



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE ANTROPOLOGIA

**“PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE:
UNA EXPLORACION A SUS AVANCES Y DESAFIOS
EN LA REGION METROPOLITANA”**

Alumna (s): Bravo Salvo, María Jesús
Laso Zanzi, María Consuelo

Profesor Guía: Campos Muñoz, Luis Eugenio

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Antropología
Tesis Para Optar Al Título De Antropólogo Social

Santiago, 2007

ÍNDICE

I PARTE: FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....5

1.	<u>Introducción</u>	5
2.	<u>Objetivos de la investigación</u>	10
3.	<u>Marco metodológico</u>	11
4.	<u>Marco teórico y discusión bibliográfica</u>	19
	4.1 Cultura.....	19
	4.2 Grupos étnicos e identidad.....	25
	4.3 Interculturalidad y multiculturalidad.....	26
	4.4 Representaciones sociales.....	34
	4.5 Estigma, estereotipo, prejuicio y discriminación.....	36
	4.6 Folclorización.....	40
	4.7 Indígenas urbanos.....	41
	4.8 Educación intercultural bilingüe.....	47
	4.9 Educación Intercultural Urbana (EIU).....	52
5.	<u>Antecedentes generales</u>	55
	5.1 Pueblos indígenas y el Estado de Chile.....	55
	5.2 Políticas educacionales chilenas en los siglos XIX y XX.....	70
6.	<u>Antecedentes Específicos</u>	78
	6.1 Caracterización de las comunas.....	78
	6.2 Caracterización de los establecimientos.....	84

II PARTE: PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN METROPOLITANA.....88

1.	<u>Orígenes y formulación del PEIB</u>	88
	1.1 Orígenes del PEIB del MINEDUC.....	88
	1.2 Formulación del PEIB del MINEDUC.....	90
	1.3 Conclusiones parciales.....	109

2.	<u>Implementación del PEIB en establecimientos de la Región Metropolitana</u>	113
2.1	Gestión del PEIB	114
2.2	Docentes y monitores	120
2.3	Diseño curricular y planificación	121
2.4	Contexto de aprendizaje y prácticas en el aula	122
2.5	Actividades asociadas al PEIB	141
2.6	Conclusiones parciales	152
3.	<u>Representaciones sociales de lo indígena y nociones de interculturalidad y EIB</u>	156
3.1	Representaciones sociales de lo indígena	156
3.2	Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe ...	170
3.3	Conclusiones parciales	200
III PARTE: REFLEXIONES FINALES		204
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS		211
ANEXOS		220
1.	<u>Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe</u>	220
2.	<u>Propuestas de políticas públicas referentes al tema indígena</u>	225
3.	<u>Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC</u>	228
4.	<u>Estudio Identidad y Discriminación en Adolescentes Mapuche de UNICEF</u>	248
5.	<u>Material visual</u>	255

I PARTE: FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Esta investigación constituye un estudio exploratorio a la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB), del Ministerio de Educación de Chile, en escuelas de la Región Metropolitana. El estudio pretende evaluar el modo en que se ha implementado el programa en establecimientos educacionales de Santiago para conocer, de este modo, su desarrollo desde su formulación, ejecución y las consecuencias y aprendizajes que ha generado en la comunidad educativa.

Se realizó una exploración y seguimiento integral del programa en las siete escuelas en las que se aplicó durante los años 2006 y 2007, teniendo en cuenta aspectos curriculares, desarrollo de la lengua indígena, apropiación del PEIB por los alumnos y ejercicio docente, entre otros. A modo general, se pretende construir una reflexión que contenga las diversas formas de ejercicio de la interculturalidad en la escuela, partiendo desde el PEIB como política estatal para la diversidad cultural.

Este programa se encuentra en un contexto de migración indígena a la ciudad, por lo que se han impulsado diversas iniciativas relacionadas con la implementación de proyectos que conecten la realidad cultural de los estudiantes con los planes de estudios estatales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) ha impulsado experiencias de educación intercultural bilingüe en conjunto con los estados latinoamericanos, las cuales tendrían como objeto enseñar a niños y niñas indígenas en su lengua materna, contribuyendo a una mejor expresión y entendimiento con el entorno, permitiéndoles una mayor identificación con la comunidad a la cual pertenecen.

En el caso de Chile, en 1993 se promulga la Ley N°19.253 o Ley Indígena que contempla el uso y conservación de idiomas indígenas en áreas de alta densidad de población originaria, y el establecimiento de una unidad programática que permita a los docentes

acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas. En el marco de esta ley, se creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe entre los años 1996 y 1997, gestionado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) a través del Programa Orígenes. Las motivaciones para la implementación de este programa surgen principalmente del ánimo de subsanar los problemas y contradicciones históricas, socioeconómicas y culturales en relación con los pueblos indígenas. Busca una optimización del capital sociocultural disponible, de manera de hacer frente a las problemáticas suscitadas con los pueblos y establecer un diálogo, con el fin de promover el desarrollo de sus culturas y lenguas.

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (en adelante CASEN) del año 2006, un 6,6% de la población nacional se autoidentifica como perteneciente a alguno de los pueblos reconocidos por la Ley Indígena¹. De esta población, el 87,2% declara pertenecer al pueblo mapuche, el 7,8% es aymara, el 2,8% atacameño o likan antay y el resto de los pueblos se ubican bajo el 1% de la población indígena del país. En relación a la distribución de la población indígena por regiones, podemos señalar que ésta presenta un alto porcentaje de residencia en las regiones Metropolitana (27,1% de la población indígena nacional), de la Araucanía (23,9% de la población indígena nacional) y de los Lagos (14,7% de la población indígena nacional). En cuanto a la relación de población indígena y total de población regional, es la Región de la Araucanía la que posee la mayor concentración de población originaria, alcanzando un 30,8%². En resumen, podemos establecer que pese a que en zonas rurales hay una mayor incidencia indígena en relación a la población regional, existe una mayor concentración indígena en zonas urbanas, aunque su incidencia respecto a la población no indígena regional sea menor.

Sin embargo, existe una mayor concentración de población indígena en zonas urbanas, elevándose a un 69,4% del total de indígenas a nivel nacional, porcentaje que a su vez ha ido en aumento. Entre el año 2000 y 2006 la población indígena urbana se elevó en casi 1,8 puntos porcentuales, es decir, de un 51,7% a un 69,4% de la población indígena total³.

¹ Pueblos reconocidos como “etnias” en la Ley N°19.253, hasta el año 2006 son: Mapuche, Aymara, Atacameño (o Likan Antay), Quechua, Rapa Nui, Colla, Diaguita, Kawéskar y Yámana (o Yagán).

² Ministerio de Planificación, MIDEPLAN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) y Población Indígena. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. Chile, 2003.

³ Ministerio de Planificación, MIDEPLAN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) y Población Indígena. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. Chile, 2006.

Según la Encuesta CASEN 2003, la población indígena urbana está compuesta mayormente por mujeres, así como también se observa que la población indígena en general es más bien joven, donde el 54,2% de ella es menor de 30 años.

