



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

Estado, Educación Intercultural y Cultura Juvenil Mapuche

Memoria para optar al título de Psicólogo

Autor: René Felipe Rosales Malhue

Profesor Patrocinante: Ps. Rodrigo Cornejo Chávez

Profesor Guía: Rodrigo Sánchez

2013

AGRADECIMIENTOS

A mi abuelita Clara y a mi tía Tere, mis Ángeles de la Guarda, que me cuidan desde arriba...

A mí tía Rebeca, cuya fe, paciencia y cariño incondicionales hicieron posible este trabajo.

Y a mis padres y hermanita querida.

I. RESUMEN

El presente trabajo a modo de Memoria Teórica para optar al Título de Psicólogo constituye una revisión bibliográfica comprendiendo investigaciones recientes en torno a la problematización de la introducción y posterior implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en los niños y jóvenes mapuche analizando la relación entre esta propuesta educativa y el Estado chileno. En cuanto al método investigativo, se utilizó metodología cualitativa de tipo hermenéutico, es decir, corresponde a una investigación de tipo comprensiva-interpretativa. Se recopiló literatura de corte etnográfico e historiográfico. Como material auxiliar, también se recurrió a literatura pertinente sobre estudios sociodemográficos y estadísticos que emplean metodología cuantitativa (CENSO, CASEN, entre otros). Como estrategia de interpretación del material obtenido (“resultados”), se empleó el “Análisis Crítico del Discurso”. A modo general, los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir que la Educación Intercultural Bilingüe corresponde, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, a un intento de legitimar la dominación etnocultural por parte del Estado chileno sobre el pueblo mapuche, lo cual se advierte en pautas informales de interacción social del llamado “Currículum Oculto”. Sin embargo, esta investigación también da cuenta de cómo algunos niños y especialmente jóvenes mapuche urbano-populares, han construido estrategias de resistencia escolar y cultural ante la “Violencia Simbólica” de la que son objeto. Algunos de ellos incluso han optado por tener una actitud más participativa, sugiriendo un sentido de apropiación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, el cual puede repercutir favorablemente en su autoestima y en la reafirmación de su identidad étnica.

Conceptos Claves: “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, “Ideología Dominante”, “Currículum Oculto”, “Violencia Simbólica”, “Identidad Étnica”, “Cultura Juvenil Mapuche”.

ÍNDICE

I. RESUMEN.....	3
II. INTRODUCCIÓN.....	5
III. OBJETIVOS.....	7
IV. DESARROLLO.....	8
1. Perspectivas Sociocríticas en Educación.....	8
1.1. La Escuela y el Poder: Teoría del Currículum.....	8
1.2. Ideología y la Distribución del Poder en el Aula: Basil Bernstein.....	17
2. Las Políticas Indígenas en Chile: la Relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche.....	20
2.1. La Etapa de 1810-1973.....	20
2.2. Movimiento Mapuche, Dictadura y Democracia Neoliberal.....	23
3. La Educación Intercultural Bilingüe; fundamentos, alcances e historicidad.....	29
3.1. ¿Qué entendemos por “Educación Intercultural Bilingüe”?.....	29
3.2. Genealogía de la EIB en Chile.....	38
4. El Currículum Oculto y la Violencia Simbólica en la Educación Intercultural Bilingüe.....	47
5. Críticas y desafíos del Programa EIB desde la Perspectiva Mapuche y el Indigenismo Crítico.....	59
6. La Cultura Juvenil Mapuche y el Sistema Educacional.....	68
6.1. La Construcción de la Identidad en el Contexto Urbano-Popular.....	68
6.2. La Educación Superior y la Cultura Juvenil Mapuche.....	75
V. CONCLUSIONES.....	84
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

II. INTRODUCCIÓN

Durante más de cuatro siglos, el pueblo mapuche se ha visto amenazado en su patrimonio etnocultural. Primero producto de la colonización española y posteriormente por el Estado chileno durante la época republicana, la relación conflictiva entre los grupos dominantes del país y el pueblo mapuche se ha caracterizado por una constatación de degradación e invisibilización de las tradiciones de estos últimos, partiendo del supuesto que correspondían a expresiones “salvajes” e “inferiores” en la medida que distan de los parámetros europeos. Los mecanismos de expresión de la violencia hacia los mapuche han cambiado con el paso de los años y actualmente incluyen grados más sutiles y sofisticados, pero no por ello menos efectivos. Diversas instituciones en nuestra sociedad directa o indirectamente legitiman estas prácticas y actitudes, y entre ellas se encuentra la escuela.

Al interior de ella, las experiencias de enseñanza-aprendizaje resultan complejas y dinámicas. Lejos de corresponder a un proceso mecánico y unidireccional, la realidad educativa comprende significativos componentes vivenciales y contextualizantes los cuales tienen un efecto fundamental en el desenvolvimiento de los alumnos y los demás actores educativos. Por lo tanto la escuela, más allá de representar simplemente un cuerpo de contenidos curriculares previamente establecidos, corresponde un conjunto de experiencias interrelacionales en donde el currículum toma forma de carne y hueso, es decir, de corporalidad viva, tanto simbólica como expresamente.

En el caso de los alumnos de origen mapuche, estas vivencias se complejizan aún más, puesto que conllevan un trasfondo cultural que históricamente ha sido motivo de rechazo y discriminación, lo cual suele asociarse con un bajo rendimiento académico. Ante esta desventajosa situación, diversos actores, entre los que se encuentran los propios líderes mapuche e intelectuales pertenecientes a movimientos de Pedagogía Crítica, han alzado la voz con el fin de demandar al Estado un replanteamiento de las propuestas curriculares que permita mayor participación, autonomía y respeto por la diversidad cultural.

Promulgada en el año 1993, la Educación Intercultural Bilingüe¹ surge como la respuesta por parte del Estado ante estas demandas. Después de 20 años desde su

¹ Desde ahora, EIB.

declaración, este trabajo revisionista pretende hacer una evaluación histórica acerca de sus alcances y sus logros. La pregunta central que guía este documento corresponde **¿Es la EIB una propuesta educativa que, a partir de su currículum, pavimenta el camino hacia una mayor integración de los jóvenes mapuche o es más bien reflejo de una política de carácter asimilacionista y reproduccionista?**. Se pretende evaluar el impacto de la EIB en Chile y cuestionar su papel como herramienta que facilita la movilización social, la participación ciudadana y la reafirmación de la identidad étnica de estos jóvenes.

Con respecto a la relevancia, esta investigación bibliográfica intenta aportar, explícitamente, una revisión teórica integrando algunos de los más influyentes críticos en el plano las ciencias sociales y de la educación aplicándolo a un tema siempre contingente como es el llamado “conflicto mapuche”. Implícitamente, esta investigación pretende contribuir al debate acerca del rol del psicólogo y su postura como observador-transformador de la realidad psicosocial, lo cual da cuenta de su compromiso ideológico al analizar los fenómenos.

En cuanto al tipo de investigación realizada, corresponde a una de tipo cualitativa, descriptiva e interpretativa. Se recopiló bibliografía de tipo etnográfica e historiográfica en torno a tres ejes de análisis, a saber: “Modelos Reproccionistas en Educación”, “Políticas Interculturales en Chile” y “Cultura Juvenil Mapuche Urbano-Popular”. Basado en el material recopilado, se integró y construyó un discurso crítico que pretendiese responder satisfactoriamente la pregunta que dio origen a la investigación, al tiempo que contribuir a replantear nuevas interrogantes con respecto al tema.

Finalmente, las proyecciones sobre esta investigación radican en ofrecer un análisis crítico al debate de la Interculturalidad en nuestro país y cuál es el aporte de las ciencias sociales (en especial, desde la Psicología) a sus fundamentos ideológicos y psicosociales. ¿Es posible una nueva forma de aproximación al fenómeno de la Interculturalidad en Chile? ¿Y si es así, qué condiciones se requieren? ¿De qué otro modo se pueden operacionalizar sus objetivos y resultados? ¿De qué otro modo se pueden sistematizar las experiencias obtenidas hasta la fecha? Se espera que futuras investigaciones permitan profundizar sobre estas interrogantes que aquí quedan abiertas.

III. OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar las implicancias psicosociales de la implementación de la EIB en los niños y jóvenes mapuche en relación al sentido de “Identidad Étnica”.

Objetivos Específicos:

- Contextualizar de qué manera(s) se da el vínculo(s) entre el concepto de “Ideología Dominante” y el “Currículum Oculto” en el marco de la EIB con niños y jóvenes mapuche.
- Señalar cuál es el contexto político en el cual surge la EIB en Chile y cuáles son sus principales alcances, logros y falencias.
- Contextualizar el concepto de “Violencia Simbólica” en el caso de los alumnos de origen mapuche y describir cuáles son las estrategias de resistencia escolar y cultural que estos jóvenes han generado ante ella.

IV. DESARROLLO

1. Perspectivas Sociocríticas en Educación

1.1. La Escuela y el Poder: Teoría del Currículum

De acuerdo a Ángel Pérez Gómez (1992), la educación la define como “aquél proceso de socialización en que las nuevas generaciones adquieren las conquistas sociales de la especie humana” (p.18). En este sentido, la escuela es concebida como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, cuya función aparece como una netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. Sin embargo, y paradójicamente, para asegurar la supervivencia de la estructura social, también se requiere que la sociedad sea lo suficientemente flexible como para adaptarse a los cambios inherentes a todo sistema. Por lo tanto, el delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades a lo largo de la historia requiere tanto de la conservación como del cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela, entendida ésta como un complejo sistema de relaciones humanas. Esta tensión dialéctica², entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del status quo y de los logros históricos consagrados frente a las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana, desarrollándose de forma específica y singular en la escuela.

Vásquez (1996) sostiene que la socialización consiste en un “proceso de integración de los sujetos en el marco de una cultura que cambia y se transforma permanentemente, en vías de la adquisición de saberes y del saber hacer que son necesarios en el contexto de la interacción social” Por su parte, Rocher (1992), la define como “El proceso por el cual la persona humana aprende e interioriza los elementos socioculturales en el transcurso de su vida, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de las experiencias de relación con agentes sociales

² En “Fenomenología del Espíritu” (1808), Friedrich Hegel (1770-1831), concibe la realidad como formada por opuestos que, en el conflicto inevitable que surge, engendran nuevos conceptos que, en contacto con la realidad, entran en contraposición siempre con algo, a través de la confrontación entre fuerzas opuestas, de la cual surge un nuevo estadio llamado “Síntesis”. Posteriormente, Karl Marx (1818-1883), al analizar la realidad social concluirá que la confrontación entre clases sociales es el motor del cambio histórico. (Fuente: Wikipedia). Se sugiere revisar la literatura de ambos filósofos.

significativos, para adaptarse a su entorno social en cuyo seno debe vivir” (p. 105, traducción según Quintrineo, 2005, p. 205-206).

Los contenidos de este proceso consisten en la transmisión de normas, saberes y reglas sociales necesarias para que las personas puedan desenvolverse en el contexto sociocultural. Análogamente, el proceso del aprendizaje, al ser uno de los mecanismos para lograr dicha socialización, hace referencia a la apropiación de contenidos sociales y culturales por parte del niño, lo cual permite formarse un estado de personalidad para actuar en la vida social y cultural.

Ahora bien, ¿Cuál es o son los objetivos concretos de dicho proceso de socialización en la escuela? Algunos autores³ (principalmente desde la Sociología Crítica) plantean que su misión básica consiste, por una parte, en preparar a los alumnos para su incorporación futura al mundo laboral. Adicionalmente, una segunda función de la socialización en el contexto educativo lo constituye la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública. En este sentido, la escuela se encarga de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de tal modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen la sociedad.

Como puede desprenderse de lo anterior, los objetivos de la escuela no son de todo uniforme, es más, resultan hasta contradictorios, puesto que por una parte debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan la incorporación eficaz del individuo al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar , pero por la otra parte, se busca fomentar los valores de disciplinamiento y sumisión a la autoridad, que es lo usualmente requerido en el ambiente laboral occidental moderno.

Danilo Martuccelli (2000) sostiene que en los sistemas educativos occidentales, la escolarización corresponde a un tipo de socialización que se caracteriza por “(...) la transmisión de una cultura única como soporte mínimo de la integración social (...), un proyecto de nación que se construye acorde a patrones que maneja el profesor, quien juega un rol central en la formación cívica (...), en la que la unidad de un sistema

³ Para mayor profundidad acerca de los autores revisados en este apartado, se sugiere la revisión del texto de Tomaz Tadeu Da Silva (2001) *Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el currículum*, indicado en la Bibliografía.

escolar se encuentra en la formación del hombre, donde él mismo está involucrado en un ideal que se forja la sociedad nacional” (p. 298-299, citado y traducido en Quintriqueo, 2005, p. 203).

El “Currículum” corresponde al concepto central para tratar de comprender el estrecho vínculo que se da en los procesos de socialización en el espacio escolar. Stenhouse (1998) define el currículum escolar como “un conjunto de contenidos relacionados que tienen por objeto orientar las experiencias de formación escolar, en el plano prescrito y real, para generar aprendizajes sustentados en un marco social y cultural” (Quintriqueo y Maheus, 2004, citados en Quintriqueo, 2005, p. 209).

El currículum corresponde al principio que rige acerca de la materia de enseñanza en la selección de contenidos escolares y la relación entre las materias. En palabras de Escudero (1999): “el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesor ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia (de formación) escolar” (p. 28, citado en Quintriqueo, 2005, p. 210).

Similarmente, Beyer (2001), concibe al currículum como “el eje de toda actividad educativa, por cuanto en su dimensión tanto explícita como latente, representa la esencia de la finalidad educativa, sustentado en marcos de referencias y temas epistemológicos, éticos y culturales”. (Citado en Quintriqueo, 2005, p. 210). Profundizando en esta definición, el autor argumenta que el aspecto epistemológico del currículum escolar cuestiona acerca de qué conocimientos y formas de experiencias son más valiosas. En el aspecto ético, se refiere que el marco curricular afecta las relaciones humanas y las diferencias sociales de los actores educativos. Y finalmente, en el aspecto cultural, se condice con el hecho de que la selección de contenidos y finalidades educativas afectan directamente en la formación de la identidad sociocultural de los alumnos y el modo en que éstos van a enfrentar el futuro en el marco de los requerimientos de la sociedad y la cultura. (Perrenoud, 1998, 2002, citado en Quintriqueo, 2005, p. 210).

Bajo esta lógica, el currículum tiene como finalidad el aseguramiento de la transmisión y reproducción de la cultura a las nuevas generaciones mediante la construcción y la sistematización del saber y el quehacer humano, representando todo aquello que se debe enseñar, lo deseable para las nuevas generaciones; las leyes y normas que organizan los contenidos y la acción de la enseñanza en la escuela. En

otras palabras, el currículum corresponde a la herramienta en virtud de la cual el sistema educativo deposita las orientaciones ideológicas acerca de la educación y la sociedad deseada, lo cual se materializa a través de la escolarización de las nuevas generaciones. Por lo tanto, la presentación del currículum en el medio social se condice con la idea de la escuela, la educación y la valoración de ciertos contenidos, en que los educandos deben aprender en un proceso intencionado y sistematizado de transmisión del patrimonio sociocultural de la sociedad que tiene la hegemonía del poder. (Perrenoud, 2001, citado en Quintriqueo, 2005, p. 211-212).

Para Goodman (1989), “la escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad “natural” de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales”. (citado en Pérez Gómez, 1992, p. 20).

De este modo, la escuela corresponde al reflejo de la contradicción entre el individualismo y el conformismo social, puesto que, por una parte, se asume como un espacio que es igual para todos en términos de oportunidades, pero por la otra, de cada alumno llega a donde le permiten sus capacidades y su esfuerzo personal. Esta inherente contradicción también es destacada por Fernández Enguita (1990):

“La escuela es un escenario permanente de conflictos (...) Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución escolar quieren que los alumnos/as hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer.” (p. 147, citado en Pérez Gómez, 1992, p. 24).

Desde la Sociología Crítica, autores como Philippe Perrenoud (1994) plantean que el currículum en el aula se presenta en tres dimensiones que establecen una relación educativa en el trabajo escolar:

- 1) El currículum formal: corresponde a la estructuración de la experiencia de formación de los alumnos en términos de finalidad y contenidos programados y planificados por el sistema educacional que el educador de cada establecimiento desarrolla.
- 2) El currículum real: tiene relación con todo lo que el profesor realmente lleva a cabo en la práctica de enseñanza en el contexto particular de cada

establecimiento, caso a caso. En otras palabras, corresponde a las experiencias vehiculizadas por el alumno y que, en clases, se desarrolla en el contexto de las actividades propuestas por el profesor.

- 3) El currículum oculto: corresponde como un espacio donde se genera un conjunto de experiencias coherentes de formación y de adaptación, orientado hacia los aprendizajes que también están vinculados con el ideal de sociedad.

En este sentido, “la formación escolar es también un medio de vida sociocultural complejo, activo, donde se realizan negociaciones, interpretaciones e influyen valores, saberes y conocimientos, desde el currículum escolar oculto” (pág. 26, traducido en Quintriqueo, 2005, p. 209-210).

Por lo tanto, la tendencia reproductivista de la socialización en la escuela se enfrenta a fuerzas opositoras por parte del alumnado, quienes elaboran “espacios de resistencias”, mediante los cuales pueden ser utilizados para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del status quo. Subyacente al explícito control que la autoridad institucionalizada desea ejercer sobre los jóvenes, radica un profundo conjunto de códigos y valores latente. Esta resistencia escolar representa la respuesta al carácter homogeneizador y favorecedor de los valores de las clases dominantes que la escuela intenta ejercer sobre los jóvenes. Estos alumnos, como dice Woods (1984), “(...) crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela” (p. 231, citado en Pérez Gómez, 1992, p. 24). Los jóvenes (especialmente aquéllos que vienen de clases dominadas y marginadas), son capaces de advertir la inherente falacia que radica entre el discurso escolar y su praxis, entre lo Oficial y lo Implícito (o Latente) y han construido una fuerza cultural opositora a la Ideología Dominante. Esta ideología promueve la igualdad de oportunidades bajo el concepto de una escuela común para todos, y en donde se desarrolla lenta pero progresivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social. Así, los alumnos aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos a través de lo que se denomina “Currículum Oficial”, sino que también - y principalmente - mediante todo tipo de interacciones sociales que se desarrollan dentro y en torno a la institución escolar. Este Currículum no Oficial, sino “Oculto” o “Latente”, comprende todo aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere desenvolverse de manera funcional dentro del aula, y cuyo valor sobrepasa los límites institucionales de ésta.

Así, se va adoctrinando una forma de ser, pensar y actuar, que es tanto más válida y sutil cuanto mayor sea la similitud o consonancia entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública. Por lo tanto, los grupos más favorecidos en los métodos y experiencias establecidos por el currículum oficial, son aquéllos que, paradójicamente, no necesitan de la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual, puesto que son pertenecientes a clases en cuyo ambiente familiar y social se mueve en una cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos “naturalmente” en su ambiente. Por el contrario, para los grupos sociales con menor representación y participación política y cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino ratificar la discriminación de hecho. Históricamente la escuela “...ha sido profundamente no-pertinente (o impertinente) en relación al contexto cultural de los educandos. Probablemente no pudo ser de otro modo, en la medida que se ubicaba cada vez (más) al interior de determinado proyecto de sociedad y de país: lo que buscaba, en ocasiones, era precisamente ser no pertinente (no-pertinente a aquello que se entendía como barbarie, salvajismos, y atraso).” (Reyes, 2001, p. 135, citado en Donoso, 2006, p. 63). Para estos niños, el trato de igualdad en el aula supone la confirmación práctica de un retraso inmediato y de un fracaso inevitable a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio significativamente diferentes a los que requiere la escuela, y expresan diferencias bastante claras en el lenguaje y en la lógica del discurso racional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

En líneas de esta “pseudohomogeneización”, la escuela no suprime sino que confirma y además legitima estas diferencias sociales, transformándolas en otras de tipo individual. Por ejemplo, distinto grado en el dominio del lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y las clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Durante fines de los años sesenta y comienzos de los años setenta, las Teorías Críticas del Currículum efectuaron una completa inversión de los fundamentos de las teorías tradicionales, las cuales tomaban al status quo como una referencia deseable, centrándose en las formas de organización y elaboración del currículum. En este sentido, las teorías tradicionales se centraban en cómo hacerlo, subyaciendo valores de aceptación y conformismo social. Eran teorías marcadamente tecnocráticas.

Muy por el contrario, las teorías críticas del currículum cuestionan las bases del mismo, partiendo por los supuestos del orden social y educativo que queda “implícito” en el currículum. Por lo tanto, desconfían del “status quo” e incluso lo responsabilizan de las desigualdades e injusticias sociales. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas sobre cómo hacer el currículum, sino definir conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace. Como dice Da Silva (1995), “en un campo donde las ideas y su manifestación verbal son tan valorizadas –como lo es el campo educacional-, es necesario subrayar con mucho énfasis el poder que tiene la ideología inscripta en las prácticas y los rituales escolares para modelar y fabricar conciencias” (p. 124, citado en Álvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007, p. 292).

¿Por qué esos conocimientos y no otros? ¿Por qué ese conocimiento se considera importante y no otros? ¿Qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento en particular? ¿Cuáles son las relaciones de poder implicadas en el proceso de selección que dio como resultado ese currículum particular? ¿Cómo afectan el currículum las formas de división de la sociedad? ¿De qué forma el currículum proveerá el conocimiento? ¿Qué grupos se benefician y qué grupos se ven perjudicados por la forma en que se organiza el currículum? ¿Cómo se forman resistencias y oposiciones al currículum oficial?, son algunas de las interrogantes que los autores de las corrientes sociocríticas se plantean. Las perspectivas tradicionales del currículum, al centrarse en criterios de eficiencia y racionalidad burocrática, hacían caso omiso del carácter histórico, ético y político de las acciones humanas y sociales y, del conocimiento, contribuyendo así a la reproducción de las desigualdades y de las injusticias sociales.

Para los autores que analizan la Teoría del Currículum bajo una mirada sociocrítica, subyacente al desarrollo del currículum escolar se encuentra una forma de control social que se establece a través de los contenidos y finalidades educativas en la transmisión de saberes comunes por la vía social y en donde los estatus de alumno y

profesor se encuentran representados por individuos que pertenecen a una sociedad hegemónica. (Bernstein, 1967; Rockwell, 1995, citados en Quintraqueo, 2005, p. 204).

En su enormemente influyente trabajo, “La Ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado” (1970), Louis Althusser (1918-1990) propone el significativo vínculo existente entre la Educación y la Ideología, el cual sirvió como base teórica para los enfoques marxistas en educación que le sucedieron. Althusser parte del supuesto que la supervivencia de la sociedad capitalista depende tanto de la reproducción de sus componentes económicos (fuerza de trabajo, medios de producción) como de la inculcación de sus componentes ideológicos. De este modo, las instituciones y mecanismos encargados tienen la misión de garantizar la permanencia y legitimación del status quo, ya sea a través de los aparatos represivos del Estado, como la policía y el poder judicial, o en virtud de los aparatos ideológicos, tal es el caso de la religión, los medios de comunicación, la escuela y la familia. La escuela constituye un aparato ideológico clave dado su carácter abarcativo y prolongado en su duración.

