecia un desplazamiento a favor del español, tanto a nivel del hogar como del espacio público, lugar que en la literatura aparecía como preservado en tanto ámbito ceremonial, lo que da cuenta de una regresión funcional.
- Finalmente, en cuanto al rol de la escuela en la producción y reproducción de la lengua, encontramos el dato más sustantivo para nuestra argumentación. Se habla poca lengua pero, simbólicamente, se le reconoce un papel en la redefinición de lo mapuche en un espacio donde la tierra se ha perdido. Se reconoce, además, a la escuela como un espacio en el cual aprenderla, se la legitima como tal. Eso deja un vasto campo al trabajo sobre lengua y cultura en la escuela, en la ciudad.

Ante estos datos, surgen una serie de interrogante: ¿El enfoque de EIB puede y debe llenar este espacio? ¿qué rol darle a la lengua mapuche en esta formación? ¿es posible? ¿tiene algún sentido dentro la lógica de la sociedad así llamada compleja castellano parlante?

## Conclusiones

Las posibilidades y las limitantes de una EIB mapuche en contextos urbanos tienen relación directa con aspectos tales como la visibilización social, aspecto que repercute sobre todo a nivel de los propios mapuche urbanos. Su ejecución ha revelado, por un lado, que la tendencia endogámica mapuche les impide recoger aquellos aspectos que les son ventajosos de la tradición racional iluminista propia del mundo *winka* en el que están inmersos: la educación es uno de ellos. Además, la consideración por parte del nuevo mapuche urbano de la lengua mapuche como un aspecto simbólicamente relevante de su condición étnica. Su lealtad lingüística estribará menos en su calidad de instrumento comunicativo que en su capacidad de actualizar la comunidad originaria de la cual provienen. Por otra parte, dados los bajísimos niveles de competencia en lengua nativa, ello exige la adquisición de tales herramientas por quienes sean los encargados de llevar a cabo la iniciativa.

Otro aspecto central es preguntarse para qué función social se les está formando como “bilingües” a los mapuche incluidos en procesos de EIB. La cantidad de espacios funcionales en los que el mapuche pueda resultar útil hoy es ínfima -por no decir inexistente. Por tanto, debe acompañar al trabajo de diseño curricular “pertinente” un trabajo de promoción social del uso de la lengua. Se trata de una tarea política. La pregunta es si estas cuestiones han sido considerados en los lineamientos de estos programas; la respuesta, a la luz de los antecedentes analizados, es que no. Es un desafío pendiente.

## Referencias bibliográficas

- Aguinis, Manuel. 2005. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago: LOM.
- Anderson, Bruno. 2000. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: FCE.

- Antinao, Lexi et al. 2004. *Impacto del currículum escolar en la construcción de la identidad de alumnos mapuche en cuatro escuelas centros de prácticas en educación intercultural*. Tesis. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Aravena, Ana. 2001. *Los Mapuche-warriache: procesos migratorios contemporáneos e identidad mapuche urbana en el siglo XX*. Disponible en: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_1889694638/114.%20Mapuche%20procesos.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD\\_1889694638%2F114.+Mapuche+procesos.doc](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1889694638/114.%20Mapuche%20procesos.doc?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_1889694638%2F114.+Mapuche+procesos.doc), visitado el 10 marzo de 2010.
- Bello, Andrés. 2002. "Migración, identidad y comunidad mapuche en Chile: entre utopismos y realidades". *Asuntos indígenas* 3-4: 40-47.
- Gissi, Nicolás. 2004. *Segregación espacial mapuche en la ciudad: ¿negación o revitalización identitaria?* Disponible en: <http://revistaurbanismo.uchile.cl>, visitado el 17 de agosto de 2009.
- . 2004a. *Los mapuche en el Santiago del siglo XXI: desde la ciudadanía política a la demanda por el reconocimiento*. Disponible en: <http://cultura-urbana.cl>, visitado el 17 de agosto de 2009.
- INE. 1997. *Los mapuches. Comunidades y localidades en Chile*. Santiago: Sur Ediciones.
- . 2002. *Censo 2002. Síntesis de resultados*. Disponible en: <http://ine.cl>, visitado el 20 de Septiembre de 2009.
- Munizaga, Carlos. 1961. *Estructuras transicionales en la migración de los araucanos de hoy a la ciudad de Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Laaksonen, Andre. 2005. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM.
- Lagos, Cristián. 2006. "Mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas." *Lenguas modernas* 31: 97 – 126.
- López, Luis, Küper, Wolfgang. 1999. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas." *Revista Iberoamericana de educación* 20: 17 – 85.
- López, Luis, Sichra, Imre. 2008. *Intercultural Bilingual Education Among Indigenous Peoples in Latin America*. Disponible en <http://www.springerlink.com/content/m4j7x3058t665w50/fulltext.pdf>, visitado el 15 de diciembre de 2009.
- Lincaqueo, Patricia, Painemilla, Viviana, Comulai, Esteban. 2004. *Sistematización del az mapu visto como conocimiento educativo mapuche, en dos lof mapu, lafkenche y wenteche, para una propuesta de unidad didáctica*. Tesis. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Oyarzo, Cristian, Molina, Daniela, Hasler, Felipe. 2010. "Perfil etno y sociolingüístico del Mapudungún en Santiago de Chile", *Romanitas*.
- Quintriqueo, S. y G. Maheux, 2004. "Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche." *Revista de psicología* 13 (1): 73-92.

- Quilaqueo, Daniel. 2005. "Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche." *Cuadernos Interculturales* 3 (4): 37-50.
- Barbero, Martín. 2005. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM.
- Subercauseax, Bernardo. 2005. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM.
- Wittig, Fernando. 2009. "Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos." *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*.
- Zeran, Faride. 2005. *Diversidad cultural. El valor de la diferencia*. Santiago de Chile: LOM.