Generalmente la población indígena posee un menor nivel educacional que la población no indígena, existiendo grandes contrastes entre indígenas urbanos y población no indígena urbana. En este sentido, tenemos que el analfabetismo es mayor entre los indígenas que entre los no indígenas (6,8% y 3,7% respectivamente), concentrándose en ambos casos en las zonas rurales. Cabe mencionar que dicha tasa disminuye considerablemente en el tramo que comprende al grupo de indígenas jóvenes entre 15 y 29 años, siendo de un 1,4% y 2,4% para jóvenes indígenas de zonas urbanas y rurales respectivamente. El 23,5% de los indígenas urbanos mayores de 15 años tiene la enseñanza básica incompleta, mientras que en los no indígenas urbanos este índice alcanza un 17,4%. Si bien se ha logrado aumentar los años de escolaridad tanto de indígenas como de no indígenas, no se ha disminuido la brecha que existe entre ambos, en donde la población indígena continúa presentando menos años de escolaridad. Frente a la inasistencia a clases, ésta es justificada en mayor medida por razones económicas.

La Encuesta CASEN 2003 demostró también que ha crecido en forma importante el número de personas que habla y entiende su lengua originaria. En el sector rural, un 40% de la población indígena entiende su lengua ancestral, mientras que en zonas urbanas un 19% entiende y un 11,5% es hablante.

Los datos expuestos respecto de las poblaciones indígenas dan sustento y legitimación a las demandas históricas que éstas han tenido hacia el Estado chileno, por cuanto éste se encuentra ya no frente a “minorías étnicas” si no que a pueblos originarios que comprenden una parte importante de los habitantes del país. Dichas demandas refieren, entre otros, a una mayor autonomía territorial y organizacional; a la satisfacción de necesidades de vivienda, educación y salud; y al acceso a créditos que permitan comenzar actividades económicas independientes o fomentar las que ya tienen. Según Foerster y Vergara (2002) estas demandas pueden agruparse en campesinas, étnicas y etnonacionales, en donde se busca una mayor visibilización a nivel nacional, una mayor comprensión de su cultura por parte de la sociedad dominante, el reconocimiento político

de sus organizaciones y de sus culturas como pueblos⁴. En este contexto, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) nace como una política pública para subsanar el escenario asimétrico en que se dan las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado chileno, formulándose una propuesta que responda a la frustración y descontento indígena ante la negación constante de sus derechos como pueblos y culturas⁵.

El interés de abordar el tema de las relaciones interétnicas y la educación nace de una inquietud compartida por las investigadoras respecto de la infancia indígena, problemática que en la antropología no ha tenido un gran desarrollo o mayor alcance. Si bien se han realizado estudios en escuelas y en el ámbito de la educación, nos ha resultado difícil encontrar en etnografías e investigaciones un punto de vista antropológico acerca de la infancia y las perspectivas de niños y niñas sobre este tema en particular, por lo tanto este estudio resulta ser un aporte desde la incorporación del punto de vista de los alumnos en esta materia. Creemos que es fundamental un análisis acerca de las relaciones interculturales en la escuela, ya que allí convergen y crean lazos actores de diversos orígenes, generando diferentes tipos de relaciones sociales, creándose una analogía “escuela – sociedad” en donde se puede ver la sociedad mayor expresada en una especie de “pequeña sociedad” a nivel de escuela, así como también puede hacerse una proyección de cómo es la sociedad a partir de lo que se observa y experimenta en las escuelas.

De este modo, consideramos de gran importancia el desafío de poner en práctica las herramientas y competencias adquiridas durante estos años de estudios en una temática tan compleja y de enorme relevancia política y social como son los pueblos indígenas y la educación intercultural. La emergencia de la interculturalidad en la escuela es un tema reciente, por lo que su estudio adquiere relevancia al detectar fortalezas y tensiones al interior de la comunidad educativa, así como también pretendemos abordar aquí aquellas que se producen dentro del PEIB, con el fin de contribuir a una mejor educación

⁴ Ver Varas, J. “Capital Social y Cuestión Étnica: Una Mirada desde la Planificación Social y la Autonomía Indígena”. S/a. En: www.estudiosetnicos.cl.

⁵ Lo expuesto en este párrafo corresponde a lo manifestado por un encargado del PIEB del MINEDUC, quien señaló que el PEIB corresponde a una política compensatoria del Estado por los daños inflingidos a los pueblos indígenas. De este modo, el poseer una política de educación intercultural bilingüe supondría una plataforma para la satisfacción de otras demandas indígenas a partir del reconocimiento de los derechos lingüísticos y la educación en lengua materna.

intercultural, a una apertura social a tipo de educación y a la promoción de las relaciones interculturales en la sociedad a nivel general.

El presente estudio está estructurado en tres partes: la primera contiene la presentación del problema de investigación, sus objetivos, metodología, conceptos a utilizar y antecedentes generales y específicos; la segunda parte contiene la presentación de los datos y el desarrollo de la investigación, organizada en tres capítulos que responden a cada uno de los objetivos secundarios formulados para esta tesis; la tercera parte corresponde a las reflexiones finales del estudio. Considerando lo anterior, la investigación fluctúa entre dos dimensiones: una ideal y una práctica. En la dimensión ideal, se abarca la formulación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC, analizando las nociones y supuesto teóricos en los cuales éste se sustenta. La dimensión práctica corresponde en tanto al estudio de la aplicación del programa en los establecimientos, rescatando puntos de análisis relevantes para dar a conocer el desempeño PEIB en establecimientos urbanos, pretendiendo construir finalmente, una reflexión acerca de cómo se construyen y promueven las relaciones interculturales en la escuela desde la ciudad.

Las fuentes bibliográficas consultadas para la realización de esta investigación se hallan al final del trabajo, separadas y organizadas en “documentos publicados” y “documentos en Internet”. Así mismo, hay una sección con información anexa y material visual que puede ser de utilidad para la mejor comprensión de los análisis, en donde se podrá encontrar, entre otros, el documento oficial del PEIB utilizado en esta investigación.

2. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Investigar de qué manera se formula, aplica y promueve el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC, en escuelas de la Región Metropolitana, con el fin de comprender cómo se construye la interculturalidad en espacios educativos urbanos.

Objetivos Específicos

- 1) Analizar críticamente el PEIB actual en tanto sus objetivos, ejes y metodologías de implementación y supuestos teóricos en los cuales se sustenta.
- 2) Identificar las nociones de interculturalidad, educación intercultural bilingüe y representaciones sociales de lo indígena en los actores involucrados en la implementación del PEIB.
- 3) Investigar los procedimientos de implementación del PEIB, en las escuelas focalizadas en la Región Metropolitana, en relación a los procesos de contextualización curricular, fortalecimiento de la lengua indígena, ejercicio docente y prácticas pedagógicas.

3. Marco metodológico

Esta investigación es de tipo cualitativa, exploratoria, flexible y progresiva. El estudio cualitativo, implica un acercamiento profundo a las cualidades y características del fenómeno que pretendemos abarcar, de manera de poder comprender e interpretar la realidad a través de la recolección de datos narrativos de primera fuente. Es exploratoria ya que no pretende entregar un conocimiento acabado sobre un fenómeno si no que implica explorar e indagar en él para encontrar respuesta a la problemática de investigación. Así mismo, es flexible por cuanto permite cambiar algunos elementos metodológicos durante el desarrollo de la investigación, y progresiva en tanto este estudio permite ir desarrollando técnicas de investigación en la medida que se conoce el fenómeno e ir determinando los métodos y puntos de análisis más adecuados.