Para Althusser, la escuela actúa ideológicamente por medio del currículum de manera diferenciada, puesto que inclina a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, mientras que los alumnos de las clases dominantes aprenden a mandar y a controlar. Según él, “El poder socializador de la escuela no debe ser buscado solamente en aquello que es oficialmente proclamado como su currículum explícito, sino también (y tal vez principalmente) en el currículum oculto expresado por las prácticas y experiencias que ella propicia”.(citado en Da Silva, 1995, p. 123-124, citado en Álvarez-Santullano et al., 2007, p. 293).La diferenciación es garantizada por los mecanismos selectivos que hacen que los niños de las clases dominadas sean expulsados de la escuela antes de llegar aquellos niveles donde se aprenden los hábitos y habilidades propios de las clases dominantes. Así, la escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista al transmitir, a través de las materias escolares, un conjunto de creencias y valores que no sólo legitiman el orden social actual, sino que además considerarlo bueno y aspirable.

Como puede verse, el nexo entre los modos de producción y reproducción en la economía capitalista y el espacio del aula es muy fuerte y de difícil rompimiento, tanto así que autores norteamericanos, como Samuel Bowles (n. 1939) y Herbert Gintis (n. 1939) proponen la noción de “correspondencia” entre las relaciones sociales de la escuela y las relaciones sociales de los puestos de trabajo, en donde el papel de la

educación corresponde a la de la reproducción de las relaciones sociales de la producción del Capitalismo. (Da Silva, 2001, p. 38).

Si bien es cierto que el aporte de Althusser tuvo un considerable impacto en los críticos de la educación, no todos los autores fueron devotos de su perspectiva marcadamente economicista. Es así como los autores Pierre Bourdieu (1930-2002) y Jean-Claude Passeron (n. 1930) proponen el término “Capital Cultural” para indicar que la cultura no depende de la economía (como lo postulaban los marxistas de la educación) sino que la cultura funciona “como” una economía. Según ellos, a través de la reproducción de la cultura dominante se garantiza la amplia reproducción de la sociedad, operando en un movimiento doble: primero, la imposición de los valores y hábitos de la clase dominante, y acto seguido, la ocultación de que se trata de una imposición, haciendo que esta imposición parezca natural. De este modo, la escuela no actúa en virtud de la inculcación de la cultura dominante a los niños y jóvenes de las clases dominadas, sino por un mecanismo que acaba funcionando en base a la exclusión. Esto es lo que ellos denominan “Violencia Simbólica” en donde la acción pedagógica corresponde a una forma de imponer la cultura dominante, haciéndola ver como legítima. Los valores y hábitos de otras clases sociales pueden ser muchas cosas, pero no son “la” cultura y, análogamente, para los niños y jóvenes de las clases dominadas ese código es indescifrable, puesto que el currículum escolar se expresa en lenguaje dominante, se transmite a través del código cultural dominante. En palabras de Bordieu (1972), “No existe una cultura legítima, sino que toda cultura es arbitraria, pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales; la escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural”. (Citado en Silva-Peña, Moya y Salgado, 2011, p. 10).

No obstante lo anterior, numerosos autores paradójicamente criticaron la visión determinista-economicista y fatalista que proponía el núcleo más “duro” de la Sociología Crítica. Tal es el caso de Henry Giroux (n. 1943), quien argumenta que existen mediaciones y acciones a nivel de la escuela y del currículum que pueden trabajar contra los designios del poder y del control, por lo tanto, debe existir un espacio para la oposición y la resistencia, para la rebelión y la subversión, en otras palabras, valida el concepto de resistencia: “Conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero el punto esencial es que existen campos de resistencia

complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas” (Citado en Silva-Peña et al., 2011, p. 10).

Bajo esta perspectiva, la reproducción cultural no es un proceso mecánico ni automático, sino que los grupos dominados también tienen un rol activo y participativo en la construcción de sus propias estrategias de resistencia como mecanismo de defensa ante la dominación cultural que ejercen los grupos en el poder.

Para Giroux, el currículum constituye un lugar donde se producen y crean significados sociales, estrechamente relacionados a las relaciones de poder y desigualdad. Como señala junto a McLaren (2003), “El lenguaje de la teoría oficial educativa se convierte en un sistema opresivo totalizador, precisamente a causa de su incapacidad de interrogar su propia producción discursiva de lo real y de las relaciones sociales que él mismo construye y sostiene” (citados en Álvarez-Santullano et al., 2007, p. 288). En otras palabras, son significados en disputa, significados que son impuestos, pero también puestos en cuestión, y bajo esta lógica, Giroux plantea que la escuela y el currículum deben ser espacios donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer habilidades democráticas de discusión y participación, de cuestionar los supuestos del sentido común de la vida social. Donde los otros teóricos veían dominio y sumisión pasiva, Giroux ve una oportunidad de emancipación, liberación y legitimación de la cultura juvenil, donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y considerados con atención.

1.2. Ideología y la distribución del poder en el Aula: Basil Bernstein

Basil Bernstein (1924-2000) fue uno de los principales contribuyentes de la corriente de la Sociología Crítica de la Educación que surgió entre los sesenta y los setenta en Gran Bretaña. Para este autor, el cual toma como base el trabajo de Durkheim⁴ acerca de la división social del trabajo, las nociones de poder y de control resultan considerablemente distintas de las empleadas en otras perspectivas críticas sobre el currículum, como las marxistas y en este sentido, están más próximas a la noción de

⁴ Émile Durkheim (1858-1917), célebre sociólogo francés, de gran influencia en el Funcionalismo Estructuralista y en el que define su concepto central de “Hecho Social” como Exteriores al individuo, Coercitivo y Colectivo. (Fuente: Wikipedia).

poder de Foucault⁵. De acuerdo a Barnstein (2001), las Relaciones de Poder representan las “desigualdades en la distribución de poder y a los principios de control entre grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo” (p. 25). Las relaciones de clase transmiten “códigos” dominantes y dominados, y que estos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos, entendiéndose por “posicionamiento” al establecimiento de una relación específica con otros sujetos y a la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos.

Desde su punto de vista, los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados, los cuales conectan las estructuras macrosociológicas de la clase social, la conciencia individual y las interacciones sociales del nivel microsociológico, por lo tanto, el código corresponde al modo en que se traducen las estructuras de clase en estructuras de conciencia. En términos más simples, un código podría definirse como “la gramática implícita y diferencialmente adquirida por las personas de las diferentes clases, una gramática que les permite distinguir entre los distintos contextos, distinguir cuáles son los significados relevantes en cada contexto y cómo expresar públicamente esos significados en los contextos respectivos” (Da Silva, 2001, p. 91). Por lo tanto, el tipo de código determina la conciencia de la persona, lo que piensa y, como consecuencia, los significados producto de las interacciones sociales. Aquí conviene distinguir entre dos tipos de códigos: el “elaborado” y el “restringido”. El primero alude a los significados realizados por la persona (el “texto” que se produce) son relativamente independientes del contexto local, mientras que en el código restringido, los significados que produce a partir de la interacción social resulta muy dependiente del contexto.

La Ideología se constituye a través y en ese proceso de posicionamiento. Bajo esta perspectiva, la ideología no es un contenido en sí misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos, al tiempo que los regula. Las relaciones de poder sitúan a los sujetos mediante los principios de las clasificaciones que establecen. En otras palabras, “si las relaciones de poder están reguladas por las relaciones de clase, éstas posicionarán a los sujetos a través de los principios de clasificación que establecen” (p.37). La clasificación corresponde a una expresión de

⁵ Michel Foucault (1926-1984) acuña el concepto de “Biopolítica” para referirse, en términos generales, a cómo el Estado Moderno ha generado tecnologías disciplinarias de saber-poder para controlar, en última instancia, la vida (y la muerte) de los individuos.

poder, ya que indica lo que es legítimo o no de incluir (en el currículum escolar, por ejemplo).

Concretamente en el ámbito educacional, Bernstein establece que el conocimiento educativo formal se verifica a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. El primero comprende lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía lo que cuenta como transmisión válida de este conocimiento y por último la evaluación define lo que cuenta como realización válida de ese conocimiento por parte de quien es enseñado (los alumnos). El análisis estructural debe comprender los tres sistemas. No se puede separar las cuestiones del currículum de los temas relativos a la pedagogía y la evaluación.

En la producción y reproducción (la educación) de discursos dentro del contexto escolar, el código se aprende en diversas actividades sociales, dentro de las familias y en la escuela. Sin embargo, siempre se aprende el código, de forma implícita, a través de la interacción en las estructuras sociales en las que el código se expresa por medio del currículum, de la pedagogía y de la evaluación. La división social del trabajo está formada por el conjunto de categorías de transmisores (profesores) y el constituido por los adquirientes (alumnos), mientras que las relaciones sociales hacen referencia a las prácticas entre transmisores y adquirientes, a las que se desarrollan entre transmisores y a las prácticas entre adquirientes. Esta división interviene e influye, por ejemplo, en el personal del establecimiento escolar, la materia más importante a enseñar, la jerarquía de las responsabilidades y la organización del alumnado, los cambios de orientación que afectan al currículum y sus efectos sobre la acción pedagógica, la organización didáctica de los alumnos y de los contenidos, las competencias a desarrollar y el rol de los alumnos y el “enseñante” en el aula. (Perrenoud, 1996, citado en Quintriqueo, 2005, p. 204). Esta división es bidimensional: tanto horizontal como vertical. La primera tiene relación con las categorías especializadas que comparten un curso concreto, por ejemplo, los temas escolares de un curso concreto, los alumnos, los trabajadores que comparten una misma categoría. La segunda dimensión corresponde a la posición jerárquica de una categoría dentro de un conjunto y la relación jerárquica entre conjuntos. El código se aprende implícitamente a través de la mayor o menor clasificación del currículum o a través del mayor o menor enmarcamiento de la pedagogía. Es la estructura del currículum o de la pedagogía lo que determina qué modalidades de códigos se aprenderán.

2. Las Políticas Indígenas en Chile: la Relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche

2.1. La Etapa de 1810-1973.

A partir del nacimiento de la República, el Estado chileno comienza a mediados del siglo XIX un plan para ganar mayor dominio territorial al sur del Bío-Bío, originando una violenta guerra contra los mapuche en lo que la Historia Oficial denominó como “Pacificación de la Araucanía”⁶ y que trajo como consecuencia la radicación de los mapuche en reducciones y acompañado de entrega de títulos que acreditaba el dominio comunitario sobre las tierras entregadas, el llamado “Título de Merced de Tierra”, el cual fue válido hasta el año 1924, como resultado de la disolución de la Comisión Radicadora de Indígenas. El Estado instauró las llamadas “Reducciones” como organización sociopolítica. Para muchos winkas⁷ y gente foránea, “Comunidad” fue y es sinónimo de Reducción Mapuche.

Culturalmente, la derrota militar ante el Estado chileno significó para el pueblo mapuche su reconfiguración sociopolítica, lo que supuso “la formación de comunidades y el desarrollo de una cultura de resistencia fruto de un proceso de readaptación de costumbres, tradiciones, cultos y lengua que conserva la mayor parte de sus componentes pero que también incorpora algunos elementos de la cultura foránea que le resultan útiles” (Bengoa y Valenzuela, 1984; Saavedra, 2002, citados en Maldonado, 2003, p. 21).

La etapa conocida como “Radicación y Reducción” del Pueblo Mapuche, comprendida entre los años 1884 y 1927 implicó profundos trastornos en la legislación y en la aplicación de las políticas públicas. Líderes mapuche alzaron la voz en contra de las injusticias, engaños y acuerdos de mala fe en cuanto a la repartición de los terrenos, los cuales eran en muchos casos arrebatados por representantes estatales para entregárselos a los colonos de la época. Simplemente, muchos mapuche se quedaron sin un centímetro de tierra.

⁶ También denominada como “Ocupación de la Araucanía” fue una guerra y aculturación de los territorios indígenas mapuche iniciada en 1861 durante el gobierno de José Joaquín Pérez Mascayano y que se prolongó hasta el año 1883 con la Refundación de la ciudad de Villarrica, finalizando así la llamada “Guerra de Arauco”, la cual se extendió por tres siglos. (Fuente: Wikipedia).

⁷ “Winka” o “Huinca” corresponde a un término empleado por el pueblo mapuche para designar a los españoles, chilenos criollos o mestizos. Etimológicamente, proviene del s. XVI cuando se le designó a los conquistadores españoles como los “nuevos incas” que, al igual que éstos, intentaron invadir sus tierras. (Fuente: Wikipedia).

Como respuesta ante las constantes críticas y demandas por un trato que vele por los intereses del pueblo mapuche en su territorio históricamente perteneciente, el Estado promulga en 1927 la llamada “Ley Manquilef”, cuyos principales objetivos fueron borrar las distinciones de raza y/o cultura, logrando así que el mapuche fuese propietario de su tierra. Adicionalmente, se crea el Tribunal Especial de División de Comunidades y su respectiva reglamentación.

Desde la perspectiva mapuche, al menos tres críticas se le hicieron a esta ley: en primer lugar, se niega a los indígenas el derecho a reclamar lo que le corresponde por herencia en otras reservas. En segundo lugar, la ley carece de elementos que aseguren la recuperación de tierras faltantes y, finalmente no prevé la posibilidad de incrementar la cantidad de tierras una vez que la población mapuche aumente. (Foerster y Montecino; 1989; 75-76, citados en Maldonado, 2003, p. 25 – 26)

Desde el Estado, el tema de la incorporación del pueblo mapuche a la agenda política y educativa ha sido de manera subordinada y parcial a la vida nacional. Durante los años treinta, el Gobierno inaugura escuelas públicas a nivel rural cuyo objetivo consiste en enseñarle a los niños mapuche a aprender el idioma español e introducirlos en la cultura dominante. Paralelamente, es la época cuando se inician las migraciones a ciudades como Temuco y Santiago y el surgimiento de diversas organizaciones no tradicionales, como por ejemplo, la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía, la Federación Araucana y la Corporación Araucana.

En 1930, una nueva ley disuelve el Tribunal de División, y se decreta la facultad del Estado de expropiar los terrenos que los particulares deban devolver a los indígenas por sentencia judicial, a fin de que permanezcan en poder del particular, lo cual, a largo plazo, ha resultado tremendamente desfavorable para la causa mapuche, puesto que ampara el despojo de tierras.

Durante la presidencia de Jorge Alessandri Rodríguez y Eduardo Frei Montalva, la cuestión mapuche despojó a los mapuche (y a los integrantes de los pueblos precolombinos en general) de su identidad étnica, reduciéndolos a la calidad de meros campesinos y tratando el tema de tierra en términos de la política de minifundio. De hecho, según un informe elaborado por la UNESCO que estudió las relaciones interétnicas del pueblo mapuche desde la época colonial, sostiene que desde el punto de vista de la política tradicional de integración practicada hasta los años setenta no

existía el problema de la integración del mapuche como problema específico. Desde este punto de vista, todo sucedía como si el mapuche estuviese culturalmente asimilado e identificado con la sociedad nacional chilena y sus problemas más significativos lo constituían aquellos que tenían que ver con los de “atraso educativo” (Cantoni, 1978, p. 304, citado en Quilaqueo, 2005, p. 38).

Hacia fines de la década de los sesenta, aflora un movimiento mapuche que pretende cambiar su situación actual, donde el objetivo de demandas por tierra se traduce en acciones de ocupación y acciones de terreno bajo una justificación reivindicatoria en dos frentes: por una parte, relacionado al contexto de la llamada “Reforma Agraria”, el cual permitía expropiar y reasignar las tierras abandonadas o infrautilizadas, y por otro lado, lo inaceptable que resultaba para el mapuche la usurpación y mantención de las tierras que ellos históricamente consideraban como suyas a manos de los winka. (Foerster y Montecino, 1988; citados en Maldonado, 2003, p. 22).

Como consecuencia organizacional, esto supuso el surgimiento de entidades de carácter mapuche-campesino como la Federación Campesina e Indígena y el Movimiento Campesino Revolucionario, los cuales inician un período marcado como “corridas de cercos”, llegando a aumentar en 100.000 hectáreas las tierras bajo posesión mapuche.

Durante la época de convergencia social chilena a partir del año 1970, los mapuche también adhirieron al sentimiento de justicia social y la significativa devolución de tierras, bajo la creación de la Ley N° 17.729 del año 1972 durante el mandato del presidente Salvador Allende, promoviendo una nueva legislación, surgida en el seno del movimiento llamado “Reforma Agraria” (1962-1973), que tuvo como objetivo ampliar el terreno de las comunidades mapuche y la creación del Instituto de Desarrollo Indígena (IDI). Lo significativo de esta nueva ley, es el sentido de reconocer a la población indígena no sólo en términos de territorialidad, sino que también reconoce su identidad etnocultural. Junto a lo anterior y por primera vez, una aglutinación de jóvenes estudiantes mapuche aparece especialmente organizada en Temuco y logrando una coordinación con estudiantes de otros pueblos originarios del país para constituir la llamada “Federación de Estudiantes Indígenas” (FEI). Esta organización se destaca, entre otras cosas, por ser la primera en dar cuenta de un grupo juvenil, como producto de la segmentación experimentada tras la incorporación de los mapuche al sistema de Educación Superior. La FEI constituyó la instancia de

discusión acerca del acceso a la educación, es decir, el tema de las becas y la cuestión de cómo preservar la identidad indígena en el espacio urbano y sus demandas por disponer de hogares residenciales para los alumnos mapuche. (Chihualaf, citado en Reuca, 2009, p. 154).

2.2. Movimiento Mapuche, Dictadura y Democracia Neoliberal

La llegada de la Dictadura (1973-1990) significó un considerable retroceso en cuanto a los logros obtenidos por los mapuche hasta ese entonces, puesto que el objetivo de trasfondo de los militares en el poder claramente apuntaba a acabar con el status especial de las tierras indígenas, para poder ingresarlas al libre mercado e integrar a sus respectivos propietarios al régimen común del derecho nacional.

Tal como lo señala López Allendes (1990), “La política indígena de la época plasmada en dichos decretos es un reflejo más de la política económica neoliberal que se desea aplicar en todos los sectores de la vida nacional. (...) el resultado no es otro que la asimilación progresiva del pueblo mapuche a la sociedad global, mediante su adscripción a la categoría de pequeños propietarios rurales semejantes al resto de los chilenos, en un proceso que desconoce toda diferencia étnica y cultural de un pueblo respecto de otro.”. (Citado por Maldonado, 2003; p. 28-29).

El movimiento conocido como “Contrarreforma Agraria” puso las tierras a disposición de los partidarios de la Dictadura, mientras que los logros obtenidos hasta entonces en materia legislativa fueron derogados al igual que los espacios físicos y en estas condiciones, muchos estudiantes mapuches que tenían mayor participación política se vieron forzados a vivir en el exilio, lo cual habla del intento de silenciamiento que los militares y altos funcionarios de la Dictadura hicieron en torno a la causa mapuche. Se estima que un número no menor a las 300 personas constituyeron los detenidos desaparecidos de origen mapuche durante este período. (Naguil, citado en Reuca, 2009, p. 154).

Las cerca de 40 organizaciones mapuche que existían hacia fines del año 1972 desaparecieron del espacio público, junto con sus respectivos dirigentes. (Según el informe la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación, formalmente hubo 136 casos de mapuche muertos o desaparecidos durante la Dictadura, aunque la cifra de

mapuche torturados y sometidos a apremios ilegítimos no se encuentra especificada, pero se presupone muchísimo más alta. Maldonado, 2002, p. 22).

En cuanto al reconocimiento de las tierras, la política asimilacionista impulsada durante el Régimen Militar implicó la pérdida de la mayor parte de las comunidades divididas, repartiéndose los terrenos comunitarios entre los presentes, es decir, aquellas personas que estaban en el momento mismo de la repartición. Aquellos mapuche que, por distintos motivos, estuvieron ausentes o simplemente vivían en ciudades fueron “legalmente despojados de sus terrenos”, lo que, predeciblemente, generó fuertes conflictos entre los mapuches urbanos y los habitantes de la comunidad, acrecentando aún más los niveles de pobreza, desempleo y de migración campo-ciudad. (Maldonado, 2003, p. 23).

De acuerdo a lo que sostiene Toledo (2005), con la oficialización de los DL nº 2.568 y 2.750 de 1978, la ola represiva de la Dictadura hacia el pueblo mapuche alcanza un nuevo punto crítico, puesto que ambos decretos legitimaban la política de liquidación de la propiedad comunitaria de las tierras indígenas. Durante el período 1973-1978, el pueblo mapuche fue severamente reprimido, la violencia se transformó en el mecanismo utilizado por la Dictadura para someterlos con el fin de revocar las expropiaciones de las tierras que fueron restituidas a los mapuche durante la Reforma Agraria de 1968-1973. (p. 83-84).

Desde el punto de vista etnopolítico, esta situación gatilló la emergencia de un movimiento social mapuche a partir de 1979, el cual resultó ser tremendamente potente en su carga simbólica y afectiva. De acuerdo a Vidal (1986, citado en Toledo, 2005, p. 88), con la instalación de la Dictadura, el universo simbólico chileno sufre un duro quiebre en su cotidianeidad, como si de la noche a la mañana todos sus referentes y “chilenismos” fuesen borrados del imaginario social-popular. En este contexto, “la matriz simbólica del movimiento social mapuche es un sofisticado “modelo” combinatorio de íconos, ritos, instituciones, metáforas, leyendas, formas discursivas, temas, acciones, imágenes, representaciones, memoria colectiva y poesía. Es un patrimonio político-cultural disponible para toda comunidad y organización que necesite emprender una contienda, constituirse en un actor, levantar una causa, marcar o defender una frontera” (...) “la potencia simbólica mapuche no sólo mostró su vigor y refutó la caricatura del “subgrupo”, sino también fue seductora para la sociedad chilena e incontrarrestable para el gobierno militar. Una vez más, tal como en el siglo XVII y XVIII, la sociedad mapuche y su cultura, probaron su

capacidad no sólo de adaptación, sino de *autopoiesis*, expansión y posicionamiento”. (p. 88-89).

Esta matriz discursiva se convierte en la médula de la movilización social mapuche durante la década de los años ochenta, construyendo una plataforma común de acción política ritual y simbólica, el cual por una parte, otorga un sentido de identidad y pertenencia a sus integrantes, y por la otra, demarca las diferencias con la sociedad chilena y con el Estado. La politización de la etnicidad mapuche se erige como una estrategia que permite la constitución de sujeto colectivo, movilización y enmarque.

Toledo atribuye a tres factores la facilitación y consolidación de este movimiento mapuche que surge en el seno de la Dictadura. En primer lugar, el impacto simbólico-político de la liquidación de las comunidades, cuya defensa había sido por décadas el eje de las contiendas mapuche. En segundo lugar, la ruptura del encierro reduccional, y en tercer lugar, la ayuda internacional, a través de movimientos de los derechos humanos y la cooperación para el desarrollo, resultaron ser claves para sensibilizar la opinión pública chilena y dar origen a una especie de “Indigenismo Criollo”, el cual tuvo mayor influencia política con la llegada de la Democracia en 1990. (p. 84).

Al verse amenazados por la pérdida de sus tierras y su incorporación forzosa a la sociedad chilena (y al régimen neoliberal como consecuencia de ello), el pueblo mapuche optó por afirmar su identidad étnica al recurrir a su propio universo simbólico. Por ejemplo, se visten con la indumentaria tradicional, se reúnen públicamente en *nguillatunes*⁸ y *trawunes*⁹ y refuerzan el uso del mapudungun. La finalidad consiste en remarcar las diferencias etnoculturales en los espacios públicos. Otra estrategia de resistencia y supervivencia correspondió a acudir a organismos internacionales, conformación de redes sociales de apoyo a los derechos humanos, exhortando al Estado y reafirmando su identidad como pueblo autónomo.

Este movimiento, con sus diversas vicisitudes, se mantuvo relativamente unido y consistente en su discurso hasta el inicio de la transición democrática, momento a partir del cual, comienza a desfocalizarse y a desestructurarse. La potencia y el arrastre simbólico de la “causa mapuche” fueron decayendo en la sociedad nacional

⁸ Traducido como “Acto de petición”, corresponde a una antigua ceremonia religiosa mapuche en la que se conecta con el mundo espiritual para rogar por el bienestar, fortalecer la unión de la comunidad o agradecer los beneficios recibidos. (Fuente: Wikipedia).

⁹ Encuentro o Asamblea de carácter público.

en la medida que el país se adaptaba a la globalización económica, y por otro lado, la progresiva intervención de los partidos políticos chilenos, con sus lógicas estatocéntricas, clasistas y tradicionalmente sometedoras de los movimientos sociales bajo sus agendas. (p. 89). En este sentido, la transición fue un período crítico para los pueblos indígenas, dado que el movimiento mapuche se encontraba fraccionado y debilitado, mientras que el indigenismo presentaba diferencias en sus definiciones básicas, aunque cabe destacar que este indigenismo, a diferencia de épocas anteriores, va a formar parte de la intelectualidad que se instala en el poder a partir de 1990. Es precisamente en este año, que se llega al llamado “Acuerdo de Nueva Imperial”, contraído entre las minorías étnicas y los partidos de la Concertación, el cual inauguró una nueva política indígena con el nombramiento de la Comisión Especial de los Pueblos Indígenas (CEPI).

Según Toledo, el rol de la CEPI en términos operacionales se limitó a acotar las reclamaciones de las tierras usurpadas y contener la demanda indígena, bajo el contexto de una frágil transición democrática pactada y el cual refleja esta doble intencionalidad por parte del Estado hacia los pueblos indígenas. Por una parte, la promesa de la inclusión de los indígenas en el cambio democrático, el cual esconde el principal objetivo de los operadores chilenos consistente en la obtención de un pacto de desmovilización social indígena, según reconocen sus propios promotores una década más tarde. (p. 96-97).

Esta superficial ausencia de conflictos, se ve interrumpida en 1992 como resultado de la conmemoración del V Centenario de la llegada de los colonizadores europeos al continente, resurgiendo el movimiento al sur del río Bío-Bío con una nueva organización que pretende retomar el sentido que se construyó durante la década anterior. Ante esta situación, el gobierno de la época (Patricio Aylwin) asumió que de no poner inmediato límite a este movimiento y a los alcances de su discurso histórico-reivindicativo, se arriesgaba la gobernabilidad de la transición democrática en materia de política indígena. En términos operacionales, constituyó una política contenedora, en el que claramente se advierte “el afán de fijar un techo a las reclamaciones, y administrar la historia, la memoria y los derechos, ha sido una constante de la política indigenista hasta el presente”. (p. 98).

Esto se tradujo en que el límite a las demandas propuestas por los dirigentes mapuche fuesen fijados por el Ministerio del Interior, a través de querellas por

usurpación y bajo la aplicación de la Ley de Seguridad del Estado, estableciendo que el objetivo de las movilizaciones no era legítimo, sino “subversivo”.

Es en este complejo panorama donde emerge la Ley nº 19.253 o Ley Indígena, la cual fija las normas acerca de la protección, fomento y desarrollo de “etnias indígenas”, fundamentándose en el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica; el reconocimiento jurídico de las comunidades; el fomento a la participación; la discriminación positiva; la protección y ampliación de las tierras indígenas; la focalización de recursos del Estado para el desarrollo; la creación del Fondo de Tierras y Aguas Indígenas (FTAI); la conciliación y arbitraje; el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas; el desarrollo de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB); mecanismos de autoidentificación de indígenas urbanos y migrantes. Adicionalmente, se funda la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuya finalidad se basa en promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas en los ámbitos económico, social y cultural, así como de impulsar su participación en la vida nacional. (p. 98-99).

La “cuestión de las tierras” enmarcadas en la política indígena resultó ser conflictiva dependiendo de los objetivos e intereses de los actores involucrados. Para un sector de la clase política y la burocracia, ésta forma parte de las políticas sociales, y su eficacia es medida con indicadores de ingresos y superación de la pobreza de los indígenas. Para algunas autoridades, corresponde a un mecanismo de resolución de conflictos que ya estaría próximo a cumplir su misión. En tanto para los mapuche, el objetivo primordial se encuentra en función del compromiso del Estado chileno con la reparación histórica y las tierras recuperadas al pueblo mapuche. (p.100).

Durante gran parte de la década de los noventa, las políticas públicas se abocaron a la modernización del Estado y el crecimiento económico como los pilares del desarrollo del país. En este contexto, no es de extrañarse que la CONADI (y toda política indígena en general) resultase completamente marginalizada y excluida de la agenda. Es una propuesta tipo “apéndice” y “parche” que simplemente se ve sobrepasada en sus atribuciones. La dirección nacional de la CONADI se instala en Temuco, lejos del gobierno central, totalmente desvinculado de las corrientes políticas, sin incidencia en los centros de decisión y basada en un paradigma disfuncional para el contexto requerido. Bajo estas deficiencias, no es de extrañarse que el FTAI fuese ineficiente a la hora de oficializar los reclamos y la devolución de las tierras.

Esta situación se intensifica y genera una crisis a partir de 1997, durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, momento en el cual la presión de las comunidades sobrepasa la capacidad de respuesta del Estado. Disputas por el territorio en Alto Bío-Bío o la expansión de la industria forestal en Arauco (por los grandes grupos madereros del país como la Forestal Mininco y los Bosques Arauco), son estallidos de conflictos gatillados por procesos económico-territoriales. La organización social mapuche logra articular una plataforma con sus demandas y reclamaciones. Los dirigentes mapuche empezaron a tomar una actitud más proactiva y participativa, presionando al gobierno cambiar su estilo de gestión, con el fin de otorgar espacios al diálogo y a la negociación.

Este movimiento post-dictadura ejerce una influencia significativa sobre los agentes del gobierno englobado bajo un nuevo discurso en donde se integran tanto asuntos de tierras, como de recursos naturales, participación y desarrollo, los cuales son utilizados como estrategias de defensa ante el modelo neoliberal: “Se ha puesto en la arena el antiguo corpus de conocimiento y simbólica etnoterritorial, de *lov*¹⁰, *rehues*¹¹, *ayllarehues*¹², *butalmapus*¹³ y otras concepciones del espacio, que permite articular un nuevo discurso y construir alianzas supracomunitarias: las identidades territoriales del wallmapu¹⁴”. (p. 104-105).

El movimiento social indígena pone al centro los vacíos de la política territorial y ambiental, sin embargo, esto trae como consecuencia un alto precio en términos sociales, jurídicos y políticos. Se tiene a un Estado que se desentiende de sus compromisos y que se empeña en imponer una retórica que pretende deslegitimar las demandas mapuche, al tiempo que administrar su memoria histórica.

¹⁰ “Lov” o “Lof” corresponde a la forma básica de organización social del pueblo mapuche, consiste en un clan familiar o linaje que reconoce la autoridad de un lonko o cacique.

¹¹ Altar ceremonial mapuche.

¹² También llamado “Nueve Rehues”. Consiste en una pequeña confederación de linaje o clanes familiares (lof) que dominaba una comarca o provincia, en la antigua división administrativa y territorial de los pueblos mapuche, huilliche y picunche. El Ayllarehue actuaba como unidad sólo en ocasiones especiales, fuera por motivos festivos, religiosos, políticos o militares. (Fuente: Wikipedia).

¹³ También llamado “Gran Territorio”. Se refiere a cada una de las cuatro grandes confederaciones en las cuales el pueblo mapuche se organizaba en caso de guerra. (Fuente: Wikipedia).

¹⁴ “Nación o País Mapuche”

Como puede apreciarse, la relación conflictiva entre el Estado chileno y el Pueblo Mapuche continúa y está muy lejos de “cerrarse”. La tensión entre los distintos actores también se ejemplifica en las políticas educativas, como la EIB.

3. La Educación Intercultural Bilingüe: fundamentos, alcances e historicidad

3.1. ¿Qué entendemos por “Educación Intercultural Bilingüe”?

Simard (1988) propone hacer la diferencia terminológica entre “cultura general” y “cultura particular”. Para él, la primera corresponde a “todo lo que tiene relación a las actividad social simbólica, expresiva, creativa de sentidos, de valores y de normas, de conciencia o de sensibilidad”. Como contrapartida, la cultura particular viene a representar “(...) los diversos registros de significaciones, de pertenencia y de identificación que esta interacción socio-simbólica engendra concretamente, en tiempos y lugares determinados, y que modelan más o menos profundamente, más o menos globalmente la personalidad y las actitudes de los participantes”. (p. 43, citado en Quilaqueo, 2005, p. 64). El enfoque interaccionista de Simard implica la apertura al establecimiento de relaciones con el Otro, en donde la cultura equivale a un campo comunicacional que organiza un conjunto de actitudes cuyas significaciones son interiorizadas en la memoria en los intercambios simbólicos e identifican entre aquellos que los toman y los “otros”, estableciendo así una línea fronteriza que permite el reconocimiento propio y la exclusión.

Según él, a partir del surgimiento del sistema capitalista, se produce una crisis en el sentido identitario de las culturas: lo que antiguamente las culturas consideraban como saberes universales, actualmente se pone en cuestionamiento en la interacción con otras culturas y formas de pensar, lo que resulta en “saberes indeterminados”, pero por esto mismo, son saberes que se encuentran “por construir”. Analizado bajo el prisma de la educación intercultural, esto corresponde a abrir un espacio para la construcción de nuevos saberes reconociendo y validando la diversidad de referencias, valores, perspectivas y prácticas de cada actor educativo, fomentando el sentido de Interdependencia.

Con la globalización, los Estados tuvieron que afrontar nuevos desafíos y condiciones para afrontar el tema de la interculturalidad. La expansión del acceso a la información por medio de nuevas tecnologías, la apertura de mercados y mayor interacción económica entre zonas distantes, el contacto permanente y la tendencia a la homogenización cultural, además de la resignificación y reconfiguración de redes y relaciones sociales, pusieron en jaque las tradicionales formas de entender y abarcar el comercio cultural entre los pueblos. En este contexto, la educación surge como la respuesta más directa para afrontar el desafío. En palabras de Samper (2002): “la

llave maestra para enfrentar estos retos es la educación, en la medida en que ayuda a la gobernabilidad al crear ciudadanía, mejora la equidad al actuar como instrumento de distribución del ingreso; aumenta la competitividad mediante el aprendizaje productivo, y contribuye a fortalecer la identidad como eje articulador de toda la propuesta". (Citado en Silva-Peña et al., 2011, p. 8).

Sin embargo, no todos los teóricos de la educación comparten una visión tan optimista en cuanto a su rol social en el contexto de la llamada "aldea global". Es así como algunos de ellos conceptualizan a la escuela como el reflejo de la tensión entre la homogenización económico-cultural y la preservación de lo local y particular, bajo el riesgo de que las minorías étnicas queden totalmente invisibilizadas. El peligro de la anulación de la diversidad cultural en pos de un centralismo y unilateralidad implica una tentación latente o manifiesta para el diseño e implementación de las políticas públicas. Como dice Stavenhagen (2002), "Aquí, el problema fundamental es que la concepción hegemónica y ampliamente extendida del Estado nacional monoétnico no corresponde a la heterogeneidad cultural de la gran mayoría de los países del mundo". (Citado en Silva-Peña et al., 2011, p. 10).

Hopenhayn (2002) argumenta que "La globalización económica y cultural borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ella...la globalización hace que el multiculturalismo se haga presente en la realidad tanto bajo la forma del conflicto como de la promesa de mayor riqueza cultural" (citado en Molina, 2008, p. 58). Desde su lógica, el ideal de patria mestiza corresponde un dispositivo de homogenización por parte de los estados nacionales para constituir unidades culturales territoriales. La identidad mestiza constituye un núcleo cultural desde el cual es posible entrar y salir de la modernidad con versatilidad.

A partir del multiculturalismo emerge un conflicto de la dialéctica de la "Negación del Otro", iniciada por parte de las élites políticas y económicas (las élites asumen su identidad como criollas, casi nunca como mestizas), la identificación con el criollo ha hecho que el chileno niegue su origen indio y mestizo, y se identifique con el europeo o norteamericano. Esta negación del otro implica el reconocimiento unilateral de una cultura como válida frente a otras que les niega legitimidad, se reconocen otras identidades (fundamentalmente étnico-raciales) sólo con el propósito de degradarlas y hacer de esta jerarquía la estrategia discursiva para justificar la expropiación de tierras y otros recursos y la dominación política. (citado en Molina, 2008, p. 67).

Para este autor, a partir de la negación del Otro, se llevan a cabo los procesos de aculturación de personas pertenecientes a los pueblos indígenas, es decir, la negación de su propio universo simbólico con el fin de disciplinarlos en el trabajo productivo y la ideología Estado-nación. Esta situación se hizo visible a través de la manifiesta exclusión social, puesto que estos grupos son los que ocupan actualmente el lugar más bajo en la estructura social. Bajo esta lógica, si se mide el bienestar en términos simbólicos, son los mapuche quienes ostentan menor poder político y por lo tanto, los menos valorados culturalmente. A partir de esto, se invisibiliza la diferencia. Por lo tanto, en términos de reconocimiento identitario, el mestizaje producido se reduciría a lo racial, sin influencias culturales, por lo menos afirmadas. (Citado en Molina, 2008, p. 67-68).

Cuando la negación del Otro es introyectada, la identidad de las personas tiende a operar de manera esencialista, cayendo en reduccionismos y descontextualizaciones que resultan nocivas para la convivencia nacional. Las identidades son procesos dialécticamente contruidos en base a una historicidad, especialmente en el mundo globalizado, donde las identidades se caracterizan por ser compuestas o fronterizas. Donoso (2006) advierte que a partir de la negación del Otro, se genera la negación del Nosotros, puesto que todos somos negados directa o indirectamente. (p. 73). Partir de la base de que la identidad es un elemento estático y fijo de cada ser humano, tarde o temprano conlleva a un encasillamiento identitario y en este sentido, profundizar la segregación cultural, lo cual equivale a la antítesis de la *conditio sine qua non* de la Educación Intercultural, la cual es según el Plan Curricular del MINEDUC (2003) “una estrategia didáctica que tiene en cuenta paradigmas socioculturales mapuche (en este caso) y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están a la base de la construcción del conocimiento educativo, desde ambas lógicas sociales y culturales en interrelación”. (Citado en Quilaqueo, 2005, p. 39).

De acuerdo a Hevia (2005), resulta totalmente necesario delimitar lo que ha de entenderse por Interculturalidad. Desde su perspectiva, sostiene que un enfoque intercultural “apunta a preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima (...) Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras. En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. La diversidad cultural se considera un derecho y lo intercultural como un elemento constitutivo de lo cultural”. (Citado en Carihuentro, 2007, p. 17)

Similar postura lo sustenta la antropóloga María Ester Grebe, quien para ella Interculturalidad corresponde “al establecimiento de relaciones de mutualidad en un ámbito de respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística, donde las culturas indígenas, en el ejercicio de su pensamiento, pueden recuperarse y revalorar elementos culturales propios, adueñarse de los elementos de otras culturas y generar nuevas alternativas de vida a partir del análisis de su contexto histórico reafirmando su identidad”, “implica un proceso dinámico de aculturación, el cual implica asumir el pluralismo y la heterogeneidad a partir de consensos y equilibrios asociados con un destino común...asimismo una noción de revalorización cultural, como refuerzo de la autoestima grupal que conduce a salvar, rescatar e impulsar la propia cultura”. (1993:17, pág. 787, citada en Durán, 2007, p. 178).

Quilaqueo (2005) argumenta que la pedagogía intercultural corresponde a un enfoque educativo que es aplicado a estudiantes mapuches y no mapuches, sin ser ésta una perspectiva determinista, ni tampoco una “racialización” de la cultura mapuche. Bajo esta óptica, plantea que un enfoque intercultural en educación permite la confrontación de las personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, relativizando los conocimientos y obligando a construir un saber multipolarizado. Así, una real educación intercultural propone que en la escuela interactúan tanto miembros de las comunidades mapuche como miembros de la sociedad chilena no mapuche (winka). El conocimiento pierde su carácter de absoluto y universal, permitiéndose así ser contextualizado y reconstruido. Por lo tanto, la estrategia intercultural explícita o implícitamente conlleva la confrontación permanente de los puntos de vista. Esto implica una posibilidad de descentralizar y deshegemonizar el conocimiento, y así la oportunidad de que los pueblos indígenas tengan un papel más activo en la sistematización y estructuración de este conocimiento en el aula. En síntesis, la reciprocidad de culturas y de las personas excluye la idea de un “centro” que lo represente todo. (Quilaqueo, 2005, p. 35).

Mientras en el enfoque Multicultural la visión es cerrada y estática, el enfoque Intercultural hace hincapié en los aspectos dinámicos y relacionales. Por otro lado, se promueve la abolición de la jerarquización de las culturas y también su rotulación “Cultura Dominante-Cultura Dominada”, característica que lo diferencia de los enfoques Monoculturales o con tendencia Hegemonizante.

Tubino (2004), plantea el concepto de “democracia multicultural” como el objetivo final de toda propuesta intercultural emancipatoria. En este sentido, postula que en América Latina hablar de interculturalidad significa problematizar cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. Para este autor, existen dos polos de la Interculturalidad en la dimensión política: la “interculturalidad funcional”, que es aquella que legitima el intervencionismo estatal y el sistema neoliberal y en el otro extremo, la “interculturalidad crítica” que es la sintomatización en el presente de toda una historia de conflictos étnicos y postergaciones. (Citado en Durán, 2007, p. 186).

La fundamentación política es inherente a la EIB, cuyo norte corresponde al “establecimiento de relaciones sociales e interculturales de cooperación que tomen posible la generación de los insumos necesarios para superar las contradicciones sociales y económicas de la sociedad” y en donde (la EIB) “tiene en la “educación” su referente principal, encuadrando y determinando el proceso a la “interculturalidad” como horizonte normativo deseable y al “bilingüismo” como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de la diversidad cultural”. (Donoso, 2006, p. 51 y 55).

Bajo esta premisa, la Interculturalidad surge ante la necesidad que nace del contacto entre dos o más culturas diferentes, con la finalidad enriquecer el intercambio simbólico que potencie el desarrollo del ser humano y su integración en el contexto del pluralismo cultural, es decir “una ideología y como política aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo, allá donde estén los grupos culturales que la sustentan, la afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura solo puede asegurar, ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción hacia el asimilacionismo uniformador que confunde la igualdad educativa con la hegemonización cultural.” (Muñoz, 2001, p. 6, citado en Leyton, Mancilla, Navarrete y Painen, 2005, p. 13).

La EIB intenta satisfacer las demandas socioculturales y educativas según la propia cosmovisión de los pueblos indígenas. En palabras de Cañulef (1998) la Interculturalidad se define como “un sistema de relaciones entre culturas que se aceptan, respetan e interactúan en busca del bien mutuo. En el individuo es la

capacidad de interactuar adecuadamente tanto en su cultura de origen como en espacios culturales.”. (Citado en Leyton et al., 2005, p. 11)

Para lograr estos objetivos, la EIB se presenta a sí misma como una propuesta educativa que permite contextualizar de modo alternativo los aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos que implica el Respeto a la Diferencia, la Aceptación del Otro, el Diálogo y la Equidad Educativa. López (1997) sistematiza las coordenadas principales de la EIB en sus ejes políticos, pedagógicos y metodológicos:

“...desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lengua desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coayuden a la transformación sustancial de la práctica pedagógica.” (Párrafo nº 20, citado en Leyton et al., 2005, p. 12).

Por lo tanto, desde el punto de vista político, se asevera que el objetivo ulterior de esta propuesta corresponde al de “desarrollar un proceso de EIB (liberador, comunitario, político y productivo) orientado hacia la identificación cultural del individuo en función de la construcción de una sociedad democrática justa, corresponsable y comunitaria.” (Martínez, 1998, p. 37, citado en Donoso, 2006, p. 62). Para descolonizar y democratizar las relaciones sociales en una sociedad que valore las diferencias, resulta necesario fortalecer las culturas propias de las colectividades y con ello las identidades de los individuos. Para esto, Donoso (2006) propone dos procesos complementarios: el primero, enriquecer dicha cultura aumentando su capacidad de decisión y, segundo, aumentar la cultura apropiada, aumentando la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social del grupo, lo cual, en términos operacionales, se traduce en fortalecer el sentido de autoestima, autodeterminación y autoconciencia de pertenencia grupal en los alumnos. (p. 63).

Desde el aspecto pedagógico, la EIB se presenta a sí misma como una alternativa que se funda sobre la noción que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes y que ha de incluir en su implementación a las demás realidades bajo el compromiso del establecimiento de relaciones pedagógicas de cooperación que sean catalizadoras de reflexiones críticas del conocimiento tomando como punto de partida el ambiente físico, social y cultural del estudiante. (p. 63)

El tercer eje, el Metodológico, se plantea que cada alumno sea un sujeto activo en la construcción del conocimiento a partir de sus propias vivencias contextualizadas socioculturalmente. Favorecer que el estudiantado tome conciencia y se apropie del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que significa la transformación de un currículum tradicional compartimentalizado y con asignaturas autónomas a una propuesta curricular que permita al alumno acceder, manejar, seleccionar y reconstruir el conocimiento participativamente. (p. 63).

En cuanto al aspecto “Bilingüista” del programa, cabe destacar que el MINEDUC (2002), señala que en escuelas donde la lengua materna no sea la española, se hace necesario incorporar la EIB, lo que significa que la lengua materna debe ser respetada, permitiendo su manifestación en el espacio escolar en forma adicional a la enseñanza del español. En este contexto, se entiende el Bilingüismo como una herramienta que permite comprender y estudiar tanto los conocimientos y saberes mapuche y no mapuche, con el fin de lograr una mejor comunicación intercultural entre los miembros de ambas culturas. (citado en Leyton et al.,2005, p. 13).

Chiodi y Loncón (1995) desde su perspectiva sociolingüista y política plantean que históricamente, a partir de la ocupación militar por parte del Ejército chileno hacia fines del siglo XIX, las políticas estatales han ignorado o proscrito el mapudungun, promoviendo ya sea en forma implícita o explícita la construcción de una sociedad homogénea, asumiendo que el mapudungun (y las lenguas de los pueblos indígenas en general) se extinguiría a través del tiempo a medida que la sociedad chilena se proyectaba hacia la Modernidad y a un mundo más global. Más chilenización, menos mapudungun podría haber sido el cálculo “no inocente” de las fuerzas gobernantes, porque tal como lo expresan estos autores “al lado de la falta de preocupación por la suerte de la lengua indígena debe haber existido también la intención de aniquilar el potencial expresivo de los mapuche (un potencial evidentemente contestatario)

mediante la conculcación de su misma capacidad de expresarse, esto es: desterrando su idioma” (p. 79).

El lenguaje constituye una forma de poder político, puesto que según Claude Hagège, (1989) “la hegemonía lingüística contribuye a construir hegemonía política” (p. 198, citado en Chiodi y Loncón, 1995, p. 77), lo cual, en el contexto de la Interculturalidad Bilingüista de los pueblos indígenas implica que “Una forma de imponer la cultura no tradicional manteniéndola inasequible a la capacidad de apropiación cultural de las sociedades indígenas ha sido precisamente evitar que esta cultura circulara entre los indígenas a través de sus lenguas. Entre otras razones, gran parte de la cultura no tradicional continuó siendo ajena, impuesta o sobrepuesta porque fue transmitida (e impuesta) en la lengua extranjera: el castellano”. (Chiodi y Herrera, 1990, citado en Chiodi y Loncón, 1995, p. 77).