La metodología utilizada en esta investigación fue dividida en tres etapas: la primera de inducción o acercamiento al tema, la cual comprendió básicamente la revisión bibliográfica acerca del tema. La segunda etapa fue la realización de la etnografía en las escuelas investigadas. Las observaciones, descripciones de los entornos y entrevistas hechas a los diferentes actores involucrados en el programa se encuentran descritas en los capítulos de la segunda parte de esta investigación. Por último, en la tercera etapa se realizaron entrevistas grupales a alumnos en cuatro de los siete establecimientos investigados.

3.1 Inducción a la temática:

Comprende básicamente la revisión bibliográfica, donde se exploró una amplia gama de textos de diferentes temas vinculados al problema central de la investigación. De este modo se revisaron documentos históricos para comprender los aspectos generales de la educación impartida en nuestro país a lo largo de su historia republicana, con el fin de elaborar un marco de antecedentes que contextualicen la problemática inicial. También se revisaron textos provenientes del ámbito de las investigaciones en educación intercultural, lo cual aportó la visión crítica de quienes han estudiado el tema con el fin de contrastar las diferentes visiones y apreciaciones de éste fenómeno en la actualidad. Así mismo se dio revisión a los documentos elaborados desde el MINEDUC respecto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, bibliografía esencial para poder comprender las bases y

proyecciones del programa, así como las herramientas utilizadas y la definición de algunos conceptos relevantes.

3.2 Etnografía:

La etnografía ha sido definida como el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad (A. Aguirre, 1995). De esta manera, a través de esta técnica se pretende comprender la cultura como un todo orgánico, constituyendo un método eficaz de acercarse a la resolución de problemas de una comunidad. Así, la etnografía es un instrumento útil para comprender y analizar los fenómenos desde la observación, descripción y participación activa en aquello que queremos investigar. En este sentido, la etnografía se constituye como un método cualitativo de recolección de información que está sujeto a la interpretación del autor, intentando hallar un equilibrio entre el acercarse lo más posible a la objetividad pero sin alejarse de la subjetividad que acompaña a todo sujeto social.

En la realización de este estudio, la etapa etnográfica consistió principalmente en el trabajo de campo realizado en los establecimientos educacionales, durante los meses comprendidos entre octubre del 2006 y junio del presente año. Se realizó el ejercicio etnográfico en las siete escuelas de la Región Metropolitana participantes del PEIB, éstas son: Liceo Alcalde Jorge Indo Romo (comuna de Quilicura), Colegio Villa Santa María (comuna de El Bosque), Escuela Ciudad de Caracas (comuna de Lo Prado), Liceo Violeta Parra (comuna de La Pintana), Liceo José Joaquín Prieto (comuna de La Pintana), Liceo El Roble (comuna de La Pintana) y Colegio Neruda (comuna de La Pintana). Con el objeto de dar cuenta de la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana es que se tomó la decisión de abarcar la totalidad de los establecimientos, para de este modo, poder extrapolar el análisis de los datos y las conclusiones a una situación regional. El trabajo de campo fue repartido entre las investigadoras por sector, por una parte se tomaron los establecimientos de las comunas de El Bosque, Lo Prado y Quilicura, y por otra se trabajaron los establecimientos de la comuna de La Pintana.

La etnografía comenzó con las primeras visitas al terreno, el establecimiento de los primeros contactos al interior de las escuelas. Luego se realizó la observación participante dentro de las salas de clases, en donde las investigadoras asistieron de forma separada a las clases de EIB donde se encontraba el monitor o profesor intercultural.

Así mismo, se realizó etnografía en el marco de actividades extraprogramáticas tales como un coloquio intercultural realizado en la comuna de La Pintana a fines del 2006, el inicio del año escolar con la plantación de canelos en todos los establecimientos, la celebración del wetripantu durante el mes de junio en todos los establecimientos, la reunión de la Mesa Regional Indígena, entre otros, circunstancias en donde las investigadoras participaron observando y registrando los hechos y fenómenos que allí ocurrían. Lo mismo sucedió con las reuniones de las monitoras interculturales y Coordinación de EIB de La Pintana, realizadas todos los martes en la Municipalidad, instancia en que se revisaba el trabajo realizado en la semana, evaluando actividades y materiales ocupados, retroalimentándose en la experiencia de unas y otras. La observación en estos casos fue fundamental para registrar las impresiones y tensiones producidas desde y entre las monitoras en su período pedagógico, así como las relaciones entre ellas, la organización del trabajo y las escuelas.

Ésta técnica fue utilizada fundamentalmente para efectos de descripción y observación de hechos y situaciones al interior de las escuelas, la caracterización general de los establecimientos, la observación de dinámicas de comportamiento entre los diversos actores de las escuelas en los diferentes espacios de ésta, como son los patios, oficinas y salas de clase. En ese sentido, la etnografía fue un elemento transversal en toda la investigación, no sólo en la fase inicial. Como técnica es importante considerarla en todo el procedimiento ya que el investigador está permanentemente incorporando observaciones y participando activa y pasivamente de los fenómenos estudiados.

En conclusión, la etnografía resultó ser una técnica adecuada no sólo para comprender el desarrollo del programa al interior de los establecimientos si no que también para conocer las dinámicas y fenómenos que ocurren al interior de la escuela, a través de sucesivas visitas que realizaron las investigadoras.

3.3 Entrevistas en profundidad:

Otra técnica escogida fue la entrevista en profundidad, ya que permite conocer la perspectiva individual de los sujetos respecto a un fenómeno en estudio. Las entrevistas realizadas fueron 16 en total: dos Directores de establecimientos (comuna de La Pintana), dos Jefes de las Unidades Técnico Pedagógicas (en adelante UTP) (uno en La Pintana y otro en Lo Prado), cinco monitores interculturales (uno en La Pintana, uno en Lo Prado y tres en Quilicura), seis profesores (tres en La Pintana, tres en Lo Prado y uno en Quilicura) y dos encargados municipales pertenecientes a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la comuna de La Pintana.

La selección de los entrevistados se realizó mediante criterios de saturación de información y de la detección de informantes claves por parte de las investigadoras, contrastándose la información entre los distintos actores entrevistados, ya fueran profesores, monitores, directivos o alumnos.

Dentro del MINEDUC, se entrevistó al Coordinador Regional del PEIB, a la Coordinadora Nacional del PEIB y a la encargada del programa a nivel de la Secretaria Regional Ministerial de Educación (en adelante SECREDUC).

La entrevista resultó ser un instrumento eficaz para obtener información de manera profunda y de primera fuente, entablando conversaciones con los sujetos que nos permitieron conocer no sólo su rol dentro del PEIB si no que también sus motivaciones e impresiones personales.

Debido a la intimidad que requiere la entrevista en profundidad para permitir la conexión del investigador con el o los entrevistados, es que hemos optado por proteger la identidad de éstos para efectos de este estudio. El objeto primordial es dar cuenta de la situación del PEIB del MINEDUC, por lo que las opiniones de los sujetos adquieren importancia en la medida que hablan desde una posición de director, monitor, profesor, encargado municipal o ministerial y/o alumno. La identidad o las características de sexo, edad o procedencia territorial de los entrevistados no tiene mayor relevancia para esta investigación, por lo que dichos datos no han sido incluidos en el presente documento.