El mapudungun, en su condición de lengua vernácula, alimenta una línea de continuidad entre la memoria histórica y la proyección del pueblo mapuche, lo que implica el sentido de redefinición de la sociedad nacional chilena en términos multiculturales y la redefinición del sentido de la identidad mapuche (tanto individual como colectiva) en esta nueva sociedad. Sin embargo, estos autores plantean que la lengua mapuche nunca ha despertado grandes preocupaciones políticas, sino que todo lo contrario, se ha caracterizado por una actitud de tolerancia e indiferencia hacia la lengua indígena. Esto ha traído como consecuencia, problemas de exclusión, aminoramiento y deterioro funcional y estructural del mapudungun, el cual ha sido relegado y circunscrito a los espacios de la cotidianidad de la comunicación doméstica, comunitaria y tradicional del pueblo mapuche, mientras que el resto de las experiencias han sido readaptadas al castellano. La relación asimétrica entre ambas lenguas, junto con la valoración del prestigio social que cada una de ellas goza (o carece, como es en el caso de las lenguas indígenas), ha generado un proceso que en sociolingüística se denomina “disglosia”:

“Se conoce como disglosia a la situación en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico. La disglosia es una característica de una sociedad, el individuo atributo de un individuo” (López, 1989, citado en Chiodi y Loncón, 1995, p. 82).

En el caso del mapudungun y su presencia en el ámbito de las escuelas rurales de la Región de la Araucanía, Carihuentro (2007, pág.30), identifica tres tipos de expresión lingüística según el dominio del mapudungun de los niños y jóvenes:

- Bilingüe activo o coordinado: los alumnos manejan el castellano y el mapudungun de manera adecuada.
- Bilingüe pasivo: manejan el castellano y sólo entienden el mapudungun.
- Monolingüe del castellano: sólo hablan español.

No obstante lo anterior, es necesario enfatizar que, para algunos antropólogos y lingüistas, el sentido de la Interculturalidad va más allá que el Bilingüismo, ya que, si bien es cierto que es un elemento importante a considerar, éste no es de requerimiento absoluto, puesto que el sentido último de la Interculturalidad es la cooperación entre distintas culturas, y ésta se puede lograr independientemente de la lengua en que ellas se representen. (Cañulef, 2001, citado en Donoso, 2006, p. 56). La EIB se torna pertinente en aquellos contextos estudiantiles conformados por alumnos que se adscriben a una cultura y utilizan una lengua distinta a la hegemónica (como el mapudungun, en este caso). Sin embargo, este predicamento trae consigo la siguiente problemática: ¿Cómo abordar el tema de la Educación Intercultural en contextos urbanos, cuando la población mapuche (e indígena) resulta más dispersa y existe mayor exposición a la cultura nacional-occidental? ¿Se admite tácitamente que la EIB sólo se reduce a lo campesinista, folclórico y comunitario que tiene a su haber una cultura indígena? ¿Puede ser utilizada la EIB como una forma de legitimar los estereotipos culturales?

Al respecto, Donoso argumenta que el modelo hegemónico de EIB que ha prevalecido en Chile es aquél que concibe la cultura de manera estática, enfocada simplemente en revitalizar e incorporar en las escuelas los valores y las prácticas indígenas. Si bien este aspecto resulta medular, tampoco va más allá. En otras palabras, no se trata de un modelo verdaderamente Intercultural, sino más bien Bi o Multicultural, puesto que en su misión desestima la interacción y el dinamismo que conllevan cuando dos o más culturas se encuentran para construir un diálogo. Para que se genere una verdadera interculturalidad, es necesario partir de una noción desesencializada de la cultura, es decir, comprenderla en un sentido histórico y dialéctico, que se construyen y reconstruyen a partir de las contradicciones sociales y

en la cual no sólo se debe tener como grupo objetivo a una población específica (los indígenas), sino al conjunto de la sociedad. Como dice Chiodi (1998) al respecto:

“La educación a la interculturalidad expresa la intención de reforzar la matriz cultural e identitaria del niño, y de abrirlo a partir de allí a la experiencia de otras trayectorias culturales (de todo tipo: no sólo indígena y la nacional-occidental), ensanchando sus horizontes. En este sentido, la educación intercultural debería ser una educación para aprender a apreciar como también a evaluar las diferencias de estilos de vida, de modos de expresión, de concepciones existenciales. Esta vertiente apunta a una educación que incentive al niño a descubrir la diferencia en su propia cultura y a reconocer lo propio en otras culturas (...) para enfocar las culturas diferentes no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una alternativa válida para nosotros.” (p. 44, citado en Donoso, 2006, p. 61)

3.2. Genealogía de la EIB en Chile

Según lo señalado por la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo (OECD) en su informe de 2004 titulado “Revisión de las políticas nacionales de educación: Chile-París. OECD”, a inicio de la década de los ochenta, durante la Dictadura en nuestro país, se produjeron profundas transformaciones en cuanto al modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. Concretamente, esto se tradujo en la descentralización de su administración (la cual fue traspasada desde el Estado a los municipios), la introducción de instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, la desafiliación del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y la utilización de instrumentos legales e incentivos de mercado con el fin de estimular la creación y el crecimiento de las escuelas privadas con financiamiento estatal.

Con el retorno al sistema democrático, a principios de la década de los noventa, el énfasis de las políticas públicas orientadas a la educación por parte de los gobiernos de la Concertación recayó sobre los principios de calidad y equidad, sin embargo, la base institucional siguió siendo la misma que la creada a partir de la Dictadura. A este respecto, la OECD concluye que en las dos últimas décadas del siglo XX en la educación en Chile equivalen a un período fuerte de inversión estatal bajo dos

paradigmas diferentes: uno de mercado o de modelos de elección, y otro del Estado o modelos de integración. (OECD, 2004, citado en Huenchullán, 2007, p. 209).

En esta época, la tendencia dominante fue la transversalización de los asuntos indígenas en el conjunto de la oferta estatal, basado en dos procesos paralelos: por una parte, la gestión mediante la implementación de políticas y programas de desarrollo, y por la otra, la gestión relacionada al reconocimiento de las identidades étnicas. (PEIB-Orígenes, 2011, p. 8).

A nivel latinoamericano, esta época coincide con movimientos reivindicatorios indigenistas, quienes comienzan a tomar roles como actores emergentes en el nuevo paradigma global, demandando el reconocimiento de sus identidades y la defensa de sus derechos colectivos. De acuerdo a Donoso, la Educación Intercultural se funda sobre el legado de la educación indígena desarrollada en la región, la cual, a través de sus distintas modalidades, ha buscado ponerse a tono con los proyectos modernizadores de los Estados-naciones (los cuales eran totalmente monoculturales) con el fin de frenar las tensiones devenidas de la extrema marginación y empobrecimiento de los pueblos indígenas originados a partir de la colonización europea.

García-Canclini (1986) sostiene que “el régimen colonial latinoamericano ha buscado a través de diversos medios desestructurar a las culturas étnicas y reorganizarlas en un sistema unificado de producción simbólica, con el objetivo de integrarlas al desarrollo capitalista” (citado en Donoso, 2006, p. 53) y en esta lógica, la educación chilena y latinoamericana “se ha centrado en el modelo hegemónico occidental, concentrando la mayor parte de sus esfuerzos en la reproducción socio-cultural, contribuyendo con esto a perpetuar y obligando a los educandos de otras culturas a la asimilación y enajenación cultural” (Chiodi, 2001, p. 7-11; Bonfil, 1995, p. 15, Cañulef, 1998; López y Küper, 2000, citados en Donoso, 2006, p. 53).

Analíticamente, se distinguen dos tipos de “educación indígena” en la región: la educación “para” indígenas y la educación “para y con” indígenas. La primera es y ha sido pensada desde las culturas y clases dominantes para lograr la asimilación de las poblaciones indígenas en el seno de la cultura nacional de corte occidental. Sin embargo, y junto con el advenimiento de la globalización económica y comunicacional, se va gestando una progresiva apropiación de la educación indígena hecha por indígenas e indigenistas críticos, quienes cuestionan los fines asimilacionistas de la

educación occidental han ido variando en el sentido de lograr un reconocimiento sociocultural de los y lo indígena. Estas condiciones han pavimentado el camino a un modelo educativo “para y con” indígenas (Donoso, 2006, p. 54). Sin embargo, dado que es un planteamiento aún emergente y que no se adscribe al status quo, no ha recibido mayor atención y apoyo por parte de algunos actores como el Estado.

En el caso particular de Chile, se reconoce su tardía incorporación al debate intercultural, puesto que según Donoso, esta situación “obedece a la invisibilización a que fueron afectos los y lo indígena producto de la efectiva negación del otro impulsada por la élite nacional y asumida por el conjunto de la sociedad” (pág. 64). Para lograr desplazar la Dictadura, los promotores del nuevo gobierno tuvieron que buscar apoyo político en grupos históricamente marginados de la sociedad, entre los que se incluían los pueblos originarios. Los dirigentes mapuche presionaron, a través de estos pactos, para la consecución de sus intereses reivindicativos, lo cual vino a materializarse en 1993, tras el compromiso del entonces presidente Aylwin que contrajo cuando aún era candidato. La promulgación de la Ley Indígena de aquel año (Nº 19.253), cuya misión consistía, a grosso modo, el “Reconocimiento, Respeto y Promoción de las Culturas Indígenas”.

Dadas las condiciones históricas mencionadas, no es de extrañarse que la plataforma social que sustenta a la EIB en nuestro país sea estrecha, lo cual se explica por la forma de distribución del poder estatal. En términos estructurales, a medida que los núcleos políticos administrativos se alejan del centro neurálgico del país, se va degradando el poder y la capacidad de ejercer un efectivo control cultural sobre los elementos culturales en uso. Por consiguiente, esta degradación ocurre con mayor fuerza en las zonas periféricas de las ciudades y rurales, en donde se ha privilegiado la implementación de la EIB, debido a que la cadena de distribución pasa por una serie de puentes administrativos que hacen que llegue a las comunidades locales y educativas con moldes predeterminados que sólo resta extenderlos y que impiden la generación de procesos de comunicación que propicien un fortalecimiento de la cultura propia. En este sentido, Donoso concluye que a diferencia de la experiencia en otros países de la región, en Chile esta educación es eminentemente para indígenas. (p. 59-60).

En este panorama, se identifican tres actores claves en el debate intercultural actual: el Estado, los pueblos indígenas y la ciudadanía, cada uno de los cuales poseen concepciones y expectativas disímiles, por lo que la implementación de la EIB

es el resultado del peso que cada actor tenga en particular. Así, para el Estado esta estrategia pedagógica representa la manera de superar las tensiones socioeconómicas que afectan a los pueblos originarios generadas a partir de la histórica “pauperización” de la que han sido históricamente objeto, bajo el paradigma de la construcción de una nación homogénea y occidental. Se parte de la noción de que los indígenas se han “quedado atrás” según los sistemas estandarizados de medición de la calidad de educación (bajo rendimiento, alta repitencia y deserción temprana) y por lo tanto, éste se ve exhortado a “intervenir” en dicha población. Por su parte, los pueblos indígenas ven en la EIB la oportunidad de ganar mayor participación política reivindicando los derechos de su patrimonio cultural. En otras palabras, impedir la dominación etnocida, revitalizar su cultura, su lengua y obtener el reconocimiento tácito de ser los grandes marginados del control educacional. En cuanto a la ciudadanía, más concretamente a las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), se reconoce su importancia en el diseño, adaptación e implementación de la EIB, aunque Donoso sostiene que no existe aún un lineamiento claro que permita su comprensión de esta temática. Junto a esta tríada, se encuentran otros actores, cuyos papeles en el tema han sido menos protagónicos, pero no menos influyente. Por una parte, tenemos los organismos internacionales del Primer Mundo, como lo son el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), los cuales tampoco han sido claros en manifestar cuáles son sus fines ulteriores. Por último, y de modo tardío con respecto a los otros actores, aparece una especie de “intelectualidad mestiza”, la cual aboga por la educación intercultural como herramienta de emancipación, no sólo de las personas y culturas indígenas, sino también de las personas y culturas occidentales. En términos generales, argumentan que las relaciones sociales e interculturales de dominación afectan a todos los que participan de ellas y no solamente a los catalogados tradicionalmente como oprimidos, bajo el principio de que no sólo es necesario superar la negación del otro, sino comprender que dicha negación es al mismo tiempo una negación del nosotros. (p. 56-57). La interacción entre todos estos actores se encuentra lejos de ser armónica y consensuada, puesto que surgen tensiones que suelen ser difíciles de conciliar.

Cronológicamente, en el año 1995, la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI lleva a cabo un proyecto denominado “Fundamentos y bases curriculares de la EIB desde el punto de vista indígena” con el fin de plasmar las demandas y concepciones de técnicos y dirigentes indígenas, destacando el rol político de la EIB:

“La EIB debe cooperar a la liberación de los pueblos indígenas del yugo de las ideologías etnocentristas. Para ello deberá apuntar a revalorizar y promover el cultivo de las lenguas y las culturas indígenas que viven un proceso de pérdida y empobrecimiento. Este objetivo se enmarca en un proyecto educativo de mayor alcance que pretende asegurar a los educandos el logro de las condiciones para actuar con éxito en la sociedad del presente y del mañana, conservando y proyectando su identidad indígena” (Huenchullán, 2007, p. 210).

Similares planteamientos habían sido expresados por el Colegio de Profesores, quienes en su Primer Congreso Nacional de Educación efectuado en el año 1997, señalaba que “Es necesario que se considere, en la planificación curricular, la diversidad étnica y lingüística de los alumnos, sus familias y comunidades en las que viven, dado que es indispensable preservar nuestras raíces étnicas como condición para resguardar nuestra identidad como nación. Ello debería significar la incorporación de la educación bilingüe en todas las etnias aborígenes y con respecto a sus derechos, a una real autonomía y preservación de sus culturas”. (“Informe Final”, Recomendación 1,3 de Tema Nº 2, citado en Rubilar y Cayul, 2003, p. 3).

Internacionalmente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-Chile, 2002), plantea que la Educación Intercultural en nuestro país requiere profundos cambios de enfoque, puesto que:

“El desafío de la diversidad plantea a la sociedad chilena la construcción de una nueva agenda...dos transformaciones profundas: la primera tiene relación con la educación general, y la segunda con la educación de las comunidades indígenas. La educación general en Chile habría sido culturalmente homogeneizante. Se habría enseñado la historia del Estado chileno, menospreciándose las historias particulares, regionales o de los grupos sociales que no han sido dirigentes y hegemónicos en el Estado Nacional. El respeto y fomento a la diversidad pasaría por la transformación de esos programas de estudio y contenidos educacionales y por la comprensión de la multiculturalidad, tanto de la historia como de los contenidos más variados de las ciencias y humanidades. En cuanto a la educación de los indígenas, ésta tuvo un carácter absolutamente homogeneizante, destinada –según los dirigentes consultados- a chilenizar y castellanizar a las poblaciones...En los últimos años se han realizado pequeñas experiencias pilotos en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe. La expansión de estos programas, su difusión generalizada y la capacidad de transformar la escuela en una identidad intercultural serían algunos de los desafíos

más importantes que presenta la diversidad étnica del país”. (Citado en Rubilar y Cayul, 2003, p. 2).

Concretamente, las demandas educativas del pueblo mapuche logran sintetizarse en las siguientes categorías: contar con profesores de origen mapuche o no mapuche, y que a su vez posean conocimientos sobre categorías de contenidos educativos de la diversidad sociocultural y étnica mapuche y favorecer la identificación y enculturación de las nuevas generaciones mapuche a través de la educación escolar, con el fin de evitar situaciones de vergüenza étnica o “yewentuwün”.

Complementariamente, la propuesta intercultural en educación también conlleva una serie de objetivos para el personal docente. De acuerdo al plan de Formación Docente especializado en la Educación Intercultural llevado a cabo por la Universidad Católica de Temuco, su misión consiste en “desterrar todo sentimiento y actitud racista” para “mejorar la convivencia y participación ciudadana de las poblaciones indígenas dominadas como resultado de la colonización, y por otra, a estudiantes no mapuche, como desafío de cambio en las futuras relaciones mapuche/no mapuche, a través de las nuevas generaciones de chilenos”. Para Quilaqueo, esto implica la reparación histórica desde el saber y el conocimiento de ambas sociedades teniendo en cuenta los paradigmas socioculturales mapuches y occidentales en el marco de sus respectivas epistemologías para la construcción de conocimiento educativo. (Quilaqueo, 2007, p. 41-48).

En su trabajo historicista, Huenchullán (2007) define tres etapas según la relación de la institucionalidad educativa chilena con las demandas de justicia y participación educativa expresada por los pueblos indígenas.

El primer hito a considerar ocurre en el año 1996, cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) suscriben un convenio de cooperación con el objetivo de desarrollar de manera conjunta proyectos pilotos en regiones con alta densidad de población indígenas, recibiendo la asistencia técnica y orientación general desde universidades locales, ya que hasta el año 1995, las iniciativas en torno a la Educación Intercultural se habían concentrado en aquellas universidades que desarrollaron carreras en la materia y en ONGs.

Esta etapa se definió como “pilotaje”, puesto que constituyó la primera aproximación por parte del MINEDUC en abordar y diagnosticar la realidad educativa de los niños y

niñas indígenas en nuestro país, focalizado especialmente en las áreas rurales, obteniendo resultados altamente dispares en cuanto a logros y aprendizajes según los instrumentos de medición de la época.

Tras la obtención de los resultados, las autoridades del MINEDUC optaron por adoptar el modelo de institucionalización, vale decir, la creación de un programa de mejoramiento, al interior de éste, con el objeto de elaborar las orientaciones técnicas y operativizar la entrega del servicio educativo a escuelas con población escolar indígena a través de las redes formales de las que dispone a lo largo del país. (Secretarías ministeriales y departamentos provinciales de educación). (Huenchullán, 2007, p. 213).

La segunda fase ocurre con el cambio de siglo, la EIB se institucionaliza como un programa propio, definiéndose importantes orientaciones programáticas para el desarrollo de ésta en las escuelas, ampliándose su cobertura nacional. En el caso de la educación para los niños y niñas mapuche, se conformó una guía pedagógica como orientación para los docentes, en las que se incluía una guía didáctica para la enseñanza del mapudungun como segunda lengua. A partir de este momento, las líneas centrales de la política de EIB quedaron definidas en torno a:

- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en escuelas y liceos focalizados por el MINEDUC.
- La formación de maestros bilingües mapuche y aymara.
- La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en Isla de Pascua.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela.
- La generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuela con población indígena. (Televisión e Informática Educativa) (www.peib.cl, citado en PEIB-Orígenes, 2011, p. 7).

En septiembre de 2001, se inaugura la tercera fase con la llegada del Programa Orígenes, surgido tras la suscripción de un convenio de préstamo firmado entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Estado de Chile, que marca una nueva forma de relación entre éste y los pueblos indígenas, el cual contempló un presupuesto de 133 millones de dólares a ejecutarse entre los años 2001-2010. (PEIB-Orígenes, 2011, p. 9). Orígenes se trata de un programa que asume las políticas de Desarrollo con identidad étnica promovida por organismos internacionales y cuyo foco de intervención lo constituyen las comunidades indígenas rurales. Su diseño se fundó en los Diálogos Ciudadanos generados durante la presidencia de Ruiz-Tagle como respuesta a la radicalización del movimiento mapuche, a partir del año 1997. (PEIB-Orígenes, 2011, p. 8).

En términos concretos, la propuesta de Orígenes se tradujo en el proyecto de mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymara, atacameño y mapuche. Cabe destacar, sin embargo, que esta cobertura no incluye la focalización de otras escuelas y regiones del Programa de EIB del MINEDUC como son Isla de Pascua, la Región Metropolitana, Magallanes, entre otras. La misión de Orígenes en esta etapa inicial viene dada por:

“Trabajar en el marco de la reforma educativa que se desarrolla en el país sobre la base de una noción de programa territorial, bajo un enfoque sistémico. Específicamente, esta intervención pedagógica permitirá avanzar en la temática curricular referida a la educación intercultural bilingüe, incorporando un proceso de formación integrado y de calidad, lo cual permitirá a los estudiantes progresar en sus aprendizajes y al mismo tiempo, fortalecer su cultura originaria y su contexto cultural” (PEIB-Orígenes, 2011, p. 9).

En términos de la evaluación de los resultados obtenidos durante esta etapa inicial, Orígenes (a través de su sitio web) llega a las siguientes conclusiones:

“En el ámbito educacional, se superó la meta inicial de participación en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El 70% de 150 escuelas focalizadas debían participar y finalmente lo hicieron 160 escuelas. Novecientos (900) docentes fueron capacitados en EIB, se atendió a 6.682 escolares y se incorporaron “asesores culturales” a todas las escuelas. Ellos son ancianos y dirigentes de la comunidad que

ayudan a incorporar conocimientos de la cultura originaria a las prácticas educativas. Su participación en las escuelas ha sido uno de los aspectos más reconocidos por las familias que manifiestan cambios importantes de valoración de su propia cultura y aumento de autoestima en los niños y niñas.

En la escuela se adecuaron los currículos escolares a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo focalizado, publicándose textos escolares, pertinentes, de 1º a 4º de enseñanza básica. Además, se crearon bibliotecas, hubo habilitación e implementación de tecnologías de la información y de las comunicaciones, entrega de computadores, equipos audiovisuales, núcleos de Internet, edición de videos y software, televisión satelital y adquisición de programas televisivos con contenido cultural” (PEIB-Orígenes, 2011, p. 10-11).

No obstante el optimismo de los resultados mencionados, se critican tres aspectos fundamentales en el diseño de PEIB-Orígenes. En primer lugar, resalta la vaguedad acerca de su objetivo puesto que no se explicita ningún lineamiento acerca de la Interculturalidad o el Bilingüismo del programa. En segundo lugar, la ausencia de un modelo sistematizado de EIB que sirviese como modelo básico para implementar en las escuelas focalizadas. Y finalmente, la ausencia de estudios o evaluaciones que sistematicen la experiencia o indiquen analíticamente sus resultados. (PEIB-Orígenes, 2011, p. 11).

A principios de 2009, se inicia la segunda fase de Orígenes, con una cobertura total de 266 establecimientos seleccionados e integrando mil comunidades indígenas. En esta nueva etapa, tiene como objetivo principal el “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de comunidades del área rural de los pueblos aymara, atacameño, quechua y mapuche” y objetivo específico “promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en 5 regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público.” (Reglamento Operativo liº Fase Programa Orígenes, citado en PEIB-Orígenes, 2011, p. 11). En términos operacionales, esta nueva fase del programa se encuentra definida por tres ejes. En primer lugar, mejorar la contextualización de los Planes y Programas a la realidad cultural de cada pueblo. En segundo lugar, fortalecer el bilingüismo. Y finalmente, fortalecer la participación de las comunidades respectivas integrándolas al currículum.

4. El Currículum Oculto y la Violencia Simbólica en la Educación Intercultural Bilingüe

Según Molina (2008), a partir del período de Conquista, los diversos Estados en América Latina han intentado hispanizar a la población interiorizando a los pueblos indígenas e invalidando su patrimonio cultural. En este contexto han surgido conceptos que pretenden minimizar no sólo cuantitativamente a un pueblo, sino que también respecto a los atributos que lo conforman como tal, remitiendo a costumbres, tradiciones y modos de vida, su cultura, idioma y organización política y jurídica, entre otros elementos. (p. 97). Como dice Castro B. (2001): “La América Latina de nuestros días se caracteriza por tener un pasado histórico común, el cual nos ha conducido a una cultura que presenta los patrones culturales de la clase históricamente dominante, dejando de lado lo propiamente originario” (p. 33, citado en Molina, 2008, p. 94).

Larraín (2001) establece en Latinoamérica es posible identificar distintos tipos de identidades entre las que se encuentran el hispanismo, indigenismo y mestizaje. Según él, el indigenismo tiene distintas variantes. Una primera versión considera el mestizaje como un problema para el indígena, debido a que se pierde la pureza tanto racial como cultural, generando así nuevos seres híbridos. La segunda perspectiva, analiza la sobrevivencia de la cultura indígena a pesar de la colonización y los elementos foráneos introducidos forzosamente. (Citado en Molina, 2008, p. 93).

Una tercera postura, tiene relación con la gran cantidad de problemas que posee la población indígena a nivel político y económico, ya que quedan relegados a estratos sociales vulnerables, donde la única opción que aparece como viable corresponde a la integración de los pueblos indígenas a la cultura nacional, bajo el riesgo, no obstante, de perder en gran medida su cultura, lo que implica que “la integración del indio, presupone su desaparición” (Beltrán, citado en Larraín, 2001). En cuarto lugar, se encuentran los problemas emanados de la vida en comunidad y el atentado permanente contra los espacios territoriales que ancestralmente ocupan. (Citado en Molina, 2008, p. 93).

El hispanismo, por su parte, se caracteriza por ser una tendencia que manifiesta la superioridad de la cultura hispana respecto de las culturas indígenas. Finalmente el mestizaje, se puede diferenciar el de índole racial y el cultural. Pietri (citado en Larraín, 2001), señala que hubo cambios tanto en la visión de los europeos, como en la visión de mundo de los indígenas. (Citado en Molina, 2008, p. 94).

En la realidad educativa de los niños y jóvenes mapuche, la comunidad continúa siendo el espacio donde éste logra desarrollar su primer proceso de socialización y en donde va descubriendo y aprendiendo los saberes y conocimientos de su cultura en relación a la naturaleza, construyendo de este modo las bases en las que fundamenta su vida, y la que posteriormente contrasta con la sociedad occidental una vez que ingresa al sistema educativo formal.

En la escuela rural mapuche, Cárdenas (1994, citado en Sáez et al., 1997) identifica tres tipos de sistemas curriculares. En primer lugar, se encuentra el Currículum de corte Intracultural, en el que se privilegia la Cultura Occidental y en donde lo mapuche queda marginado. Un segundo sistema lo constituye el Currículum Transcultural, el cual incluye sólo algunos elementos de la cultura mapuche, pero vistos de las perspectivas de una sola de ellas. Así, lo mapuche es visto desde la cultura de la sociedad dominante y lo que ésta considera bueno para ella. Finalmente, la propuesta curricular Intercultural, la cual identifica los elementos culturales válidos y atingentes para ambas culturas. En esta propuesta, permite el reconocimiento a lo que es propio de cada cultura, se le otorga validez y se incorpora al sistema curricular. Se produce una interacción cultural y en ella es posible educar a las personas formándolas en aquellos aspectos que refuerzan su cultura y que le permiten vincularse y reconocer lo que es propio y es valioso de la otra. (p. 264).

Siguiendo los planteamientos de Quintriqueo (2005), la escolarización en contexto de diferencia sociocultural se lleva a cabo sobre la base de contenidos expresados en concepciones e intereses que no responden a la sociedad que vive en un estado de dominación sociopolítica, sociocultural y económica (Bernstein, 1975; Sarrasin, 1996; Forquin, 1967). En el contexto de la realidad educativa de los niños y jóvenes mapuche, existe una relación entre los procesos de escolarización sobre la base de los contenidos del patrimonio cultural occidental y una pérdida progresiva de la identidad cultural de estos alumnos en las escuelas situadas en comunidades. Por otro lado, este autor argumenta que en el contexto de la familia mapuche continúa dándose el proceso de transmisión de conocimientos educativos con la finalidad de formar personas que se identifiquen con la cultura mapuche, aunque estos procesos no han sido históricamente considerados en los procesos de escolarización. (Quintriqueo, 2005, p. 202-203).

Quilaqueo (2005) sostiene que la escuela, con su acción castellanizadora de los alumnos de origen mapuche, al mismo tiempo asimiladora al modo de vida de la sociedad colonizadora, negadora de la cultura y sociedad mapuche, constituye uno de los principales factores históricos que ha afectado en el abandono de las prácticas socioculturales en las familias y comunidades, alterando desde la raíz el sistema tradicional de la educación mapuche fundado en la integración familiar y comunitaria del individuo, trayendo como consecuencia la desvalorización del modo de vida mapuche, la restricción y desvalorización del uso del mapudungun por parte de las nuevas generaciones y su reemplazo por el castellano como lengua primaria. Las consecuencias históricas han recaído sobre la identidad sociocultural mapuche y su integración como ciudadanos en la sociedad chilena. (p. 32).

Cuando el niño ingresa a la escuela dentro de su comunidad (Lof), se produce un proceso de quiebre o descontextualización de la educación, puesto que el niño es un observador pasivo de cómo la escuela tiene parámetros y valores distintos a los que él ha sido inculcado en su comunidad. La orientación homogeneizadora y normativa del aula y del sistema educativo chileno en general, choca con el mundo simbólico que los niños traen a la escuela: una concepción particular sobre las cosas y del “ser” y un patrón aprendido de actuar ante determinadas circunstancias.

De modo similar, Rockwell (1995) sostiene que en las escuelas que se encuentran insertas en comunidades indígenas el proceso de escolarización transmite elementos socioculturales que son propios de la cultura occidental, los cuales van definiendo los modos de actuar y pensar de las personas. En la escolarización, el niño mapuche es tanto el receptor como el reproductor de los elementos de la cultura occidental, siendo retransmitida en forma consciente e inconsciente en el contexto familiar, a través de la interacción simbólica de la escuela con la comunidad. En este sentido, resulta incuestionable el poder de la escuela para configurar y reconfigurar las relaciones interpersonales de los alumnos, con lo cual va modificando las concepciones familiares acerca de la formación del niño o joven, la organización del tiempo y del espacio en la comunidad. (Quintriqueo y Maheux, 2004, citados en Quintriqueo, 2005, p. 205).

Las formas de vivenciar el currículum por los actores educativos mapuche históricamente se han definido en función del capital cultural de la escuela, la legitimación de la propuesta curricular, el carácter del conocimiento y la configuración de algunas prácticas y rituales escolares de corte hegemónicamente europeo. Como

dicen Álvarez-Santullano et al. (2007), la experiencia de vida de los niños mapuche se encuentra configurada en base a “las marcas que el currículum de la diferencia les deja en su recorrido como estudiante, por las obligaciones que el disciplinamiento del cuerpo imponía a los niños mapuche (“limpiar todo lo que era de mal gusto, mientras los niños huincas no lo hacían”) y por diversas otras formas de vivenciar la subalternidad¹⁵”. (p. 286).

La subalternidad sufrida por el pueblo mapuche tiene profundas raíces históricas y políticas. Desde el discurso hegemónico, explícita o implícitamente, se ha promovido la noción de que la lengua y la cultura mapuche en general corresponderían a un obstáculo para la transición de este pueblo hacia la Modernidad o como si fuesen un lastre para la visión de progreso de Chile y el castellano. O en casos más extremos, como si el mapudungun correspondiese a una lengua vulgar e inferior y por lo tanto, destinada a desaparecer en función de preservar la unidad nacional.

Para la escuela inserta en una comunidad mapuche, el currículum escolar implica un conjunto de conocimientos y saberes que se pretenden transmitir tanto a los alumnos mapuche como no mapuche, con el fin de que logran desarrollar herramientas para enfrentarse y desenvolverse adecuadamente en un mundo globalizado. Los profesores al momento de aplicar el currículum escolar, por una parte, integran los contenidos netamente occidentales prescrito y formal y, por la otra, las necesidades e intereses educativos particulares de los alumnos. Sin embargo, y tal como lo recalca Quintriqueo, (2005): “no es evidente la consideración de contenidos educativos propiamente mapuche en las actividades educativas escolares” (p. 212).

En efecto, al indagar acerca de la presencia de la cultura mapuche en el sistema educacional chileno, Alfaro et al. (2000), concluyen que “la cultura mapuche no tiene presencia en nuestra sociedad y que la recuperación que de ella se hace está basada en íconos desprestigiadores, que han ido evolucionando a través del tiempo, los más recientes, “violentistas y terroristas”, lo cual es, según ellas, producto de la hegemonía de parámetros extranjerizantes, de una visión histórica tergiversada que ha sido reforzado por un sistema educativo hispanofílico y que es reproductora de las clases dominantes. El sistema educativo chileno se caracteriza por ser “etnocida, clasista,

¹⁵ De acuerdo a Antonio Gramsci (1891-1937), corresponde al término acuñado en Ciencias Sociales para referirse a los sectores marginalizados y a las clases inferiores de las sociedades, enmarcado en la postura crítica del Poscolonialismo Europeo de fines del s. XIX. (Fuente: Wikipedia).

represivo, homogeneizante y discriminativo” con relación a las culturas indígenas, por lo cual éstas se van perdiendo. (Citadas en Rubilar y Cayul, 2003, p. 1).

En el programa de Ciencias Sociales para la Educación General Básica anterior al decreto e implementación de la EIB en Chile (1993), la identidad nacional no se reconocía como multicultural, ni tampoco el legado cultural indígena y las semejanzas histórico-culturales con el resto de las naciones latinoamericanas (Fernández et al, 1994, citadas en Rubilar y Cayul, 2003, p. 1). Como ejemplo, tenemos el trabajo de Sergio Villalobos, influyente historiador, cuya obra ha sido parte de textos de estudio tanto en Enseñanza Básica como Media. Nótese como en su discurso “objetivo” legitima la dominación hacia el pueblo mapuche, catalogándolos como bárbaros:

“La dominación es un hecho universal; repetido en todas partes donde una cultura avanzada se impuso a otra menos evolucionada; una conquista no es sólo una imposición de los dominadores sino también una absorción por los dominados; los llamados araucanos –eufemísticamente, mapuches- no son más que mestizos aunque sean notorios los antiguos rasgos; las nociones de bien/mal, justicia por venganza, monogamia por poligamia y heterosexualidad por homosexualidad se abrieron paso entre los mapuche gracias a la religión y la moral cristiana; y, es cierto que perdieron gran parte de sus tierras mal aprovechadas a ojos modernos, pero también es cierto que pudieron incorporarse a la producción agrícola y ganadera de mercado”. (Villalobos en Marimán, 2000, p. 1, citado en Molina, 2008, p. 106). La violencia simbólica por parte del sistema educacional chileno hacia el pueblo mapuche (el cual Villalobos ni siquiera considera como autónomo, sino como “mestizos”) resulta trágicamente incuestionable.

El pueblo mapuche, siendo un grupo carente de capital económico y de representatividad política, ha sido estigmatizado y discriminado como un grupo social pobre, marginal y subordinado dentro de la sociedad hispanohablante. La estratificación social está basada en el apego o sintonía con el discurso y los valores de la ideología dominante, lo cual conlleva un grado de estatus o prestigio. Las instituciones educativas, en su condición de difusoras y reproductoras de esta ideología dominante, han sido, al menos, cómplices de la campaña de desprestigio y discriminación, hasta tal punto que han sido exitosas en lograr que el joven mapuche trate de desafiarse de su patrimonio étnico y cultural tras internalizar los valores de menosprecio emitidos por la sociedad dominante respecto de las lenguas indígenas. Esto se aprecia en términos generacionales, ya que según un estudio de Quintriqueo

et al. (1997), se concluyó que aproximadamente el 90% de la población mapuche adulta que habita en las zonas rurales mantiene el mapudungun como lengua principal en su espacio cotidiano, mientras que en los niños y jóvenes existe mayor negación y rechazo, principalmente debido al desprestigio que implica el mapudungun a nivel de la sociedad chilena. (p. 309).

Continuando con sus observaciones, estos investigadores concuerdan que el niño o joven mapuche, al insertarse a la realidad del aula, se ve forzado a resocializar sus vivencias. En las escuelas rurales, la mayoría de los docentes son winkas y muchos de ellos ni siquiera manejan el mapudungun en términos funcionales. Al no tener una mayor empatía lingüística, la empatía cultural también es limitada. En estas condiciones, el alumno pierde el interés por participar en la escuela y tampoco se siente a gusto para asistir a las clases, ya que la escuela no construye situaciones de interés, de participación y motivación para los educandos, por lo tanto, resulta válido proponer que la escuela influye directamente en la deserción escolar de los alumnos mapuche. De este modo, ellos pierden el protagonismo de sus conocimientos en el proceso de aprendizaje, puesto que los profesores no consideran los elementos del entorno al cual pertenece el niño, por lo que el aprendizaje de la escuela pasa a ser poco significativo. (p. 305).

Según Sáez (1997) el fracaso escolar de los niños mapuche es una de las consecuencias directas de los choques paradigmáticos sobre la formación de los individuos entre la Cultura mapuche y la Occidental que se manifiesta en la tensión latente entre la Escuela y la Comunidad. De acuerdo a este autor, la estructura de la sala y la forma autoritaria del profesor genera una relación profesor-alumno, en la cual el niño mapuche no vivencia cotidianamente al interior de su seno familiar, ya que en ella las relaciones son de tipo más bien horizontales. (p. 269).

Además, el sistema de evaluación llevado a cabo en la Escuela, choca abiertamente con las formas de control social de la cultura mapuche, puesto que mientras la Escuela tiene como objetivo cuantificar cambios de conducta y seleccionar a los más aptos, aplicando una especie de "Darwinismo Educativo" en el que se compara a unos estudiantes con otros en relación a una curva normal cuyo objetivo no es más que seleccionar (o discriminar, para ser más preciso) a los estudiantes aprobados frente a los desaprobados, en la familia mapuche, en contraste, se practica una forma comparativa de control en la que lo que interesa es referir los actos del sujeto a objetos y fenómenos naturales con el único propósito de formar a los niños como

ejemplos de sabiduría y moral. De este modo, la comparación lleva a la autoevaluación y a la reflexión sobre lo realizado, al propio enjuiciamiento y rectificación de lo hecho. (p. 269 -270).

La formación mapuche tiene como finalidad la construcción de personas que sean dinámicas, abiertas a la crítica, participativas y comprometidas con su comunidad, mientras que en la formación occidental tradicional subyace un modelo jerarquizado, enmarcado o estructurado, dictado por el profesor y consignado en documentos escritos ajenos a la base formativa que el niño mapuche recibe en su familia.

La escuela lleva a cabo un proceso unilateral que, implícita o explícitamente, atenta contra el modo de ser del pueblo mapuche, descontextualizando al alumno, puesto que la escuela no tiene un sentido vital para él. El sistema escolar tiene como objetivo seleccionar a los más “útiles” para la sociedad al tiempo que discrimina y margina a los menos aptos según sus criterios estandarizados atentando contra aquellos que no cumplen los perfiles deseados. Como segundo movimiento, la misma escuela se encarga de re-legitimar la discriminación y la marginación de los alumnos mapuches, con prejuicios y estereotipos peyorativos: la flojera, el alcoholismo y falta de interés. Desde el discurso de los docentes (los cuales mayoritariamente no son de ascendencia indígena), el alumno mapuche tiene un rendimiento más bajo que el de sus compañeros winka, simplemente “porque es más flojo”. (p. 269-270).

El fracaso escolar en las escuelas rurales con alumnos de origen mapuche, en este contexto, ha de comprenderse como una de las soluciones por la cual el niño o joven ha optado (aunque no completamente de manera voluntaria) ante la tensión producto del conflicto intercultural. Al ingresar al establecimiento educacional, el niño deberá generar sus propias estrategias que podrán tener como resultado el abandono de las ideas de su entorno cultural o su inserción en otro mundo cultural con matices de dominio sobre éstos.

Al no haber una articulación entre la educación que entrega la escuela y el contexto de origen del alumno mapuche, se produce la deserción escolar en el ámbito rural. El alumno percibe y siente que sus saberes y conocimientos adquiridos en su vinculación familiar y comunitaria no son legitimados ni valorados en la escuela, por lo que su capacidad de participación y apropiación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se ve profundamente coartada. En otras palabras, el educando se encuentra impotente y sin recursos para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en la

escuela en cuanto conocimiento de su cultura, puesto que implícitamente al menos, la realidad educativa impone la renuncia de su cultura de origen y su asimilación en la cultura dominante.

El desajuste y descontextualización que sufren los alumnos mapuche y su nula participación en la sala de clases, como ya se ha mencionado, no comienza ni termina en el aula, sino que obedece a profundos factores psicosociales, históricos y culturales. En el caso de la deserción escolar que viven estos niños, se han llegado a identificar cuatro causas concretas:

- a) Falta, en la escuela, la presencia de algún nexo que permita vincular a ésta con el conocimiento cultural que el alumno porta.
- b) Falta de recursos económicos en las familias para apoyar el trabajo educativo de sus hijos, en lo que se refiere a la implementación de vestuario y material escrito.
- c) Problemas de alcoholismo.
- d) Inadecuada relación entre la Escuela y la Comunidad, que se expresa en el desconocimiento existente entre ellas. (Quintriqueo et al., 1995, p. 309-310).

Incidentalmente, la deserción escolar de los alumnos mapuche suele darse con mayor frecuencia durante el Séptimo Año, etapa cuando los niños a esta altura ya han aprendido lo básico y, según la cultura mapuche, corresponde a un momento en la que se inician cambios trascendentales para su vida e integración dentro de la comunidad. Estos cambios corresponden tanto a tipo físicos como psicológicos, puesto que significa el paso de niño a adulto, y por lo tanto, se requiere mayor responsabilidad y se comienza a aprender a arar la tierra, a participar de los conocimientos y actividades culturales transmitidas en la comunidad. (Quintriqueo et al., 1995, p. 305).

En el contexto de la EIB, el espacio escolar se debate institucionalmente entre el choque de las demandas y exigencias educativas internas, subjetivas y comunitarias, por un lado, y por el otro, las políticas oficiales provenientes del sistema nacional que presiona por el aumento del rendimiento escolar a través de mediciones estandarizadas como la prueba SIMCE. En efecto, para el MINEDUC, “calidad de la educación”, es sucintamente definida como el “logro de aprendizajes significativos para la comprensión y respuesta a los códigos productivos de la globalización” (citado en Álvarez-Santullano et al., 2007, p. 288).

Las exigencias de rendimiento de MINEDUC, claramente inmersas en la lógica mercantilista y enfocadas en el fomento de una gestión eficiente y eficaz, bajo el principio de la “nivelación” o estándares operacionalmente establecidos, amenaza la aparente autonomía que las escuelas con mayoría de alumnos de origen mapuche han adquirido en este último tiempo. Simplemente, para los directivos de estos establecimientos, esto significa “hacer lo que pide el Ministerio de Educación pide porque esa es la carta de nivelación”. Para muchos directivos de la escuela del Programa Orígenes, esto se traduce en la reproducción de la relación asimétrica que el Estado ha tenido con el Pueblo Mapuche, enmascarado bajo el supuesto principio “reconciliatorio” que se encuentra a la base de la EIB:

“No Interculturalidad, porque si es para mí, (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 saludar”. (Directiva Docente Mapuche, anónima, citado en Álvarez-Santullano et al., 2007, p. 284).

Al mismo tiempo, para esta Directora, la presión ejercida por este tipo de organismos también reflejaría el temor (al menos implícito) que tienen hacia el desarrollo de una conciencia crítica al sistema educativo nacional junto con sus innegables raíces europeas. En otras palabras, un temor a la Emancipación Ideológica por parte de los educandos mapuche:

“nosotros como mapuches tenemos muchos derechos y tienen miedo a la autonomía (...) nos pasa con todos los Ministerios, hasta ahí no más el mapuche, nos tienen así en un margen y no más allá porque si nosotros nos atrevemos a hacer más cosas, para ellos es como un miedo porque puede llegar la autonomía completa y eso hace debilitar al Estado”. (Directiva Docente Mapuche, anónima, citado en Álvarez-Santullano et al., 2007, p. 290).

En el caso de los alumnos que aspiran continuar sus estudios a nivel superior, el proceso es aún más complejo en términos de la identidad personal y la reconstrucción de sus lazos familiares. De partida, la emigración a la ciudad implica una inserción forzada a la sociedad winka y en la que ellos suelen sentirse solos y muy poco preparados para desenvolverse en ella. En la ciudad, suelen vivir experiencias

traumáticas de discriminación. Estos jóvenes son objeto de burla o menosprecio producto de su color de piel, sus rasgos faciales, sus apellidos y su particular acento. La autoestima y autovaloración de los orígenes se vuelve complejo para quienes sufren discriminación y, al igual que en épocas pasadas, muchos estudiantes optan por la asimilación y el “blanqueamiento” como mecanismo de pasar desapercibido entre sus compañeros y lograr una inserción rápida sin necesidad de llamar la atención. (Reuca, 2009, p. 178-179). Comprensiblemente, muchos de ellos tratan de ocultar estos elementos “identificatorios” con el propósito de pasar simplemente como un chileno más en la sociedad. Esto se ve reflejado en el cuerpo: muchas mujeres que han emigrado a la ciudad se tiñen el pelo a rubio, se visten de acuerdo a los estilos de ropa más publicitados y se esfuerzan por hablar el castellano de modo indiferenciado con respecto a la mayoría de los chilenos. Muchos de ellos incluso tratan legalmente de cambiar sus nombres y apellidos con el fin de evitar ser discriminados y tener mayores oportunidades para conseguir empleo.

Rubilar y Cayul (2003) en su investigación cualitativa acerca de la identidad psicosocial de alumnos mapuches beneficiados con la Beca Indígena en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, ex Pedagógico de la Universidad de Chile) concluyen que, grosso modo, el grado de identificación y compromiso de estos jóvenes con su ascendencia indígena es débil o inexistente, con variables grados de distancia, vergüenza, apatía o rechazo, evidenciándose una significativa pérdida de identificación con sus propios referentes culturales. Según ellos, tanto la migración desde el sur como la permanencia en Santiago, ha ido generando el olvido de las tradiciones del mapudungun y de las fechas y ritos significativos y con ello, la asimilación acrítica a la cultura winka, lo que en términos psicosociales se traduce en conflictos intrapersonales, procesos de des-identificación y de difusión identitaria. (p. 4-5).

Para estos alumnos becarios, la permanencia en la carrera resulta especialmente difícil. No sólo deben alejarse de sus padres y de sus comunidades, sino también deben adaptarse al modo de vida capitalino al tiempo que se les exige un mayor rendimiento académico, todo esto bajo precarias condiciones económicas. La sociedad chilena, inmersa en la globalización económica y comunicacional, promueve los valores que privilegian lo individual y la competitividad frente a lo comunitario y local (que es propio de los pueblos originarios) y el sistema educacional universitario no es una excepción, sino más bien otra manifestación de ello, más sutil e implícita, pero no menos efectiva. Sin embargo, llama la atención que la exposición constante a

estas condiciones de desigualdad y discriminación, ha generado, en muchos de estos estudiantes, un marcado desarrollo de su capacidad de “resiliencia”¹⁶ al tomar conciencia desde sus discursos sobre todos los obstáculos que han tenido que superar para permanecer en la Universidad y lograr el tan anhelado Título Profesional. Según Rubilar y Cayul, esto ha generado, dialécticamente, un nivel de autoestima y autoconcepto fortalecido, lo que se aúna con una identificación más congruente con la percepción del pueblo mapuche como “resiliente”, “luchador”, “orgullosa” y “valiente”, entre otras virtudes. (p. 4-8).

¹⁶ Entendiéndose ésta como la “Capacidad de las personas o grupos de sobreponerse al dolor emocional para continuar con su vida, y salir fortalecido de dicha experiencia” (Fuente: Wikipedia).