3.4 Entrevistas Grupales:

Las entrevistas a grupos, al igual que las entrevistas personales, nos permiten acceder a una información significativa e importante que toma en cuenta las subjetividades, el discurso y la elaboración de éste. Para explicar de mejor manera este método de recolección de información, podemos decir que existen diversos tipos de entrevistas a grupos, entre los que podemos mencionar las *discusiones de grupos*, *focus group* y las *entrevistas grupales de campo*. Éstas técnicas, si bien presentan diferencias metodológicas, poseen la misma lógica, la cual busca introducir un tema de análisis a un grupo de determinadas características a fin de conocer el o los puntos de vista al respecto (M. Aigner, 2002). En general, se habla de discusiones o entrevistas “naturales” si surgen espontáneamente en terreno cuando el investigador sostiene una conversación informal con un grupo de personas, y de entrevistas “formales” si el grupo es concertado para participar de ella.

Según Rodríguez (2005), *“La característica definitoria de la entrevista grupal, es que en ella las preguntas constituyen temas que no se encuentran dirigidos a una persona particular, si no que son planteados al grupo, esperando que sea éste el que reaccione a ellos. Es una conversación entre varias personas, en que el entrevistador es una de ellas, cuya misión se reduce a dirigir la entrevista conduciendo al grupo mediante una pauta amplia”* (D. Rodríguez, 2005).

Esta técnica suele ser abierta y estructurada, la cual generalmente toma forma de una conversación grupal, donde el investigador plantea previamente algunas temáticas o preguntas asociadas que orientan el debate en torno a los propósitos del estudio a fin de no perder el horizonte de la conversación (Ibíd.). Esta técnica tiene como propósito principal registrar cómo los individuos elaboran grupalmente su realidad y experiencia, y comprender los contextos comunicativos y sus diferentes modalidades al entender que todo acto comunicativo tiene siempre un contexto cultural y social.

La entrevista grupal formal se caracteriza por provocar instancias de diálogo entre el investigador y los participantes, donde las opiniones y los datos entregados por los entrevistados son lo que prima y no necesariamente la dinámica que se dé en el grupo. En este sentido, la entrevista grupal posee una diferencia importante con el grupo de

discusión, ya que en este último, el eje central son las procedencias discursivas de los participantes, el debate y las confrontaciones de opinión. El sujeto se constituye en el grupo de discusión, como proveniente de una estructura social particular donde sus opiniones son el reflejo inconsciente de esta estructura, por lo tanto, las informaciones que éste puede entregar, tienen un valor discursivo y no tanto informativo como en la entrevista.

Así mismo, el investigador adquiere mayor relevancia dentro de una entrevista grupal, ya que debe moderar y dirigir las preguntas a sus entrevistados. *“En este tipo de entrevista, el habla investigada no alcanza la conversación, y queda desdoblada como habla individual y escucha grupal. Se escucha en grupo pero se habla como entrevistado singular y aislado. Se tiene la referencia de lo dicho por los demás participantes, pero predomina artificialmente, como producto del dispositivo técnico”* (M. Canales y A. Peinado, 1994).

Otra característica de la entrevista grupal es la conformación de grupos, idealmente entre seis y ocho personas, dentro de los cuales debe haber una heterogeneidad que permita la diversidad de opiniones, sin embargo los sujetos deben poseer características similares de cargos, clase social, preparación académica, entre otros, para impedir relaciones de subordinación. Así mismo, la selección de los participantes debe obedecer a criterios técnicos y teóricos y no a un procedimiento arbitrario.

La entrevista grupal posee un procedimiento de aplicación que debe comenzar por un saludo del investigador a los participantes, identificándose a sí mismo e indicando los objetivos del estudio y la importancia de la presencia de los informantes. La selección de los temas debe haber sido pauteada previamente y el entrevistador debe generar un clima de conversación con los participantes en la modalidad de “embudo” es decir, desde lo más general a lo particular.

En esta investigación se utilizó principalmente la entrevista grupal formal, con el propósito de recolectar datos durante la conversación o debate que sostenía un grupo de personas, a quienes se les plantearon situaciones y preguntas en relación al tema de investigación. De esta manera, las entrevistas grupales fueron aplicadas a los alumnos, con el fin de obtener las opiniones de distintos grupos de niños, niñas y adolescentes sobre la

educación intercultural bilingüe y aplicación del PEIB en los establecimientos, así como también nos era de interés conocer las representaciones sociales que ellos realizaban acerca del mundo indígena. Utilizamos esta técnica ya que al trabajar con alumnos, se nos hacía más complejo recoger información mediante entrevistas en profundidad o encuestas. La entrevista grupal nos permitió conversar con los alumnos de manera relajada, dando espacio a la discusión entre ellos sobre diferentes temas y captando las divergencias y convergencias de opiniones.

Tanto en los niños más pequeños como en los adolescentes resultó ser una herramienta útil para captar información de manera eficiente y completa ya que se abordaron todos los temas que se tenían contemplados abarcar en las pautas de entrevistas.

Esta técnica fue aplicada a cuatro de los siete establecimientos focalizados por el PEIB: Liceo El Roble, Liceo Alcalde Jorge Indo Romo, Liceo Violeta y Escuela Ciudad de Caracas, los cuales fueron considerados para la entrevista grupal en base a distintos criterios. El primer criterio fue el de representatividad: considerando que eran siete establecimientos focalizados, nos pareció que realizar la entrevista grupal con cuatro de ellos era una alternativa cuantitativa y cualitativamente representativa, a la vez que viable para formar grupos de conversación. El segundo criterio de selección fue el de territorialidad: al haber cuatro de los siete establecimientos en La Pintana, se tomaron dos de ésta comuna y dos de las comunas restantes, de manera de abarcar las diferentes realidades de las distintas zonas. El tercer criterio responde a las características de desempeño e implementación del programa: ya que las entrevistas grupales se realizaron hacia el final del estudio, las investigadoras contaban con información respecto de cómo estaba resultando la aplicación del programa en los distintos establecimientos. De este modo se escogieron dos establecimientos en donde el PEIB se habría desarrollado bien o regularmente bien y otros dos en donde la implementación estaba siendo más deficiente. El cuarto criterio utilizado fue el del rango etáreo: sólo uno de los siete establecimientos era exclusivamente de educación media (Liceo Alcalde Jorge Indo Romo de Quilicura) de modo que nos pareció interesante incluirlo en las entrevistas grupales ya que sus alumnos podrían otorgarnos su visión desde la adolescencia. En los tres establecimientos restantes se formaron grupos con alumnos de los cursos que habían participado del programa, ya fuera durante el año 2006 o 2007. De este modo, en el Liceo El Roble se

trabajó con alumnos de segundo y tercero básico, en el Liceo Violeta Parra con alumnos de tercero básico, y en la Escuela Ciudad de Caracas, con alumnos de segundo básico.

Así mismo, los grupos estuvieron constituidos por entre seis y ocho alumnos, de los cuales la mitad fueron mujeres y la otra mitad varones. La composición étnica de cada grupo entrevistado fue homogénea, no así su conformación étnica ya que la mitad de los participantes de cada grupo era de origen indígena⁶. Los participantes fueron seleccionados además con ayuda de los profesores, los cuales nos orientaron en la selección de acuerdo a los criterios establecidos por la investigación.