5. Críticas y desafíos del programa de EIB desde la perspectiva mapuche y el Indigenismo Crítico.

Según Ricardo Hevia (2005), el problema base de la implementación de la EIB en Chile lo constituye la prevalencia del enfoque Monocultural, es decir, un enfoque que considera que las diferencias de lenguaje, costumbres y creencias de los pueblos originarios constituyen una traba para su incorporación efectiva a los procesos de modernización nacional. En este sentido, existe una jerarquización de las culturas, en la que la indígena queda como “deficiente” o “inferior” (citado en Carihuentro, 2007, p. 16). Al interactuar, las culturas entran en conflicto por un determinado territorio o espacio, y como resultado, la cultura que tiene más poder se impone sobre la más débil obligándolo a usar sus costumbres y valores a espacios reducidos o simplemente desplazándolo, lo que ha ocurrido con el mapudungun y la imposición de la tradición española como la única lengua para la unificación nacional.

La prevalencia de este enfoque cultural obedece a razones principalmente históricas. Por siglos, ha perpetuado la imagen de Chile como un país homogéneo, imagen que lógicamente ha sido alimentada por los intereses dominantes en el país. El tema de la Interculturalidad ha resultado históricamente negado o invisibilizado y sólo en el último tiempo, producto de contingencias nacionales (fin de la Dictadura) e internacionales (Globalización y apertura de mercados) ha sido verdaderamente considerado. Como toda propuesta que pretende desarrollar una reflexión crítica en torno a supuestos altamente consolidados y asumidos como naturales, la EIB ha tenido que enfrentarse a fuertes resistencias tanto internas como externas. La tranquilidad y los esfuerzos destinados a la mantención del status quo invisibilizan los problemas socioculturales, lo cual impide la problematización de las contradicciones socioeconómicas. Conjuntamente, la falta de experiencia a nivel nacional aunado con el escepticismo de sus logros han resultado desafíos no menores para esta propuesta. Como punto inicial, se optó por introducir experiencias foráneas en nuestro país, las que precisamente están ancladas en contextos rurales. (Donoso, 2006, p. 64).

Donoso (2006) señala que la EIB en nuestro país se ha caracterizado por ser una educación “para” indígenas, implementándose sin la adecuada participación de los alumnos mapuche al constituirse a sí misma como un elemento cultural foráneo impuesto en las comunidades educativas y locales. Argumenta que “es la falta de voluntades, conocimientos y recursos para realizar procesos participativos que permitan su apropiación y/o control lo que explicaría esta imposición. Un mayor control

permitiría adecuar, arraigar y potenciar la propuesta educativa, tornando a los agentes en co-responsables de los aciertos y traspies de estas iniciativas. De no enrumbar la forma de presentar la EIB, se corre el riesgo de favorecer aquello que se quiere superar: la colonización". (p. 54-55).

Para él, la visión de EIB que prima en Chile es de tipo "rescatista", puesto que cae en sesgos ruralistas que impiden dar cuenta de los complejos procesos de reconstrucción identitaria de los individuos indígenas en los contextos urbanos. Es como si se asumiese que, una vez que el mapuche se asienta en la ciudad, los mecanismos de asimilación cotidianos "se encargarán de adaptarlo" a la cultura occidental. Esta visión rescatista polariza la identidad indígena entre la cultura tradicional y la contemporánea, cayendo en un reduccionismo dicotómico. Al mismo tiempo, este encasillamiento de los pueblos originarios en lo tradicional también impide su acercamiento y apropiación de la cultura contemporánea, lo cual nuevamente, los coarta en su espacio participativo en la realidad política del país.

En términos pedagógicos, esta visión plantea una serie de limitantes: ¿Qué cultura indígena enseñar o recuperar si los indígenas viven en un ambiente cultural no muy diferente al de los mestizos? (Chiodi, 2001, p. 33, citado en Donoso, 2006, p. 66); ¿Se puede hablar de cultura indígena si en la ciudad, en términos generales, los indígenas y mestizos realizan las mismas actividades? (Saavedra, 2002, citado en Donoso, 2006, p. 66). Está demostrado que la cultura mapuche constituye un contenido irrelevante dentro de un currículum escolar escindido de las prácticas pedagógicas, descontextualizado y monolingüe. Bajo esta línea de enfoque, el Estado simplemente toma una postura compensatoria, "facilitando" la asimilación e integración de los jóvenes mapuche a la sociedad chilena. Pero la realidad es que el currículum oculto sigue siendo autoritario; se "instruye" sobre democracia, pero no se genera reflexión sobre los deberes y derechos en la convivencia misma.

En este sentido, una descontextualizada implementación de los programas de EIB corre el riesgo de ocasionar un efecto contraproducente con respecto a sus ideales fundadores, es decir, ahondar en la brecha unilateral, haciendo más nítida la diferencia entre el capital cultural del grupo dominante frente a los grupos oprimidos. Al respecto, Junquera (1999) advierte que: "La multiplicidad étnica, presente en la mayoría de los centros educativos, propicia la incorporación de pautas y prácticas culturales del grupo de origen de los individuos, la creación de programas de educación intercultural, los que por su mal manejo y poca pertinencia, en ocasiones, se encuentran

descontextualizados respecto de su cultura de origen y no logran más que estereotipar la cultura, relegándola a prácticas folclóricas, museográficas o esencialistas” (citado en Silva-Peña et al., 2011, p. 10).

En el caso de Chile, como se mencionó, simplemente se “extrajeran” experiencias foráneas de otros países latinoamericanos, sin hacer una adecuada contextualización a la particularidad cultural e histórica de nuestro país. Por ejemplo, si analiza con una mirada sociocrítica los fundamentos psicosociales de la Ley N° 19.253, se puede advertir que adolece al menos en tres puntos:

- En primer lugar (puesto que es lo más relevante), es que excluye a la población indígena urbana, la cual, según el PNUD-2002, constituye el 79,2% del total de indígenas en nuestro país. Implícitamente, se está discriminando e invisibilizando otra vez más a una parte significativa de la población indígena, ya que según el mismo estudio, la densidad indígena en las grandes urbes apenas alcanza el 10,6%.
- Desde el punto de vista estructural, existe el sesgo de que las dificultades a nivel educativo de los indígenas son de exclusiva responsabilidad de ellos mismos, expiando de culpa a la sociedad nacional. La EIB, focalizándose sólo en la población indígena, reafirma la noción de que ellos deben ser los “intervenidos” por tratarse de una población deficiente, anormal o enferma, mientras que la sociedad chilena es la población sana o normal. En este sentido, la EIB sería el dispositivo del saber-poder que separa y contiene a los sujetos anormales con el fin de “rehabilitarlos”.
- Con relación al punto anterior, la Ley Indígena parece partir de la noción de que son los indígenas los únicos quienes aspiran a entablar relaciones de cooperación intercultural, invisibilizando (esta vez de modo inverso) a la llamada “Intelectualidad Mestiza”, quienes, como se dijo en apartados anteriores también anhela el acercamiento desde su posición, con el fin de superar el totalitarismo cultural y crear los espacios para el diálogo crítico. Como dice García-Canclini (1986): “Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir –a veces mejor- con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos (...) Al desarrollar y sistematizar nuestra ignorancia de lo

diferente, la estandarización mercantil nos entrena para vivir en regímenes totalitarios, en el sentido más literal en que se oponen a los democráticos: por suprimir lo plural y obligar a que todo se sumerja en una totalidad uniformada” (p. 130, citado en Donoso, 2006, p. 59).

La EIB se encuentra tan enfocada en resaltar las diferencias culturales, que al final cae en una especie de “caricaturización” de las mismas, y por lo tanto, desde un ojo más cínico es posible preguntarse ¿No es esta un forma funcional para los intereses de los grupos dominantes? ¿No es el etiquetamiento y encasillamiento una forma de control social? ¿No es una forma sutil de violencia simbólica hacia la población indígena urbana su constante invisibilización y negación por parte del Estado y otros actores? En este marco, se comprende que implícitamente, la EIB gatilla procesos de resistencia por parte de las personas que no se adscriben a culturas indígenas o al menos, no como un componente central de su matriz identitario. Los alumnos no sienten pertenencia con los contenidos curriculares propuestos por la EIB, lo que se traduce en una falta de participación o abierto rechazo a estos contenidos. Bajo este cariz, ¿No es la EIB un intento de forzar a los alumnos a encasillarse dentro de identidades preestablecidas? ¿Se puede considerar la EIB una nueva forma de homogenización en el aula?

A nivel de la práctica docente, si bien la mayor parte de los profesores a nivel de discurso valora al EIB, existe una clara disociación entre la visión y la aspiración de un modelo intercultural y los temas de gestión y puesta en práctica. Esta enorme brecha entre el discurso de la política y su praxis pedagógica, viene acentuada en términos de recursos humanos, puesto que existe una gran falta de formación general y preparación al equipo docente acerca de cómo abordar la diversidad cultural en el contexto escolar. De acuerdo a un estudio diagnóstico llevado a cabo por la Universidad Austral en 2005, existe un bajo índice de apropiación y participación de los docentes con respecto a la EIB como parte de su quehacer pedagógico. Así por ejemplo, se cuantificó que un 35,3% de los profesores tenía un bajo nivel de apropiación de la EIB y un 23,7% uno muy bajo. Adicionalmente, se concluyó que la mayoría de las 162 escuelas pertenecientes al Programa Orígenes no realizaba las contextualizaciones necesaria al currículum, de hecho, sólo el 7% de ellas reconoció que trabajaban con Planes y Programas de Estudio propios. (Huenchullán, 2007, p. 219).

Por lo tanto, se ha avanzado poco en la elaboración de un currículum verdaderamente intercultural, ya que la mayoría de los docentes y equipos directivos que trabajan en escuelas EIB no han demostrado poseer las competencias para contextualizar el currículum y mucho menos la capacidad para elaborar una propuesta propia, donde lo transversal recorra transversalmente el currículum (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2005, p. 101-103, citado en Carihuentro, 2007, p. 20). Esta falencia incluso es reconocida por el propio MINEDUC (Ministerio de Educación):

“La formación inicial de los educadores no considera aspectos de las culturas y lenguas indígenas, así como tampoco de la comunidad en la que, muchos de ellos ejercen la docencia. Del mismo modo, no se desarrollan competencias interculturales que permitan el aprendizaje y valoración desde las distintas visiones de mundo que convergen en las escuelas.” (PEIB, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, División de Educación General, citado en Leyton et al., 2005, p. 21).

Por su parte, la OECD, en su estudio evaluativo del sistema educacional chileno efectuado en 2003, criticando la falta de coherencia y de criterios de focalización concluye que “las políticas para la Educación Intercultural y Bilingüe han sido una idea agregada más tarde a las reformas educacionales recientes y aún tienen que manifestarse como condiciones que han cambiado significativamente las oportunidades de aprendizaje de los niños indígenas. En efecto, no está claro que haya una política coherente para la Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio, aunque un programa nacional para la EIB ha estado funcionando desde 1996”. (OECD, 2004, p. 264, citado en Huenchullán, 2007, p. 217).

Para la antropóloga chileno-alemana Tanja Rother (2005), quien en su estudio de campo trabajó durante meses al interior de la “Escuela Primaria N° 128 de Piedra Alta” (“Rauquenhue”, en mapudungun), en la Isla Huapi, Región de Los Ríos, utilizando metodologías de observación participante y de entrevistas semiestructuradas a los ocho docentes (tres de ellos de origen mapuche y cinco chilenos) que trabajan allí aplicando el programa EIB, la escuela, como institución educativa por excelencia, “no ofrece un enfoque para la solución del conflicto intercultural mapuche-Estado. Más aún, ella es indirectamente lugar de encuentro y espejo de este conflicto”. (citada en Silva-Peña et al., 2011, p. 11).

Respecto a la valoración que tienen del programa y sus supuestos “beneficios” para los niños y jóvenes mapuche, las posiciones suelen ser encontradas. Por una parte, existe un claro sentimiento de discriminación por parte de la cultura winka, tal como lo expresa uno de los profesores:

“...yo creo que en el daño cultural, en el desarrollo de la identidad propia de uno, sentirse bien quién eres y cómo eres, creo que nos hicieron mucho daño, mucho. Mucho, mucho porque siendo un internado, un hogar con cien por ciento de niños mapuche nunca jamás se escuchó una pequeña afirmación siquiera que nos diga:- Tú eres mapuche, tu cultura tiene cosas maravillosas, tú tienes una lengua que tienes que cultivar y hablar...Nunca jamás. Sino fue lo contrario, creo que la estrategia fue desarraigarnos totalmente de la cultura...Era un sistema tan rígido, pero ordenado y sumamente estricto, poco menos como un recinto militar” (Don Eduardo, director, Piedra Alta, citado en Rother, 2005, p. 76).

Este sentimiento de amargura y pesimismo producto de la discriminación e infravaloración hacia la cultura mapuche por parte del Estado chileno es reafirmado por el trato diferencial de éste hacia otras culturas “privilegiadas” en el espacio curricular:

“Cuando hoy en Chile, por ejemplo, existen instituciones alemanas, italianas, francesas que hacen sus propios planes y programas y formas a su gente desde esas culturas y acoplan ciertas áreas, ciertas asignaturas de la cultura chilena o global. ¡Lo hacen sin ningún drama! ¿Y por qué nosotros no podemos hacer un currículum visto desde otra cultura?” (“Don Eduardo”, director, Piedra Alta, citado en Rother, 2005, p. 78).

La ácida crítica que Don Eduardo (nombre ficticio, para los propósitos de asegurar el anonimato de los entrevistados) hace sobre las posibilidades de una verdadera autonomía curricular que valore el conocimiento generado endogenéticamente por la comunidad mapuche, son concordantes con la visión de que la EIB en Chile en el fondo no es más que uno de los muchos programas de asimilación de estas culturas en la sociedad dominante, en el marco de una visión tradicionalista que concibe a la escuela ante todo como un lugar de producción del capital humano, es decir, un programa que busca integrar a la población indígena en el proceso de desarrollo estatal. En términos prácticos, esto se traduce que el sistema educacional privilegia los aspectos cognitivos e instrumentales, lo cual se ve reflejado en la manera de evaluar

la calidad de la educación a nivel nacional, como la prueba SIMCE, los cuales evalúan el grado de asimilación de los conocimientos y valores occidentales, pero no los de la matriz cultural de los pueblos indígenas.

Bajo esta perspectiva, señala Rother, que el concepto de Interculturalidad es utilizado por parte del Estado de manera bastante unilateral en beneficio propio. La interculturalidad, según lo que delimita la EIB, posiciona a los mapuche de tal manera que ellos resultan como los principales “causantes” del actual “conflicto mapuche” y por ende, que es tarea de ellos “integrarse” a la sociedad chilena. No existe espacio para un verdadero enfoque crítico y participativo para los mapuche, puesto que esto pone en duda el orden establecido por el discurso dominante, y por lo tanto, (implícitamente al menos), corresponde a una amenaza para el Estado chileno. Esto queda reflejado en el comentario de Don Domingo:

“...hay un cinismo, al igual como lo hay en el Ministerio de Educación. Hoy hagan cosas, promuevan, difundan la educación intercultural, rescaten, pero no mucho, tengan cuidado, no sean radicales, supuestamente. Si tú haces una cosa muy novedosa, muy apegado a lo mapuche, no po, estás formando islas, estás promoviendo generaciones que van a tener quizás la capacidad de cuestionar un sistema, cuestionar una iglesia, eso no es bien visto, no gusta...¿A quién lo va a gustar?” . (“Don Domingo”, profesor, Piedra Alta, citado en Rother, 2005, p. 79).

Una crítica central a la implementación de la EIB en Chile lo conforma el hecho de que simplemente corresponde a un “programa apéndice”, sólo aplicado a los pueblos indígenas. “Se trata de una política de satisfacción, de pacificación, cuyas diferentes caras y nombres, como interculturalidad, diversidad cultural, sociedad pluricultural, desarrollo sostenible, se adecuan al creciente vocabulario “moderno”, pero que de ninguna manera deben afectar al status quo de las relaciones de poder y dominio en la sociedad”. (Rother, 2005, p. 79).

Para los mapuche, el pluralismo cultural se encuentra pobremente desarrollado en el currículum de enseñanza básica y media. Si bien la Ley Indígena de 1993 constituyó la primera señal en dirección al reconocimiento del multietnicidad cultural en Chile, 20 años después, aún no se valora como riqueza y oportunidad de aprendizaje. A esta situación debe agregarse la oposición (tanto implícita como explícita) de un gran porcentaje de la población nacional que discrimina a las culturas indígenas, lo que genera a su vez autodiscriminación, en el sentido de que su reconocimiento se ve

como un atentado a la conformación del ser unitario nacional. (Hernández, R. 2004, citado en Carihuentro, 2007, p. 32). Esta discriminación viene reforzada por el factor de capital económico, ante el hecho de que existe de una fuerte asociación entre la población indígena y la pobreza. Los mapuche son vistos como bárbaros, ignorantes, flojos y borrachos, lo que genera una fuerte negación de la identidad en los jóvenes mapuche y producto de esto, su deseo de asimilar valores identitarios “chilenos”. (Carihuentro, 2007, p. 33-34).

En esta falacia estatizada, la EIB se erige a sí misma como una estrategia estatal compensatoria, reduciéndose a reflejar la retórica global conformista del Estado que aspira a parecer “moderno” mediante este tipo de programas. La EIB prioriza los intereses del Estado y su afán por preservar el status quo, aún cuando esto se exprese de manera paradójica y contradictoria, puesto que, por una parte, dice respetar la diversidad étnica, pero en términos prácticos, no entrega las herramientas para el desarrollo de un currículum que permita la participación autónoma de una sociedad diferente a la dominante, un currículum que respete la cosmovisión, la organización social, la lengua y la relación con el medio ambiente natural y que al mismo tiempo integre los valores y cosmovisión occidentales.

Para los actores educativos que abogan por una verdadera autonomía educativa mapuche, la interculturalidad es vista escépticamente, puesto que trata de dar la impresión de un ambiente ausente de conflictos bajo un tono pseudopluralista. Pero subyacente a esta interculturalidad, se encuentra la noción de que simplemente es un dispositivo de represión de la memoria histórica y que trata de ocultar todos los procesos de colonización a través de la escuela. En sentido, la interculturalidad es objeto de sospecha como un control más de la memoria histórica y de la ruptura étnica que ha experimentado el pueblo mapuche desde hace 500 años. Quienes sostienen la propuesta de sustituir la EIB por una verdadera educación autónoma mapuche, sospechan que el actual currículum, antes de generar transformaciones, demarcan los límites que mantienen irrestrictas las relaciones de poder y de dominación ideológica y política por parte del Estado.

Desde el punto de vista del discurso de los padres y apoderados, resulta interesante destacar que la Escuela Rural es vista como un lugar en que se aprende lo necesario para que sus hijos puedan desenvolverse en la sociedad chilena: es decir, aprender a leer, hacer firmas y manejar la matemática elemental. En este sentido, los padres reconocen tener una expectativa cifrada en la Educación Formal, pero a su vez, se

reconocer el fracaso de ésta como un medio que abre las posibilidades en la sociedad global chilena. Sáez et (1997) especula que esta situación ha resultado funcional a la preservación de la cultura mapuche. La Escuela Rural, al no cumplir con sus propios objetivos, ha posibilitado la no desintegración de la cultura mapuche. En otras palabras, no ha logrado los objetivos que la obligan, ni tampoco impactar radicalmente en el entorno en que se ubica. Al no darse una verdadera comunicación y compenetración Escuela-Comunidad, esta última utiliza a la primera como un lugar en que es posible aprender y escribir mínimamente, para vincularse con la sociedad chilena. Vale decir, los objetivos que logra la Escuela dicen relación con lo que los padres aspiran que sus hijos aprendan. Hay un uso de la Escuela en beneficio del interés mapuche más que un impacto de la Escuela en el medio rural mapuche. (p. 271).

Mención especial corresponde al tema de las Becas a los estudiantes de ascendencia indígena. Concebido como un intento de otorgar apoyo económico a los alumnos de los pueblos originarios dentro del sistema educacional superior, han sido objeto de constante crítica desde su primera implementación en el año 1995. Si bien es cierto que estos alumnos valorizan el aporte para solventar (ligeramente) sus urgencias económicas en términos de compra de materiales de estudio, alimentación y locomoción, no es menos cierto que el monto resulta insuficiente para las necesidades cotidianas de un estudiante universitario. Peor aún, el proceso de obtención de tales becas se encuentra sobrecargado con trabas burocráticas y deficiencias administrativas, lo que se traduce en mala organización, atraso o incumplimiento de los pagos, cupos muy limitados y exigencias académicas demasiado altas. Desde el punto de vista psicosocial, los alumnos critican la carencia del “sentido” de las becas (Rubilar y Cayul, 2003, p. 8). Éstas simplemente se entregan de forma descontextualizada e impersonal, tal como si fuesen un trámite más. Los alumnos reciben “pasivamente” la ayuda económica, pero no se profundiza ni se incorpora el significado tanto ético como étnico que supuestamente representa. En este sentido, las becas no corresponden más que a una solución “parche” cuyo propósito resulta más sensacionalista que práctico.

6. La Cultura Juvenil Mapuche en la Ciudad y el Sistema Educativo

En los apartados anteriores se ha revisado acerca de los fundamentos que han impulsado la EIB en Chile y cuáles han sido sus distintos momentos históricos. También se ha observado el carácter “ruralista” que subyace a toda propuesta Intercultural en nuestro país recalcando el estereotipo asociativo entre “indígena” y “campesino”, la cual tiene profundas raíces históricas y culturales y que, en definitiva, resulta ser una forma de violencia hacia los alumnos de ascendencia indígena, puesto que invisibiliza las culturas y los sujetos indígenas en el espacio urbano, como si se asumiese que los indígenas en la ciudad correspondiesen más bien a la categoría de “mestizos”¹⁷.

En términos estrictamente educativos, la cobertura de la EIB en Chile apenas alcanza a la Enseñanza Básica y sólo en los últimos años se ha hecho intentos de extenderla a la Enseñanza Media. Sin embargo, todo estudiante indígena que aspira continuar sus estudios en la Educación Superior, se ve forzado a abandonar (temporal o definitivamente) su Comunidad de origen e insertarse en la ciudad y el ambiente educacional universitario.

En este apartado se pretende abarcar acerca de lo que se llama “Juventud Mapuche Urbano-Popular” como una forma de analizar la realidad educativa de los adolescentes y adultos jóvenes que no han sido objeto de intervención de la EIB por encontrarse en la ciudad, es decir, un espacio de baja concentración de población indígena, con el objeto de contrastar las experiencias educativas de los alumnos mapuche que han sido partícipes de este Programa frente a los que han estudiado en el sistema tradicional nacional y analizar cómo esta condición diferenciada repercute sobre su identidad y sentido de pertenencia étnica.

6.1. La Construcción de la Identidad en el Contexto Urbano-Popular

Calfío (2006) sostiene que la definición del concepto de juventud viene delimitada por ciertas características relativamente objetivas y homogéneas que vienen institucionalmente establecidas por el Estado y por corresponder a un período vital de

¹⁷ En la página 70, último párrafo, se hace referencia a la noción de “Etnocidio Estadístico”.

transición entre la infancia y la vida adulta y donde ocurren profundos cambios físicos, psicológicos y sociales. (p. 39).

El proceso de construcción de la identidad juvenil se configura en base por el contexto histórico, social, cultural, económico y político en el cual transcurre la experiencia juvenil y por otra parte, también viene influenciada por variables de tipo individuales como el espacio familiar, las experiencias vitales y la interacción con el grupo de pares. (p. 39).

No obstante lo anterior, en la cultura occidental moderna se han construido y consolidado prejuicios y estereotipos de lo que significa ser joven. En este sentido, cobra importancia el concepto de “moratoria psicosocial¹⁸” y cómo se ha institucionalizado en nuestra sociedad adultocéntrica en la cual la adultez es vista como una etapa superior del ciclo vital y se desvaloriza los elementos simbólicos y discursivos asociados a la juventud. Explícita o implícitamente se entrega el mensaje de que ser joven corresponde a una etapa de búsqueda, incompleta, inmadura e inacabada de la identidad individual y social, y que en contrapartida, el ser adulto implica ser un sujeto que ha “superado” tal situación de crisis en su ciclo vital, es decir, con una identidad definida, búsqueda terminada y madurez plena, rechazando la noción de que cada etapa presenta sus propias metas, crisis y sus correspondientes alternativas de superación. (p.39).

Por lo tanto, resulta lógico asumir que los jóvenes insertos en la cultura Occidental deben enfrentarse a una serie etiquetamientos y rótulos construidos y mantenidos por las generaciones mayores, lo cual repercute negativamente en el papel que juegan dentro de la sociedad. En el caso de lo que se entenderá aquí como “juventud mapuche urbano-popular”, la situación de marginación resulta aún peor, porque a los estereotipos negativos que implica ser joven, se le agregan los propios de ser mapuche y también los de provenir de estratos socioeconómicamente bajos.

De acuerdo a Reuca (2009), el ser joven mapuche en la actualidad atraviesa una situación de una “juventud forzada” puesto que su situación se contrasta con la de la juventud winka, la cual inserta en el marco de la sociedad capitalista, es comprendida en relación a la estratificación de las clases sociales y la composición del segmento

¹⁸ Según Erik Erikson (1902-1994), corresponde a una etapa de “prueba” y búsqueda de la identidad durante la adolescencia y juventud, la cual es validada socialmente con el objeto de lograr desarrollar un sentido de vida y una Identidad más integrada.

poblacional como categoría de análisis establecida como resultado del desarrollo histórico. (p. 144).

La juventud mapuche se constituye en base a realidades juveniles diversas, lo cual es reflejo de la dispersión y la heterogeneidad actual y siendo a su vez el producto de procesos histórico-políticos, sociales y culturales que el pueblo mapuche ha tenido con el Estado y la sociedad chilena en general. Como dice Calfío (2006), "la etnicidad cobra mayor relevancia cuando un Estado somete por la fuerza a un pueblo, lo elimina físicamente, lo estigmatiza" (p. 38).

Desde la invasión del Estado chileno a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se produce una radical transformación de las formas de vida y de las bases normativas de formación del sujeto mapuche. La incorporación a la sociedad chilena, entre la que se incluye el trabajo, la educación winka y la religión, aunado a una condición creciente de empobrecimiento obligaron a que las nuevas generaciones de mapuche salieran de sus hogares y migraran a centros urbanos (primero Temuco y luego Santiago) a desempeñar roles que hasta entonces no correspondían a la tradicional forma de vivir. (Reuca, 2009, p. 143). Los primeros inmigrantes de origen mapuche llegan a Santiago en la década de 1930, en busca de oportunidades laborales y sólo en casos excepcionales, por motivos meramente educacionales.

Demográficamente, las cifras entregadas por el Censo nacional del año 2002, reveló que los jóvenes mapuche entre 15 a 29 años corresponden a un total de 154.707 personas, estimándose que en la Región de La Araucanía se encuentra el 34,9% de ellos, en la Región del Biobío el 9,1%, en la Región de Los Lagos el 19,0% y en la Región Metropolitana el 37,0% de los mapuche. Se cuantificó que un 60,7% vive en la ciudad mientras que el resto, 39,3%, en el campo, de los cuales 25,6 son de la Región de La Araucanía. (Citado en Reuca, 2009, p. 165). Comparativamente, la población juvenil mapuche tiene mayor predominancia demográfica que la juventud winka. De acuerdo a este censo, el grupo etáreo que predomina en la población mapuche es aquél que fluctúa entre los 10 y 19 años de edad (y que de acuerdo a la proyección actual tienen entre 21 y 30 años) alcanzando un total de 115.557 personas (citado en Molina, 2008, p. 57).

Con respecto a las cifras entregadas por el instrumento censal, cabe destacar la crítica por parte de algunos dirigentes de los pueblos originarios hacia el mismo, puesto que según ellos, se está en presencia de un "etnocidio estadístico" debido a la

considerable baja de la población indígena respecto al censo de 1992 (998.385 personas frente a 692.192 personas en el Censo 2002, INE 2008, citado en Reuca, 2009, p. 155). Algunos autores interpretan este hecho como una inminente intención por parte del Gobierno de manipular las preguntas de este cuestionado instrumento con la finalidad de disminuir la cantidad de la población indígena y así obtener un argumento útil para deslegitimar las demandas indígenas que se incrementaban en gran medida en aquellos años. (Gundermann, 2005, citado en Molina, 2008, p. 56).

El emigrar desde la comunidad de origen hacia la gran urbe comprende un proceso de desarraigo y descentración de su núcleo ecológico y de sus vínculos más cercanos. Para el pueblo mapuche, el sentido de territorialidad fundamenta su identidad espiritual, social y biológica. De acuerdo a Aravena (2003), el ser mapuche en la ciudad, y en especial en Santiago, tiene relación con el hecho de tener conciencia de la pertenencia al pueblo, identificando además que el proceso de diferenciación de los no mapuche se efectúa en un contexto de relaciones desiguales en el plano económico y social. (Citada en Molina, 2008, p. 62).

En este sentido, cuando la población mapuche emigra hacia las grandes urbes, inmediatamente se ve forzada a posicionarse entre los estratos socioeconómicamente más bajos, lo que según Millaleo (2002), ha contribuido en gran medida a que se produzcan los procesos de aculturación. (Citado en Molina, 2008, p. 62). La población mapuche inmigrante en la ciudad de Santiago se instala en las comunas periféricas de la urbe, tal es el caso de la población de La Victoria en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, la población de Lo Hermida en la comuna de Peñalolén y la comuna de La Pintana. Esta instalación se dio a través de subsidios habitacionales destinados a superar la calidad de allegados y el déficit de vivienda en la población o mediante tomas de terreno. (Cuminao y Moreno, 1998, citados en Cuminao, 2006, p. 59).

Producto de este proceso continuo de migración campo-ciudad y su instalación definitiva en ella, Cuminao (2006) establece que emerge un sector mapuche nacido en un contexto urbano que se presenta con nuevas características especialmente en relación a la cultura y la identidad (p. 58). En este sentido, es necesario establecer que se compone principalmente de dos tipos de grupos: aquellos que son originarios de una comunidad y que emigran a Santiago, y por otra parte, los mapuche que han nacido y vivido en la ciudad al ser descendiente de un migrante de la comunidad (padres o abuelos).

Para los jóvenes que llegan a la ciudad provenientes de la comunidad, se ven forzados a un proceso de adaptación del cual va a depender la continuidad de su autodefinición como mapuche. Sin embargo, la situación resulta muy distinta para aquellos nacidos en la urbe, puesto que no se encuentran en contacto directo con la cultura tradicional mapuche y sólo se produce, a través de referentes cercanos como los padres o abuelos, lo cual tampoco es una garantía de mayor acercamiento cultural. En efecto, la cantidad de exposición y aprendizaje de la cultura tradicional mapuche resulta significativamente variable, por lo que la primera característica de este grupo es que se trata de uno considerablemente heterogéneo, puesto que depende las vivencias y la cercanía que se establezca con los patrones referenciales. En otras palabras, “la construcción de la identidad mapuche debe ser necesariamente entendida al interior de un proceso en permanente reconstrucción, donde la experiencia y los grados de significación que desarrolla el joven con su cultura van a determinar su aceptación o rechazo” (p. 58).

Al respecto, Calfío (2006) sostiene que existen tres estadios de conciencia étnica. El primero es el “estadio asimilacionista”, que es donde se ha asumido e internalizado lo esencial de la carga desvalorativa de su ser proveniente de la sociedad dominante. Le sigue el “estadio de resistencia” que es intermedio entre la asimilación y la autoafirmación, siendo además el ámbito privilegiado donde se manifiestan los enmascaramientos identitarios. Y finalmente, el “estadio de autoafirmación étnica”, que es aquél donde se ha producido una superación cualitativa de las condiciones de sometimiento por parte de algunos miembros del grupo dominado. (p. 42-43).

Ante esta situación, los jóvenes de origen mapuche se ven enfrentados a buscar una resolución ante el conflicto identitario, el cual además se presenta cruzado por otras identidades: ser joven, habitante de barrios populares y estrato socioeconómico bajo, hombre o mujer. En esta compleja red, la cuestión de la reafirmación étnica puede tomar diversos caminos dependiendo (como ya se mencionó) de los tipos de vínculos que se establezcan con los referentes identitarios. Una alternativa corresponde a la negación y el ocultamiento de la identidad mapuche y como consecuencia, su asimilación a la sociedad chilena no indígena. Otra opción tiene relación con el reconocimiento de la descendencia mapuche, pero no se asume su identidad. Similar a la anterior, esta situación es reflejo de la asociación de “lo mapuche” con estereotipos negativos y peyorativos impuestos por la sociedad chilena dominante, ante los cuales algunos jóvenes utilizan como estrategia el distanciamiento o disociación.

Los indígenas conllevan un peso, una propaganda, la cual tiene relación con la imagen que ha formado la sociedad respecto de éste, es decir, como lo malo, lo feo, lo perverso e incivilizado. Bajo esta perspectiva, se genera un conflicto entre civilización y barbarie en lo que lo Occidental-Europeo es considerado civilizado, hermoso y bello, lo cual provoca fuertes problemas de autoestima e identidad en los adolescentes y jóvenes mapuche. (Cayún, n/d, pág 24, citado en Molina, 2008, p. 62).

La situación de discriminación por la que atraviesan la mayoría de ellos por ser jóvenes, pobres e indígenas. De acuerdo a la Encuesta Nacional de la Juventud 2003, el 59% de la población joven global entre 15 y 29 años dice haberse sentido discriminado o discriminada alguna vez en su vida. Particularmente en el caso de la población juvenil indígena, 15,2% de ellos dice sentirse discriminado por el color de piel y su clase social el 6,2%, cifras que en la población no indígena resultan significativamente menores (3,8% y 1,8%, respectivamente) (en Candia, Damianovic y Leibovitz, 2006, p. 27-28). Por su parte, la fuerte correlación estadística entre pobreza y población indígena, repercute especialmente en los jóvenes, ya que de acuerdo a la metodología empleada por CASEN para operacionalizar las variables de “línea de indigencia” (capacidad de un individuo para cubrir sus necesidades alimentarias) y “línea de pobreza” (necesidades básicas) y estimó que el 31% de los jóvenes indígenas entre 15 y 29 años se encuentran por debajo de la línea de pobreza, de los cuales 7% está bajo la línea de indigencia. Contrástese con la población juvenil no indígena, cuyas cifras corresponden al 18% y 5%, respectivamente. (en Candia et al., 2006, p. 20-21).

Ante estas desfavorables condiciones de marginación socioeconómica, resulta comprensible la experiencia de crisis e incluso “alienación” por la que atraviesan muchos jóvenes mapuche urbano-populares. Al nacer y haber crecido lejos de la comunidad, existe una visión parcelada y descontextualizada de la cultura tradicional mapuche, cuyo grado de disociación dependerá de variables vivenciales y relacionales. Es más, no todos los jóvenes terminan optando por la negación, sino que incluso se adaptan y crean alternativas de reafirmación de su origen mapuche en lo que Cuminao denomina “identidades estratégicas”.

Según ella, los jóvenes “deben prepararse para obtener los conocimientos mapuche, para lograr llenar los vacíos de cultura tradicional, y por otra parte, deben manejar los conocimientos universales y las nuevas tecnologías, teniendo presente no

dejar de lado, el sistema de valores, costumbres y tradiciones que los definen como tales” (p. 61).

Entre las diversas actividades que emplean estos jóvenes para reafirmar su identidad étnica se encuentran participar en organizaciones mapuche, organizaciones de jóvenes mapuche, grupo de profesionales organizados y no organizados, los que reivindican los derechos del pueblo mapuche, universitarios mapuche y no mapuche sensibles al tema indígena, organizaciones culturales comunales, equipos de juego de palín¹⁹, grupos de danza y música mapuche, municipalidades con programas de promoción de culturas indígenas, a través de talleres de idioma, cosmovisión, historia, comida, textiles, etc. También existen otras canales estratégicos menos tradicionales, tal es el caso de las redes sociales a través de Internet, murales, afiches o la creación de música en estilo hip-hop mapuche. (p. 58). En términos generales, la población juvenil indígena dice tener mayores niveles de participación y asociatividad, puesto que según el estudio de Candia et al (2006), el 57% de la juventud indígena afirma participar activamente en asociaciones, en contraste con un 47% del resto de los jóvenes. Las organizaciones que concentran los mayores niveles de participación de los jóvenes indígenas son las de tipo deportivas (36%) y las religiosas (18%), lo cual resulta un activo muy valioso si se tiene en cuenta que sus condiciones de integración social son desfavorables y su condición de minoría. (Candia et al., 2005, p. 26 -27).

Todas estas estrategias apuntan a contrarrestar los efectos alienantes producidos por la asimilación forzada de los mapuche urbano-populares a la sociedad winka. Resulta necesario destacar, que el hecho de haber nacido fuera de la comunidad de origen no significa automáticamente un mayor “awinkamiento” de estos jóvenes mapuche. Si bien es cierto que la mayoría de estos jóvenes no dominan el mapudungun como lo hacen sus padres o abuelos, expresan un mayor grado de adaptación y apropiación de los elementos culturales mapuche. Como dice Aravena (1999): “la identidad étnica mapuche se transforma, se redefine en un proceso de permanente recomposición y adaptación a los imperativos de la sociedad moderna” (citada en Cuminao, 2006, p. 60). También resulta importante enfatizar que esta reelaboración de la cultura mapuche y la identidad étnica no implica necesariamente que sea resultado de procesos de aculturación o asimilación, puesto que el cambio

¹⁹ O también llamado “Juego de la Chueca”, corresponde a una actividad tradicional mapuche con fines religiosos o deportivos que tiene similitud con el Hockey y con el juego español de la Chueca. (Fuente: Wikipedia).

proviene desde la participación activa de los mismos involucrados (los jóvenes) y no es una imposición externa. (p. 60). Este cambio es de tipo endógeno.

Siguiendo el punto anterior, también resulta pertinente la idea de cómo esta cultura juvenil mapuche construida en la ciudad asume un rol crítico no sólo hacia la sociedad winka en general, sino que también a muchos de los valores tradicionales del pueblo mapuche. Tal es el caso de temas de género y la división de los roles entre los hombres y mujeres. De acuerdo a los resultados del “Diagnóstico Identidad y Participación Juvenil Mapuche en la Región Metropolitana” (Cuminao et al., 2002) se obtuvo que en el caso de las mujeres jóvenes, ellas proponen que se valore más el papel de la mujer al interior de la cultura, cuestionando el machismo y la exclusividad de ciertas funciones o roles que deben cumplir sólo los hombres, señalando que debiese existir una participación complementaria en los roles, sin embargo, no mencionan alternativas para superar esta crítica. (p. 63).

6.2. La Educación Superior y la Cultura Juvenil Mapuche

La inserción de la juventud mapuche a la Educación Superior corresponde a un fenómeno relativamente nuevo (a partir de la segunda mitad del siglo XX) y en el cual un factor importante lo constituye las necesidades económicas y la oportunidad de la ansiada movilidad social que la educación occidental fomenta.

Tradicionalmente, el grado de inserción de los mapuche rurales en el sistema educacional winka solía llegar hasta octavo año, momento a partir del cual el niño mapuche adquiriría nuevos roles dentro de su sociedad. Además, desde el discurso de los familiares, se consideraba que a esa edad el niño ya ha adquirido las destrezas básicas para desenvolverse fuera de la comunidad. Por otro lado, la situación de extrema pobreza hace que estas familias prioricen el trabajo informal remunerado sobre la continuidad de los estudios académicos. Las mujeres, una vez alcanzada la edad fértil, solían casarse como parte de un acuerdo por parte de ambas familias con el fin de amortiguar la decadencia económica. Por su parte, los hombres jóvenes emigran a otras zonas rurales a dedicarse a labores agrarias o a las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades.

Como se mencionó, el “joven mapuche universitario” corresponde a una categoría reciente en la historia del pueblo mapuche, puesto que la educación formal y la

inclusión forzada al Estado modificaron la estructura funcional de la sociedad mapuche, y por ende, la forma de organizar las etapas de la vida. La tradición educacional chilena, con su mecanismo disciplinante y homogenizador fue impartida desde el Estado para contribuir en la labor “pacificadora” de la sociedad mapuche, lo que en términos prácticos significó la campaña de anulación de todo patrimonio cultural indígena en los cuales se utilizaron incluso mecanismos de violencia física individual. (Reuca, 2009, p. 177).

Bajo este panorama, no es de extrañarse que la educación winka, como instrumento de legitimación de la violencia simbólica hacia el pueblo mapuche, siempre ha sido objeto de desconfianza por parte de los miembros de las comunidades, especialmente los mayores, quienes vivieron en carne propia el abuso de sus derechos históricos y culturales. Sin embargo, generacionalmente, surge un nuevo movimiento en el seno de la juventud mapuche rural, apoyado bajo la noción de que la educación winka puede ser una herramienta para precisamente contener los abusos de la sociedad winka. En otras palabras, significa asumir la educación como una herramienta para mejorar su situación, la de sus familias al tiempo que tomar conciencia de los derechos que como pueblo-nación les corresponden. En este sentido, se genera un choque de visiones al interior del pueblo mapuche con respecto al sentido de la educación superior, por lo que no ha resultado nada fácil para los jóvenes articular y legitimar un discurso que convenza a sus padres de que la educación winka es una opción de desarrollo tanto personal como colectivo.

Partiendo del supuesto de que la misión de toda acción educativa institucionalizada se fundamenta bajo principios humanistas afines al desarrollo íntegro del potencial de cada ser humano y su participación activa en la sociedad como ciudadanos libres, no resulta ilógico concluir que las posibilidades de desarrollo e integración de los jóvenes mapuche en la sociedad winka se encuentran altamente coartadas, a pesar de las buenas intenciones que la EIB ha intentado expresar. Las realidades y vivencias que se dan al interior de una escuela rural inserta en un Lof suele ser totalmente distinta a lo que tienen que enfrentar los jóvenes mapuches cuando ingresar a la Universidad en un centro urbano winka.

Las representaciones sociales por parte de la sociedad chilena en general hacia el pueblo mapuche se encuentran altamente sesgadas por prejuicios racistas, heredados en gran parte por el sistema educacional chileno, y también debido a las construcciones periodísticas de diarios chilenos institucionalizados y controlados por la

minoría adinerada del país la cual se empeña de etiquetarlos y estigmatizarlos como “conflictivos”, “terroristas” y “subversivos” con el propósito de desviar la atención de los planteamientos políticos y así influenciar en la opinión pública la opción de legitimar una solución policial (o mejor dicho, militarizada), al supuesto “conflicto”. Los jóvenes mapuche o “Wechekeche” que ingresan el Sistema de Educación Universitaria, han tenido que enfrentarse a un ambiente altamente cargado de discriminación, xenofobia y marginación, lo que conlleva finalmente a la deserción en muchos de estos alumnos.

Si bien en Chile se garantiza constitucionalmente el acceso al sistema educativo de todos los ciudadanos, no es menos cierto que este acceso se encuentra altamente determinado por la calidad de la educación recibida, la que a su vez se condiciona por el poder de pago de las familias. Dado el mínimo capital económico con el que suelen contar las familias de origen mapuche, junto con su variable étnica, no resulta extraño que estos alumnos reciban la peor calidad de educación, presenten bajo rendimiento y un alto grado de deserción escolar, lo cual se acentúa a medida que aumentan los años de escolaridad.

En términos educativos, el CENSO del año 2002 calculó que de las 177.339 personas entre 19 y 29 años y que se reconocen a sí mismos como individuos de ascendencia indígena (mapuche y otros pueblos), sólo 22.590 han accedido a la Educación Superior, es decir un 12,7% del total de la población indígena definida como joven. Contrastado con la población no indígena, se observa que de los 3.496.900 jóvenes, 839.440 de ellos continúa estudiando en Universidades o Institutos, es decir, un 24% (en Reuca, 2009, p. 145). Como es posible apreciar, existe una brecha enorme entre las posibilidades de ingreso a la Educación Superior entre los jóvenes indígenas con respecto a aquéllos que no pertenecen a los pueblos originarios. En el caso específico de la población mapuche, la situación es aún peor, puesto que este instrumento evidenció que sólo el 11,4% (17.752 jóvenes) han tenido acceso a la educación superior, lo que constituye el porcentaje más bajo entre los ocho pueblos indígenas considerados en el CENSO 2002. (en Pizarro, 2006, p. 49). Para los jóvenes indígenas provenientes de zonas rurales, el acceso a la educación superior corresponde casi a una situación de privilegio. De hecho, en el estudio-intervención del Programa Orígenes del año 2003, se calculó que apenas el 2,1% de los jóvenes indígenas rurales logra acceder a Universidades o Institutos. (en Pizarro, 2006, p. 52-53).

La brecha en el acceso a la Educación Superior entre la población originaria y la chilena se acentúa progresivamente en desventaja de la primera. Al respecto, la Fundación Ford (citado en Reuca, 2009) concluye que son las “desigualdades estructurales entre la población indígena y la no indígena las que provoca semejante brecha”, cuyos factores involucran el analfabetismo, los grados de instrucción, la pobreza, la discriminación, entre otros y que evidencian, a través de la prueba SIMCE, la postergación de la población originaria. (p. 156) Si en la enseñanza básica ya se encuentran demarcadas semejantes desigualdades, resulta predecible que, al momento de ingreso de los alumnos mapuche al sistema universitario, las condiciones les sean aún más desfavorables, puesto que no existen políticas de mejoramiento de la calidad de vida para los estudiantes, ni de acción afirmativa que reparen en problemas como el rendimiento académico. Simplemente, estos estudiantes ven insatisfechas sus demandas de hogares, becas y apoyo académico, lo cual trae como consecuencia un menor ingreso y menores posibilidades de éxito y egreso en las instituciones educativas.

En efecto, la encuesta Casen 2006 estimó que el éxito en el término de las carreras, la población indígena alcanza tasas menores a la mitad de lo que tienen los alumnos no indígenas, esto es, un 7,9% y un 16,8% respectivamente. (Revista ISSES de la Fundación EQUITAS, 2008, p. 48, citado en Reuca, 2009, p. 157). Por su parte, un estudio llevado a cabo por la Universidad de La Frontera (UFRO), se concluyó que son los estudiantes mapuche quienes tienen los peores rendimientos y la tasa más alta de abandono de carreras, especialmente en los últimos años, lo cual supuso una voz de alerta en cuanto al hecho de que si bien el ingreso a la Educación Superior de los jóvenes mapuche aumentaba levemente, éste no necesariamente significaba que cumplieran con el plan de estudios de forma exitosa. (p. 178). Los jóvenes mapuche tienen, en promedio, menos años de estudio (9,6) en comparación con su equivalente no indígena (11,0), lo cual corrobora la situación general de deficiencia en el acceso a la educación que presenta la población joven indígena (especialmente la de origen mapuche) y que se explica por un diferencial resultante de una alta tasa de exclusión de la educación superior (CASEN 2003, en Candia et al., 2006, p. 21-22). Al analizar los resultados de Casen, Pizarro (2006) concluye que “el acceso a la educación superior es definitoria en la condición de empleabilidad en la vida adulta de las personas indígenas (...) esta relación es determinante en la condición social de las y los jóvenes indígenas y posteriormente en su vida adulta, donde se genera una cadena virtuosa entre años de estudios y el alejamiento de las condiciones de pobreza o indigencia del grupo familiar indígena. Lo que también puede ser visto, como una

barrera de acceso a la educación superior para las y los jóvenes indígenas de hogares pobres e indigentes”. (p. 55).