Si bien es cierto que, como en toda técnica de investigación social la efectividad está sujeta a la veracidad del discurso, la realización de las entrevistas grupales permitió en esta investigación, conocer el desarrollo del programa al interior de las aulas a través de la mirada de los alumnos, quienes mediante el discurso, manifestaron su opinión, sus aprendizajes y sus percepciones de la realidad escolar y la realidad indígena en particular.

En ambos casos, ya fuera con los alumnos más pequeños o con los entrevistados adolescentes, la utilización de esta técnica resultó efectiva. Los alumnos de enseñanza básica participaron y dieron respuesta a la totalidad de la pauta de preguntas, en una instancia amenizada con golosinas y bebestibles. Del mismo modo, y como era previsible dada la mayor madurez de los alumnos, en el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo se produjeron instancias de debate más profundas. Al término de las entrevistas los distintos grupos manifestaron haberse sentido cómodos y satisfechos con la actividad.

3.4 Material audiovisual:

Durante todo el desarrollo de la investigación, se utilizó la fotografía como material de apoyo del registro de datos, especialmente en ocasiones eventuales como el wetripantu y la plantación de canelos. El registro audiovisual en las salas de clases fue empleado en algunos casos, siendo algunas de las clases grabadas a petición de una monitora.

⁶ Origen establecido por el apellido, criterio de adscripción étnica muy difundido y utilizado en la totalidad de los establecimientos. No obstante, los niños/as de apellido indígena no necesariamente manifestaron adscripción étnica o interés en el tema indígena, así como algunos alumnos sin apellido indígena se mostraron interesados y/o sensibilizados con el tema. Esto resulta de especial interés ya que el o los apellidos de origen indígena demostraron no ser un criterio de adscripción étnica suficiente o excluyente.

4. Marco teórico y discusión bibliográfica

En este capítulo analizaremos los significados y alcances de conceptos utilizados en este estudio, de manera de aclararlos y conocerlos previamente, para luego dar lugar al análisis de los datos. El objeto de contar con un análisis conceptual y teórico de estos conceptos es respaldar los datos y el análisis etnográfico con las propuestas y discusiones que se han construido en torno a éstos. Comenzaremos con un marco conceptual, dentro del cual veremos los conceptos de cultura, identidad, grupos étnicos, indígena urbano, interculturalidad y multiculturalidad, Educación intercultural bilingüe y educación intercultural urbana (EIB y EIU respectivamente). Posteriormente, veremos antecedentes significativos para este estudio, en tanto nos aportan una visión del contexto en el cual se enmarca la EIB en nuestro país. Éstos corresponden a las políticas educacionales del Estado, por una parte, en la cual se analizarán las principales reformas e hitos que marcaron a la educación estatal. Por otro lado, veremos antecedentes del Estado de Chile y las políticas dirigidas hacia los pueblos indígenas, como una forma de comprender la relación que se ha construido a lo largo del tiempo entre ambas partes, a través de la descripción y análisis de las principales características y hechos que marcaron esta relación.

4.1 Cultura:

Comúnmente, la cultura es entendida en el plano de las manifestaciones artísticas, del folclor y/o religioso de las sociedades. Este concepto es el que se utiliza generalmente para dirigir políticas sociales: la visualización de la cultura como un modo de vida, lo que le da un carácter estático y ahistórico, en tanto es entendida como algo inmutable, con costumbres y tradiciones particulares.

Esta noción de cultura es tremendamente limitante y está lejos de permitir una cabal comprensión de los fenómenos socioculturales que aquí pretendemos abordar. Es por esto que resulta fundamental aclarar y definir qué se entiende en este estudio por 'cultura' y desde qué postura nos posicionamos para definirla.

El término 'cultura' ha sido probablemente el concepto central de las teorías antropológicas del siglo XX (A. Barnard y J. Spencer, 2004: 136). Desde las primeras

definiciones de Taylor a lo que hoy se entiende en antropología por 'cultura', se han dado diversos cambios epistemológicos, metodológicos y conceptuales.

Las primeras discusiones acerca del concepto de cultura tienen lugar en el siglo XVIII cuando se hablaba de "civilización" en Europa para referirse a "la cultura" entendida como una sola y que correspondía a cualidades de cortesía, sabiduría y civismo. Lo opuesto a la cultura, y a lo europeo, era la barbarie y el salvajismo denotado hacia los pueblos indígenas, negros, esclavos y clases populares. No fue hasta avanzado el siglo XX cuando este concepto fue analizado de manera más integral, incorporando la visión antropológica que la relacionaba con el desarrollo intelectual del individuo, concibiendo la cultura como la convergencia de las actividades y características de un grupo. Adam Kuper (2001) analiza el desarrollo del concepto de cultura a lo largo del tiempo, desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, recorriendo las teorías construidas en torno a éste. El autor realiza un análisis crítico acerca de las distintas visiones que han existido sobre el concepto de cultura, estableciendo que si bien la reconceptualización del mismo permite superar las barreras etnocéntricas que lo habían caracterizado por siglos, el determinismo cultural omite otros factores en el desenvolvimiento humano como es la política, sociedad y economía. Para ello es necesario conocer los límites del concepto de cultura y tomar en cuenta los elementos que están fuera de él (A. Kuper, 2001).

Por otro lado, en Gran Bretaña a fines del siglo XIX, Tylor señalaba que la cultura es un todo complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de una sociedad. Cultura es todo, se aprende e incluye prácticamente cualquier cosa en la que se puede pensar, y se separa de la biología (A. Kuper, 2001). En este período, la cultura comienza a ser vista por todas las escuelas (de Francia, Alemania, Norteamérica y Gran Bretaña) como un sistema explicativo de la conducta humana, esto es, que los sujetos no poseen determinantes biológicos en sus acciones si no que estas están condicionadas por la cultura.

En el siglo XX, la cultura se vuelve un objeto de estudio principalmente por antropólogos y Boas hace un aporte fundamental en este sentido: la cultura determina como somos y no la biología, por lo que la raza, el sexo y la edad son construcciones culturales y no condiciones naturales inmutables. Ésta fue la primera gran revolución conceptual se

produce en la escuela norteamericana gracias a las teorías de Boas, para quien la cultura no era un criterio de ordenamiento evolutivo de las sociedades humanas, si no más bien un fenómeno propio de todos los grupos humanos, por lo tanto plural y relativo a los contextos (sociales, materiales, etc.) en que dichos grupos se desarrollan.

A partir de la herencia boasiana se habla entonces de *culturas* más que de cultura, y desde la escuela norteamericana, fuertemente influenciada por su pensamiento, se postula que las culturas, además, no pueden ser medidas o comparadas unas con otras, ya que son un todo comprensible sólo en sus propios términos (R. Benedict, 1989).

Por otro lado, en Alemania Max Weber definió la cultura como un entramado que dota de significados a los eventos que vive el ser humano. Las creencias y valores que provee la cultura son tan reales como la materialidad, por lo que no hay una separación entre lo material y las abstracciones. Edward Sapir en Norteamérica distinguió la cultura de las concepciones etnológicas del pasado, señalando que la cultura es algo fundamentalmente humano, donde todos los sujetos sin importar su origen y posición social, poseen cultura, y ésta es distintiva de un pueblo (A. Kuper, 2001).