Ante esta situación de innegable desigualdad, una nueva generación de estudiantes mapuche ha alzado su voz para exigir propuestas y soluciones ante la indiferencia por parte del Ministerio de Educación y de las políticas públicas en general, quienes los han mantenido como sujetos inexistentes en sus planificaciones. Comprensiblemente, la solución ha partido desde el mismo estudiantado, comenzando por medidas concretas e inmediatas para mejorar sus propias condiciones de vida.

Una de las medidas más emblemáticas lo constituyó el emplazamiento de hogares con el fin de proporcionar alojamiento a los jóvenes mapuche durante su estadía universitaria, en 1997 se fundaron los hogares para estos estudiantes gracias al esfuerzo de la Coordinadora Universitaria Mapuche en Temuco , la cual estaba conformada por las agrupaciones We-Kimun de la Universidad de Temuco (UT), el Wekintun de la Univeridad de La Frontera (UFRO), estudiantes de la Pedagogía Intercultural Bilingüe de la Univeridad Católica de Temuco (UCV) y todo cuanto estudiante mapuche necesitase donde vivir. También se contó con el auspicio de las Federaciones Estudiantiles de universidades locales. (p. 146).

Los hogares corresponden a espacios sociales en el que se comparten vivencias comunes en la ciudad, y según Millaleo (2006), esto facilitó la asociatividad de la población mapuche, permitiendo su reafirmación identitaria con el fin de recuperar la cultura comunitaria practicada en el Lof de origen. De este modo, se ha generado una cultura de resistencia donde “Los mapuche se transforman en una sociedad de resistencia, que ve en la manutención de sus costumbres, tradiciones, cultos y lengua, su sobrevivencia” (Bengoa, 1996, en Millaleo, 2006, p. 39, citado en Molina, 2008, p. 71).

Al respecto, Godoy (2003) agrega que “En el mundo mapuche se observa una actitud defensiva, en el marco de una resistencia a la imposición cultural...actualmente surge desde la ciudad –warria-, manifestada de distintas maneras...ésta es ahora un camino que hay que considerar para no ser derrotados definitivamente como cultura” (p. 84, citado en Molina, 2008, p. 71).

Es en estos hogares es donde el “individuo se rebela contra la discriminación de la que ha sido objeto refugiándose en una reivindicación de la identidad en la necesidad

de ser aceptado como mapuche...en una lucha constante contra el sufrimiento de vivir enajenado y contra el olvido de la identidad comunitaria” (Aravena, 2003, p. 90, citada en Molina, 2008, p. 71).

Por lo tanto, los hogares constituyen el espacio idóneo para la construcción crítica y la generación estrategias de resistencia para preservar la cultura mapuche y convivir entre los winkas en condiciones dignas. Simbolizan el sentido de “apropiación” de la educación occidental por parte de los estudiantes mapuche. En otras palabras, utilizar la educación winka como una plataforma desde donde se despliegan y proyectan. Representan espacios de reencuentro y reafirmación de la identidad étnica, puesto que para estos estudiantes corresponden a espacios únicos que permiten libremente la expresión de la diversidad cultural del pueblo mapuche por la procedencia que cada integrante tiene. Son primeramente espacios residenciales que permiten a través de la vivencia cotidiana y las condiciones de igualdad con los pares reflexionar acerca de los orígenes y el sentido de lucha. (Reuca, 2009, p. 194). Dentro de los hogares, se constituyen asambleas generales, reuniones políticas, vínculos con otras organizaciones afines a la causa indígena-estudiantil cuya temática central versa sobre cómo mantener estos hogares y cuál es el rol del Estado en esta situación, la “deuda histórica”, lo cual conlleva a una construcción crítica en relación al pueblo mapuche en general y cómo esta situación se llena de elementos de injusticia y segregación al vivenciar en carne propia cómo el Estado, a través de su fuerza represiva y el manejo del discurso oficial en los medios de comunicación, intenta desarticular estos espacios de reencuentro y reafirmación de la cultura mapuche.

Como es de esperarse, la mantención de estos hogares se ha debido al esfuerzo que los mismos estudiantes y las organizaciones mapuche han manifestado por conservarlos; la propuesta de los alumnos hacia el Estado parte, en primer lugar, por el reconocimiento como instituciones de desarrollo sociocultural, puesto que estos hogares no poseen ningún tipo de Personalidad Jurídica, y que éste les garantice su continuidad como un beneficio para los estudiantes de origen indígena.

No obstante, la precariedad de las condiciones en que los estudiantes habitan en estos espacios, unido a la actitud de desconfianza por parte del Estado hacia los mismos, han amenazado su continuidad, puesto que han sido objeto de allanamientos, represión policial y violación de los derechos de los estudiantes, siendo tratados como delincuentes y terroristas, lo cual ha sido la justificación que el Estado ha intentado legitimar por el asesinato de muchos jóvenes durante los gobiernos democráticos.

Al no existir un programa de mantención de estos espacios, el financiamiento era obtenido a partir de los recortes presupuestarios e ítemes de emergencia que la misma CONADI ocupa para sus gastos básicos. En estas condiciones infrahumanas, resulta totalmente comprensible que los alumnos se manifiesten públicamente por la falta de suministros tan básicos como agua, luz, gas y comida digna, demandando una política pública al respecto. Sin embargo, la constante negativa al diálogo por parte del Estado, que se empeña en rotularlos como “conflictivos” refleja el gran temor de éste al poder expresivo de los estudiantes organizados y sus implicancias sobre el resto de la población. Un grupo organizado que cuestiona las bases mismas de la institucionalidad chilena utilizando como herramienta crítica, paradójicamente, el sistema formal educación, conlleva a reflexionar sobre la expresión de las inherentes contradicciones del sistema neoliberal de enseñanza y su posibilidad de “contagiar” a otros grupos que han sido marginados en nuestra sociedad. En esta línea, no resulta sorpresiva la actitud cerrada y defensiva del Estado (y de los grupos que ostentan el capital económico), quienes en su intento de silenciar toda manifestación, han utilizado la prensa, tanto a nivel regional como nacional con el propósito de estigmatizar a los hogares estudiantiles (y a los alumnos, como consecuencia de ello), a través de titulares sensacionalistas que hablan de “centros de guerrilleros”, “espacios de terroristas”, “escuelas de activistas antisistémicos”, etc. (Reuca, 2009, p. 184).

Aún peor, los medios de comunicación masivos, han sido utilizados por los grupos en el poder, como una forma de construir y difundir la retórica que legitime en la opinión pública los abusos policiales hacia los estudiantes de los hogares al tiempo que deslegitimar las organizaciones mapuche estudiantiles y sus demandas. Es así como en el año 2004, el intendente PPD de la Región de La Araucanía, desestimó un proyecto de remodelación para el hogar Pelontuwe dadas las paupérrimas condiciones de vida de los alumnos, éstos tuvieron que iniciar campañas de huelga de hambre y movilizaciones en Temuco hasta que finalmente lograron sus objetivos en el 2005. (Reuca, 2009, p. 185).

Son estas situaciones extremas, en las que incluso se pone en riesgo la vida de los estudiantes, las que dibujan en relieve la necesidad de radicalizar los llamados a las autoridades y la Opinión Pública a escuchar las demandas y propuestas de los jóvenes. Pero, ¿Qué sucede cuándo el Estado se empeña por ignorar incluso utilizando a su servicio las fuerzas de represión? ¿Qué sucede con una Opinión Pública inconsciente e indiferente al tema, o peor aún, que asume el Discurso Oficial,

como la única verdad existente? ¿Es la confrontación directa la única forma de cuestionar y buscar transformaciones sociales o simplemente es producto de la desesperación ante el agotamiento de los intentos de diálogo? ¿Qué nos ha enseñado la historia de otros grupos sociales oprimidos que se han “emancipado” después de una lucha? (como es el caso del pueblo Indio, el Apartheid²⁰ en Sudáfrica) El testimonio recogido de una estudiante mapuche que ha vivenciado los allanamientos policiales retrata su posición al respecto:

“los pueblos no se independizan sin una lucha confrontacional, no sé qué pueblo se habrá independizado así. La India igual se independizó así, igual salía la gente afuera...no viene el asunto en bandejas sino que hay que ganársela igual, los machis vienen hablando de esto, los machis han dicho de que viene el weichan, o sea, la guerra y sólo nos queda esperar, va haber muerte, va haber preso dicen los machis y los machis nos traen el mensaje del wenu Mapu²¹, el de arriba y si eso es así, hay que aceptarlo en el fondo ver qué sucede” (citada en Reuca, 2009, p. 189).

Esta actitud proactiva por parte de la juventud mapuche representa una tendencia progresista dentro del movimiento mapuche de fines del siglo XX. La educación se asume como la herramienta práctica en la defensa del “etnocidio histórico” y a la violenta tendencia homogeneizadora por parte del Estado chileno. Y los hogares estudiantiles cumplen el rol de revivir y revitalizar la memoria histórica, en el sentido de actualizar los valores, prácticas y saberes colectivos e individuales de los mapuche, lo que según Godoy (2003), “posibilita la configuración de un sujeto identitario mapuche y su discursividad en un escenario inscrito y marcado por la asimetría en las relaciones y por el tránsito del mundo reduccional al mundo urbano” (Citado en Molina, 2008, p. 69).

La memoria se colectiviza en estos espacios, permitiendo la reconstrucción identitaria del pueblo mapuche residente en la ciudad. Constituye las formas de conciencia del pasado al tiempo que produce nuevas formas de identidad mapuche, permitiendo la apropiación de espacios o lugares que conforman el fundamento de la identidad mapuche Warriache o “gente de la ciudad”. De esta forma, se actualiza la

²⁰ Sistema de segregación racial vigente en Sudáfrica entre 1961-1994, en el que privilegiaba la minoría blanca del país, lo cual produjo violentos estallidos interraciales. (Fuente: Wikipedia).

²¹ En la cosmovisión espiritual mapuche, corresponde a la “Tierra de Arriba”, espacio sagrado e invisible donde habitan la “Familia Divina”, los espíritus del Bien y los Antepasados. (Fuente: Wikipedia).

memoria colectiva entre las culturas rural y urbana, proyectándose así una nueva identidad. (Aravena, 2003, citada en Molina, 2008, p. 70).

Complementariamente, Molina (1998), sostiene que “la memoria histórica mapuche está indisolublemente ligada a sus derechos como pueblo, siendo los territoriales una de las principales motivaciones para existir, resistir y permanecer. Es por esto, que las reexpansiones de tierras protagonizadas por comunidades mapuches constituyen actos de expresión de quienes necesitan y sueñan con encontrar su propio desarrollo para superar los agudos problemas derivados de su forzada reducción”. (p. 5, citado en Molina, 2008, p. 69).

CONCLUSIONES

Hablar sobre la valoración étnica del pueblo mapuche en el contexto educacional no resulta una tarea fácil, puesto que es una problemática atravesada por múltiples factores, los cuales no todos son explícitos y que, por lo tanto, resultan mucho más complejos de aprehender. Sin embargo, se parte de la base que todo fenómeno a observar no existe en el vacío, sino que tiene una historia y un contexto, lo cual es especialmente cierto en los objetos de estudio de las ciencias sociales. En el caso de la reafirmación de la identidad étnica mapuche, es la historia del conflicto intercultural y el sometimiento de una sobre otra utilizando variados mecanismos: desde la violencia física hasta el control y moldeamiento de las (inter)subjetividades mediante poderosas “fábricas de discursos”, como es el caso del sistema educacional occidental.

Ahora bien, ¿Es la Educación Intercultural Bilingüe “la solución” a los problemas de desmejora y marginalidad del pueblo mapuche? ¿Corresponde a la promesa de la tan ansiada movilidad social para estos jóvenes? Después de hacer esta investigación bibliográfica, la respuesta resulta ser relativa en ambos casos.

Si bien es cierto que los años educación de las generaciones jóvenes mapuche suelen ser significativamente más altas que sus padres y abuelos, lo cual –al menos en teoría- les abre mayores posibilidades de salir de la situación de la pobreza en la que muchos de ellos se encuentran, no es menos cierto que, tal como se ha documentado en este trabajo, el precio a pagar suele ser alto. La negación y blanqueamiento del origen mapuche parece ser la estrategia más simple y efectiva a corto plazo para poder aspirar a un status de vida y a una posición social que resulta casi inalcanzable para la gran mayoría de ellos.

Sin embargo, esto también trae consecuencias prejudiciales tanto a nivel individual como social. El sujeto se ve forzado a cortar todo cordón umbilical con su herencia cultural, aislarse y optando por vivir de las apariencias, generando (probablemente) severos conflictos internos de autoconcepto. ¿Qué hacer entonces para evitar llegar a esta instancia? Por lo visto, la estrategia más recurrente ha sido la participación en redes sociales de carácter fraternalista en los que se apela a un vínculo simbólico y afectivo haciendo frente ante la atomización y el desarraigo alienante que impone la cultura occidental moderna sobre la subjetividad de los individuos, y que amenaza con anularlos.

Estos espacios de organización permiten revivir la memoria histórica y reafirmar el sentido de lucha del pueblo mapuche. Constituyen el lugar idóneo para la construcción crítica y la movilización de recursos y capitales sociales que permitan ejercer presión política al Estado y a los grupos dominantes a efectos de lograr beneficios reivindicativos tanto a corto como largo plazo.

Por lo mismo, el Estado históricamente ha visto como amenazante la consolidación de estas plataformas de acción colectivas y, cuando éstas parecen haber traspasado cierto límite, las autoridades responden desplegando una serie de mecanismos de desarticulación de estos movimientos indigenistas. Los mapuche son etiquetados desde el discurso hegemónico como “subversivos”, “terroristas” y que están “en contra de la unidad y el progreso nacional”, entre otros ejemplos.

Peor aún, los medios han demostrado tener el poder de controlar y manipular la opinión “publicada” una y otra vez. Para una gran parte de la población que acríticamente absorbe los contenidos sin reflexionar más allá incluso “legítima” el uso de las fuerzas de represión como la única “solución” al “conflicto mapuche”. Parece asumirse que mientras no haya manifestación de un conflicto, “las instituciones funcionan”.

En este sentido, ¿Cuál es el rol de la EIB? ¿Se está asumiendo que, mientras sea capaz de contener a los niños y jóvenes mapuche, estaría “todo bien”? ¿Es funcional para los intereses del Estado que la labor de la EIB simplemente se limite a acortar la brecha SIMCE entre los alumnos indígenas frente al resto? ¿Con qué indicadores evaluar el grado de participación e integración que tienen los alumnos de origen mapuche? ¿Cómo operacionalizar la variable de “conciencia étnica” en el plano curricular?

Desde el Indigenismo Crítico, se pone en tela de juicio los verdaderos alcances e intenciones que el Estado ha depositado sobre la EIB. La participación más bien de carácter secundario de los pueblos indígenas en la toma de decisiones que involucran la inclusión de algunos contenidos curriculares, da a entender cómo el Estado chileno, cual monarquías absolutistas europeas del siglo XVIII, se inspira en el Despotismo Ilustrado y, parafraseando su máxima, adopta la lógica de “Todo para el Mapuche, pero *sin* el Mapuche”. Eso al menos parece ser el *ethos* de las políticas públicas en torno a la Multiculturalidad en el Chile post-dictadura.

Se observa una lógica contenedora, en que la Educación Intercultural corresponde a una especie de “malla de protección” que intenta atajar muchos de los reclamos y demandas en relación a la presencia e imagen que tiene la cultura mapuche dentro del espacio curricular tradicional. Se presenta como la solución para satisfacer las exigencias de los pueblos indígenas al tiempo que sin poner en riesgo el orden establecido. ¿Se puede hablar realmente de “potencial emancipador” al interior de la EIB?

Toda buena intencionalidad que pueda guiar la EIB se diluye por imposiciones externas y de alcance. Se asume que los mapuche “deben adaptarse” a un mundo intercultural con el fin de mejorar su situación histórica de empobrecimiento y marginalidad. Sin embargo, ¿Qué se hace al respecto de la sociedad chilena en general? ¿Qué estrategias se han empleado para sensibilizar a la opinión pública a reconocer la realidad intercultural en nuestro país? ¿Por qué se prefiere enseñar inglés y no mapudungun (u otra lengua vernácula de los pueblos originarios) en el 99% de los establecimientos educacionales en nuestro país? ¿De qué sirve valorar la diferencia cuando el Otro es incapaz de reconocerla? La EIB parece cual salmón que lucha contra la corriente, una pequeña anomalía en el *establishment*, un grito en el vacío, incapaz de “prender fuego” a su alrededor, sirviendo de este modo a los intereses del Estado y la clase dominante.

Es por eso que resulta valioso contrastar la propuesta de la EIB en su carácter marcadamente ruralista y folclórico con las realidades vivenciadas por lo que se ha identificado como “jóvenes mapuche urbano-populares”, el cual según la literatura revisada, constituye un objeto de estudio relativamente nuevo para las ciencias sociales. Históricamente, ha pasado desapercibido o simplemente no ha recibido la atención requerida, tal vez asumiendo que los jóvenes mapuche en la ciudad perdían el vínculo con su procedencia rural y que se encontrarían mayoritariamente asimilados dentro de la sociedad chilena. Sin embargo, se ha demostrado que no es el caso, y que si bien es cierto resulta descuidado generalizar, no es menos cierto que también se observa la construcción de estrategias de resistencia y reafirmación étnica, lo que da cuenta de un grado de mayor participación e integración de los jóvenes mapuche.

Estos jóvenes demuestran un alto grado de apropiación de su cultura de origen y todo su patrimonio, lo cual representa un gran potencial transformador y renovador de la misma. Los jóvenes urbano-populares se encuentran mucho más expuestos a otras culturas que sus congéneres rurales, y por lo tanto, hay mayor oportunidad de

flexibilidad. Contrario a lo que las opiniones mapuches más tradicionalistas y “puristas” puedan sostener, ser mapuche en la ciudad no significa automáticamente ser “menos” mapuche, sino por el contrario, constituye una condición que, de utilizar adecuadamente los canales y estrategias, puede traer como consecuencia una gran posibilidad de revitalización de la cultura mapuche. Esto se traduce en que los jóvenes se convierten en agente de crítica de muchos elementos y tradiciones que conllevan sus padres y abuelos. Un caso claro corresponde al rol de la mujer en la cultura tradicional mapuche y cómo se ha ido abriendo paso utilizando de precisamente, el sistema educacional chileno. Lo importante es distinguir cuando el cambio surge a partir de sus propios protagonistas y cuando es resultado de una imposición externa. En otras palabras, incorporar elementos de otras culturas, no para copiarlas simplemente, sino como una forma constructiva de reconocerse a sí mismo a través de validar la diferencia. Una cultura puede influir a otra y viceversa, sin que esto signifique automáticamente imponerse sobre ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Santullano P., Forno, A. y Rivera, R. (2007) La Educación Intercultural en el Discurso Directivo Docente Mapuche: Posicionamiento desde los Márgenes. En D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.) *Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche Volumen II* (pp. 283-295). Temuco: UC Temuco.
- Bernstein, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata. (Orig. 1990).
- Calfío, M. (2006). Pueblos Indígenas y Juventud en el Siglo XXI: Una Mirada desde la Diversidad y el Género. *Revista Observatorio de la Juventud: Jóvenes y Pueblos Originarios*, 12, 38-45.
- Candia, E., Damianovic, N. y Leibovitz, T. (2006) Juventudes Indígenas: Diagnóstico de Integración en Chile. *Revista Observatorio de la Juventud: Jóvenes y Pueblos Originarios*, 12, 17-28.
- Carihuentro, S. (2007) *Saberes Mapuche que debiera incorporar la Educación Formal en Contexto Interétnico e Intercultural según Sabios Mapuche*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cuminao, C. (2006) Wekeche: Identidad Juvenil Mapuche en la Región Metropolitana. *Revista Observatorio de la Juventud: Jóvenes y Pueblos Originarios*, 12, 58-65.
- Chiodi, F. y Loncón, E. (1997) Política del Lenguaje en Defensa de la Lengua Mapuche. En D. Catriquir (Comp.) *1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 77-100). Temuco: Universidad Católica de Temuco. (Orig. 1995).
- Da Silva, T. (2001) *Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Donoso, A. (2006) Educación e Interculturalidad en la Ciudad: Acercamientos desde Santiago de Chile. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Nº11. (http://www.umce.cl/~dialogos/n11_2006/donososwf) UMCE, Santiago, Chile.
- Durán, T. (2007) Interculturalidad en Educación: Discontinuidades y Reiteraciones de un Ayer y Hoy en Territorio Mapunche. En D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.) *Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche Volumen II* (pp. 175-193). Temuco: UC Temuco.
- Huenchullán, C. (2007) La Institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Contexto, Situación Actual y Desafíos. En D. Catriquir, T.

- Durán y A. Hernández (Comps.) *Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapuche Volumen II* (pp. 207-226). Temuco: UC Temuco.
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V., Páinén, P. (2005) *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX región*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
 - Maldonado, P. (2003) *Comunidad Mapuche: Aproximación a la Comunidad Mapuche desde la Psicología Comunitaria, a partir de un Estudio Comparativo en dos Formas de Agrupación Mapuche*. Santiago: Universidad de Chile.
 - Molina, N. (2008) *Jóvenes Mapuche en Contextos Urbano-Populares*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
 - Pérez Gómez, Ángel I. (1992) Las funciones sociales de la escuela: de la Reproducción a la Reconstrucción Crítica del Conocimiento y la Experiencia. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez (Comps.), *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
 - Pizarro, I. (2006) La Educación Superior y Jóvenes Indígenas en Chile: ¿Inclusión o exclusión?. *Revista Observatorio de la Juventud: Jóvenes y Pueblos Originarios*, 12, 46-56.
 - Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (2011) *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.
 - Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P., (2005) *Educación, Currículum e Interculturalidad, Elementos sobre Formación de Profesores en Contexto Mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
 - Quintriqueo, S., Huenchufil, E., Antilén, R., Reyes, M., Quilempán, P., Curriao, V., Sáez, R. (1997) *El Contexto Cultural Mapuche y su Relación con el Fracaso Escolar en la Escuela Rural, IX Región, Provincia de Cautín*. En D. Catriquir (Comp.) *1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 303-312). Temuco: Universidad Católica de Temuco. (Orig. 1995).
 - Reuca, A. (2009) Wechekeche pu Wallmapu. Del Rol Tradicional al Segmento Estudiantil: el Caso de los Hogares Estudiantiles Mapuche. En C. Contreras (Ed.) *Realidades Juveniles en Chile* (pp. 143-200). Santiago: FLACSO-Chile.
 - Rother, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84. (Orig. 2004).
 - Rubilar, L. y Cayul, C.G. (2003) *Vicisitudes de la cultura mapuche en el constructor identitario chileno*. Santiago: UMCE.

- Sáez, R. (1997) *Contradicciones y posibilidades de una Educación Intercultural en nuestra escuela rural*. En D. Catriquir (Comp.) *1er Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 263-271). Temuco: Universidad Católica de Temuco. (Orig. 1995).
- Silva-Peña, I., Moya, M. y Salgado, I. (2011) Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de La Araucanía, Chile. *Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia Mapuche*, 1 (4), 1-53.
- Toledo, V. (2005) *Pueblo Mapuche Derechos Colectivos y Territorio: Desafíos para la Sustentabilidad Democrática*. Programa Chile Sustentable. Santiago: LOM Ediciones.