Dentro de la escuela británica, Bronislaw Malinowski es sin duda, quien difundió la corriente funcionalista como la forma más completa y certera de acercarse a la cultura, buscando en el trabajo de campo aquellas instituciones sociales en que se apoyaba la cultura tribal para mostrarlas tal cual son. Kuper (1973) se refería a Malinowski como: “*El razonamiento es directo: muéstrame un complejo de costumbres y yo decidiré, a qué necesidad básica o derivada (con lo que quiere decir, en su mayor parte biológica o supuestamente psicológica) sirve*” (A. Kuper, 1973: 47). Malinowski fue criticado de ser indiferente a los cambios que ha enfrentado la cultura tribal, ya que el funcionalismo por lo general, no toma en cuenta los aspectos históricos, salvo para dar cuenta de expresiones de difusionismo o del evolucionismo. Sin embargo, a finales de la década de los 20', se le vio implicado en asuntos políticos de diferentes países, explicando lo que él denominaba el cambio cultural.

Tanto Malinowski como el resto de los antropólogos funcionalistas, insistían en el desarrollo de una “ciencia de la cultura”, “*éstos autores trataban las relaciones sociales*

como partes de la configuración total del comportamiento del que se ocupaban, pero de ninguna manera como la parte fundamental" (A. Kuper, 1973).

Hacia las décadas de los treinta y cuarenta la antropología social inglesa experimenta grandes cambios. Por un lado, el predominio malinowskiano es reemplazado por los trabajos de Radcliffe Brown y Evans Pritchard. Así mismo, los escenarios para el trabajo de campo se trasladaron desde Oceanía hasta las sociedades de África (A. Kuper, 1973). Estos cambios, tienen que ver con un abandono de la corriente funcionalista basado en las instituciones de Malinowski, adoptando una postura sociológica estructuralista, utilizando una noción más compleja de la estructura social.

Posteriormente, la antropología desarrolló la corriente simbólica para el análisis del quehacer humano, a través de las escuelas estructuralistas y luego la simbólica. El principal exponente del estructuralismo fue Lévi-Strauss, para quien la cultura es un sistema de signos producidos por la capacidad simbólica de la mente humana, la cual trabaja por medio de la clasificación de las cosas del mundo en grupos, a los que se le atribuyen cargas semánticas. Las cargas semánticas y sus asociaciones simbólicas no son necesariamente las mismas en todas las culturas, pero Lévi-Strauss plantea que el investigador podría llegar a los contenidos de los signos de distintas culturas a través de la etnografía y el método comparativo.

Geertz, estableció que la antropología no debe entenderse como una ciencia experimental en busca de leyes universales que subyacen a las distintas formas de significar el mundo, como planteaba el estructuralismo, si no que debe entenderse como una ciencia interpretativa en busca de significados (C. Geertz, 1988).

En este sentido, Geertz se sitúa como observador del cambio de enfoque que sufre la antropología a partir de los años 60, donde se busca un mayor análisis social, cambiando por ende el objeto de análisis, el lenguaje y la posición del analista (R. Rosaldo, 1991: 45). Buscó, por lo tanto, un método de análisis que se alejaba de la observación científica y naturalista de los investigadores que aún se encontraban bajo los preceptos de la ilustración, enfocándose en aquellos aspectos que permiten la interpretación, ya que según él, los antropólogos sólo pueden limitarse a realizar "interpretaciones plausibles" del significado de la trama simbólica que es la cultura, a partir de la *descripción densa* de

la mayor cantidad de puntos de vista que sea posible conocer respecto a un mismo suceso.

Así mismo, la escuela de la antropología simbólica comparte la tesis de la cultura como un sistema de símbolos, pero a diferencia de Lévi-Strauss, señala que es imposible para un investigador, y para nadie, llegar a comprender cabalmente los signos y significados de una cultura ajena.

Por otro lado, Talcott Parsons señaló que estos símbolos están formados por un conjunto de ideas que van a influir en la toma de decisiones de los individuos. De esta manera, la cultura se expresa como un paraguas terminológico donde circulaban símbolos que determinaban el mundo de las ideas de los sujetos.

La cultura fue el concepto clave de la línea de pensamiento antropológico norteamericano, y la corriente simbólica dio un salto en la definición de este concepto, dotándola de un poder explicativo donde cada cultura se interpreta a sí misma, para lo cual, no hay parámetros universales en el comportamiento humano. En este sentido la cultura está concebida desde y para la cultura y se transmite a las generaciones mediante símbolos.

De este modo, tomaremos el concepto de cultura de Geertz, quien la define como *“un conjunto de significados, históricamente transmitidos, incorporados en símbolos, por medio de los cuales las personas se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades con relación a la vida”* (C. Geertz, 1988: 88), entregándonos de este modo la cultura, una matriz significativa con la cual las personas le otorgan sentido a la ideología y a la práctica. Así mismo, los rasgos culturales deben ser interpretados dentro de su contexto, por lo cual el autor da una gran importancia al rol de la historia en la evolución, transformación e interpretación de la cultura. Por lo tanto la cultura se expresa como un marco interpretativo, un concepto de cultura como el sistema lingüístico donde existe un discurso simbólico dotado de códigos que permiten comprender el mundo social de los sujetos.

La cultura es ante todo, un sistema de signos y símbolos, no es que no le de importancia a los componentes materiales y sociales, pero sí son secundarios. Se opone a la concepción estática de la cultura, señalando que ésta es similar a la Historia, y que no puede ser entendida sin los procesos diacrónicos que dan contexto a las acciones de los

seres humanos, que con la cultura, adquieren significado. Aún más, no todos los elementos de la trama cultural poseen el mismo sentido para todos los miembros de una sociedad, si no que éstos pueden poseer diversas interpretaciones aun por individuos que los comparten, dependiendo de la posición que éstos ocupen en la estructura social, de condicionamientos materiales, psíquicos u otros.

Podemos establecer también, que la cultura es un instrumento para comprender, reproducir y transformar el sistema social, para elaborar y construir la hegemonía de cada clase (N. García, 1986). De esta manera, podemos apreciar la cultura en tanto su rol significativo y simbólico, como también su utilidad como herramienta para comprender el mundo y responder ante él. Otorga una forma establecida de entender el mundo, pero también es dinámica, discontinua y contradictoria. El incremento de los movimientos migratorios en el mundo ha hecho destacar las características de permeabilidad, cambio, aceptación y rechazo que poseen las culturas al entrar en contacto unas con otras. Así mismo, la cultura posee un elemento legitimante en el cual, las personas la van adquiriendo naturalmente, reproduciendo actos no meditados e inconscientes que permiten a los sujetos elaborar respuestas ante diferentes situaciones y desenvolverse en el mundo bajo una matriz particular que determina su forma de ver la realidad.

Para la educación intercultural bilingüe, es fundamental entender el concepto de cultura en tanto un elemento de alta permeabilidad y dinamismo. La enseñanza de la EIB debe realizarse bajo una conciencia colectiva de que los pueblos indígenas se van transformando a través del tiempo y van adquiriendo características, así como abandonan otras, adaptándose a las diferentes circunstancias en las que se encuentra el individuo y su grupo. La manera más común de incorporar los contenidos indígenas en las aulas es con una representación del indígena rural, con elementos asociados a la vida en el campo, así como al ámbito religioso y ritual. Esta visión se caracteriza por ser estática, entrando en conflicto con la realidad de los indígenas urbanos, por lo que no permite a los mismos asumir e interpretar su pasado en función de una identidad colectiva y proyectarla al futuro (E. Cañulef, 2002).

4.2 Grupos étnicos e identidad:

Hoy en día, observamos la irrupción de diferentes grupos con diferentes características que conviven en un mismo lugar, aunque estén alejados de una cultura dominante. Estos grupos se identifican con categorías a las que ellos mismos se adscriben y que tienen la característica de organizar la interacción entre los individuos (F. Barth, 1976). Estas agrupaciones, Barth las denominó “grupos étnicos” y contarían con las características de: 1) autoperpetuación biológica “comparten valores culturales 2) integran un campo de interacción 3) son capaces de distinguirse entre los miembros del grupo y entre otras categorías del mismo orden. El autor diferencia un grupo étnico de una cultura, señalando que un grupo étnico que comparte una cultura común, puede adoptar diferentes respuestas bajo la adaptación a circunstancias diferentes, permaneciendo la matriz cultural intacta, es decir, no cambia su sistema de valores.

La identidad, está pensada en este estudio, como una construcción sociocultural, ya que esta incluye elementos históricos e intersubjetivos, pudiendo conformarse por adhesión y/o oposición a otros. Esta concepción de identidad, es más alejada de la noción más individual y personal, puesto que implica una incorporación de elementos culturales y sociales trascienden el nivel subjetivo.

En este sentido, la identidad, se refiere a una cualidad o un conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo de personas se ven íntimamente conectados. Tiene que ver con la manera con que los individuos se definen a si mismos al querer relacionarse-“identificarse”-con ciertas características (J. Larraín, 2001: 29).

La construcción de sí mismo, es un proceso que supone la existencia de “otros” por lo que las identidades se construyen socialmente. Así mismo, la identidad étnica está constantemente en proceso de construcción y articulación, lo que implica que sea un concepto ampliamente dinámico. De esta manera, los individuos son capaces de articular identidades étnicas que se van adaptando y articulando a los tiempos y situaciones, y que utilizarán, para diferenciarse de otros.

4.3 Interculturalidad y multiculturalidad:

La interculturalidad surge como una propuesta teórica orientada a mejorar las relaciones de convivencia entre pueblos y culturas diferentes. La interculturalidad es un nuevo enfoque en el ejercicio de las relaciones humanas que busca superar la dominación de unos pueblos sobre otros, abriendo caminos hacia un mejor entendimiento y comprensión mutua. Resulta redundante hablar de relaciones interculturales e interculturalidad, puesto que ésta emana de la comunicación intercultural sostenida en el tiempo.

Las relaciones interculturales están contenidas en una matriz compleja de redes sociales que originan diferentes tipos de contacto entre individuos y culturas. Las relaciones interculturales pueden clasificarse entre grupos: pueden ser pacíficas o de cooperación (intercambios comerciales por ejemplo), de contacto conflictivo en las cuales las culturas se tratan de dominar la una a la otra estando en equilibrio, por lo cual la dominación no ocurre y por último, relaciones de dominación bajo las cuales una cultura domina a la otra mediante la coacción⁷ (A. Donoso, 2003). Estas últimas tienen por mecanismos la negación del otro considerado inferior y por lo tanto se produce discriminación, en tanto se ejecutan acciones que tienen por objeto el impedir que sujetos o culturas hagan uso de ciertos recursos y otros derechos. Las consecuencias de la dominación se traducen en pérdidas de símbolos y emblemas culturales como son la lengua, la identidad, costumbres, vestimenta, entre otros⁸.

Históricamente, las relaciones interculturales en América han sido de dominación hacia los pueblos indígenas, por lo que estamos inmersos en un contexto de colonización y negación de los universos culturales distintos que han marcado relaciones asimétricas de profunda desigualdad. Es por ello que para corregir estos modelos de relaciones con los otros, se debe retornar a las relaciones simétricas de poder y cambiar las disposiciones de personas y grupos para establecer relaciones interculturales en igualdad (E. Cañulef, 1998).

⁷ El autor distingue dentro de las relaciones de dominación, aquellas que son etnocidas, en las cuales una cultura busca reemplazar a la otra como fue el colonialismo en América. Otro tipo de relación de dominación, es la genocida, en la cual los portadores de una cultura particular son aniquilados por otra cultura. Las motivaciones para provocar las relaciones etnocidas y genocidas, es la apropiación de bienes materiales e impedir que dichos mecanismos sean cuestionados (E. Cañulef, 1998 citado por A. Donoso, 2003).

⁸ Pese a que existen relaciones interculturales de dominación, el concepto de interculturalidad como enfoque teórico y metodológico surge para establecer el entendimiento, por lo que si bien en el conflicto hay interculturalidad, ésta como enfoque teórico debiera propiciar la cooperación y tolerancia mutua.

El concepto de interculturalidad que utilizaremos en este estudio encierra dos acepciones: una, fundada en el uso común y situacional que refiere al contacto entre culturas y otra, de uso más literario y científico que remite a una contextualización de la interculturalidad en el ámbito de la globalización y las políticas de derechos humanos. Se asocia el concepto de interculturalidad a la década de los ochenta -cuando la globalización actúa con toda su fuerza- sustentado en la ideología del pluralismo cultural que supone respeto por las culturas diferentes, tolerancia, convivencia y comunicación intercultural sobre la base de igualdad para propiciar un diálogo entre culturas. En este sentido, la interculturalidad no es un término nuevo si no que se ha manifestado durante décadas bajo diferentes denominaciones como fue el sincretismo, hibridación, entre otros (A. Barabás, 2006: 18).

En primer lugar, tomaremos el concepto de interculturalidad asociado a la globalización, dado que las relaciones interculturales que observamos hoy en día emergen producto de una nueva forma de comunicación y una mayor cercanía entre los pueblos. La influencia de la globalización y la liberalización de las economías latinoamericanas han restado el control del Estado en los medios de comunicación, promoviendo políticas de descentralización y desconcentración del poder estatal. Existen nuevos escenarios donde se releva lo local y por ende, la visión de mundo universalista y hegemónica que poseían los gobiernos se ve cuestionada. Otro factor de este cambio, es la descentralización, lo que ha implicado que surja el tema de la autonomía indígena, con el objeto de que los pueblos puedan acceder a un empoderamiento real, logrando gestionar procesos de gobernabilidad y autogestión para su propio desarrollo (L.E. López, 2003).

“Dado la homogenización cultural que impartió el Estado de Chile a través de la educación, se hace necesaria la legitimación de saberes y prácticas de otras culturas para establecer relaciones de interculturalidad, elementos que deben ser reconocidos en tanto su valor para la cultura nacional dominante como para el desarrollo de los pueblos indígenas. La interculturalidad demanda el derecho a relacionarse con las sociedades humanas en términos igualitarios, igualdad que no significa uniformización de culturas, si no muy por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas” (E. Cañulef, 1998).

En este sentido, entenderemos la interculturalidad en tanto una instancia democrática, pues debe propiciar espacios de plena participación de los pueblos para dialogar con el

estado nación, con otros pueblos y con el resto de la sociedad. Por lo tanto, la eliminación de los prejuicios, estigmas y todas formas de discriminación son un punto de partida para la interculturalidad y no una finalidad, ya que estos factores no pueden ser eliminados bajo este concepto. Se parte desde una base de simetría, equidad e igualdad de derechos. Actualmente la interculturalidad se concibe como medio y como fin, ya que se constituye como una herramienta para generar nuevas condiciones de convivencia y es un horizonte ya que se aspira a vivir en interculturalidad.

Existe una confrontación entre las libertades individuales y la tolerancia, ya que la interculturalidad esta concebida en relaciones de mutuo respeto, lo que implica aceptar las conductas culturales de los otros. Lo anterior implica una apertura hacia lo ajeno y lo diferente, y no una segregación (J. Habermas, 1999).

Para ello, se pretende acabar con el etnocentrismo como punto de partida y no como finalidad. Para un sistema de relaciones interculturales equilibrado se requiere una base de respeto mutuo, bajo el cual se deben dar dos condiciones: 1) sistema de vida y desarrollo autónomo regulado por una normativa que impida que las libertades de unos afecten a otros y 2) comunicarse e intercambiar bienes culturales en igualdad (M. Bahamondes y F. Chiodi, 2001). De este modo, la interculturalidad no implica la adaptación y/o asimilación de la cultura del otro ni debe permitir la absorción de una cultura por otra (A. Donoso, 2003).

La interculturalidad es ante todo un diálogo equilibrado entre las culturas, constituyendo un proyecto democratizador, que debe expandirse a toda la sociedad, pues todas las culturas poseen las mismas capacidades y potencialidades para desarrollarse autónomamente. La interculturalidad sirve para resolver conflictos socioculturales suscitando una mejor convivencia entre las diferentes culturas, las cuales establecen un contacto desde una plataforma simbólica propia que les permite relacionarse, diferenciándose a través de elementos que les son propios e incluso incompatibles, pero que les hace mantener autonomía frente a otras, sin que surja la necesidad de dominarse la una a la otra (Ibíd.). De esta forma, la interculturalidad más que una opción, es una tarea, un estado ideal de las cosas (E. Cañulef, 1998).

La interculturalidad concibe la diferencia sin perder la unidad (A. Donoso, 2003), es decir, reconocer las diferentes características culturales sin que por ello exista asimilación cultural⁹.

“La interculturalidad tiene que ver con prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción con otras, ya que el campo de lo intercultural no está fuera de nosotros si no que estamos involucrados en la interculturalidad y ésta, es el espacio, o transitabilidad, que se va creando mediante el diálogo y meditación entre las culturas. La interculturalidad es una meta política que debe ejercerse en todos los ámbitos de la vida social...” (A. Barabás, 2006: 16).

Por lo tanto se entiende por interculturalidad, también, el hecho de compartir ciertos rasgos culturales y modos de vida diferentes entre dos o más culturas, pero también posee una dimensión política en la forma de cómo las culturas se posicionan en el mundo y adquieren espacios de participación, alejándose de las políticas asimilacionistas. Es por ello que es de suma importancia que las culturas se encuentren en plena participación y ejercicio de sus derechos como ciudadanos y como sujetos culturalmente diferentes; con la apropiación de espacios de autonomía correspondientes, representación democrática y reconocimiento constitucional. No puede haber interculturalidad si el otro sujeto no es reconocido y es negado culturalmente.

Sin embargo, no basta con reunir ciertas cualidades de las culturas que debiesen ser preservadas, si no tener en cuenta sus procesos de transformación, de pertenencia, de identificación y de enfrentar la adversidad. En este sentido, y centrándonos en el sustrato indígena, señalaremos que éstos no sólo son diferentes en tanto su condición étnica si no que también porque la estructura del sistema neoliberal agrava su condición de exclusión y desigualdad social, de manera que no sólo están interesados en combatir la discriminación si no que también la injusticia social y de proveerse de herramientas que les permitan desenvolverse en la modernidad (N. García, 2004).

⁹ García (2004) hace una observación en este tema, señalando que existe un problema de diferencias visibles principalmente en la desigualdad socioeconómica, la cual adquiere dimensiones culturales que se vuelven esenciales como son la lengua y las costumbres en procesos históricos de configuración social. Al presentárseles la desigualdad como un proceso inamovible, los pueblos indígenas se centran en las diferencias culturales, por lo que éstas dejan de ser vistas como resultado de un proceso sociohistórico y susceptible de cambiar en el futuro. Por lo tanto el enfoque hacia aquellos elementos que los hacen “diferentes” tienden a absolutizarlos, y se distinguen ciertos valores como exclusivos de los pueblos indígenas, restándole importancia a los procesos de modernización, colonización e hibridización cultural.

De acuerdo a lo señalado, podemos establecer ciertas características que son propias de la interculturalidad, como las que se mencionan a continuación.

- La interculturalidad aspira a que las culturas se relacionen a partir de una matriz simbólica bajo la cual las culturas puedan relacionarse y también diferenciarse, de manera que hay interculturalidad en la armonía y en el conflicto siempre que estas diferencias no coaccionen sobre las otras culturas implicadas en esta relación.
- Así mismo la igualdad y el respeto mutuo no tienen que ver con un pueblo opresor y otro oprimido, ni en un pueblo que “aporta” y otro “que recibe” si no que el diálogo mutuo es un proceso que acompaña desde un principio a la interculturalidad y puede extrapolarse a toda la sociedad, no sólo a la interacción de unos cuantos.
- De igual manera, acabar con el etnocentrismo es un punto de partida y no de llegada para la interculturalidad: el respeto mutuo debe estar en las bases y no constituye una meta que se deba alcanzar.
- Otra característica importante dentro de este proceso, es que en el diálogo intercultural, los sujetos pueden reconocer ciertas falencias culturales propias, ya que conocer otras formas de apreciar el mundo hace cuestionar las miradas desde las bases subjetivas. Sin embargo esto no quiere decir que se deba menospreciar la cultura propia por valorar la cultura del otro y apropiársela, si no que debe existir ante todo autovaloración y autoafirmación.
- Parte del proceso de democratización de las relaciones interculturales es igualar a las partes dialogantes. Esto no quiere decir que las culturas deban homogeneizarse si no que se debe partir de ciertos parámetros que les permitan posicionarse en simetría. Un punto de partida para este diálogo es la superación de la desigualdad socioeconómica, lograr representatividad en el poder y ser reconocidos como pueblos. El diálogo no puede establecerse entre opresor y oprimidos¹⁰.

¹⁰ “Nuestra experiencia de investigación nos dice que la posibilidad de la interculturalidad en el sentido del diálogo simétrico, fecundo y enriquecedor con que algunos pretenden definirla, no será una realidad si no se superan las condiciones de desigualdad que atraviesa nuestra sociedad nacional y ciertas ideas muy arraigadas que funcionan como verdaderos obstáculos epistemológicos lo que impide nuevos conocimientos y nuevos modos de relación” (L. Tamango, 2006). La interculturalidad además de ser definida en las diferencias debe ser asumida en tanto sus dimensiones políticas y sociales que generan las condiciones de diálogo de los sujetos.

- Las culturas no se presentan como entidades puras o auténticas. Toda cultura posee un proceso de hibridización cultural producto del contacto con otras, por lo que no son estáticas ni impermeables (M. Bahamondes y F. Chiodi, 2001). En este sentido, la interculturalidad no tiene que ver sólo con la demarcación de lo diferente si no que con los procesos que llevaron a cabo estas diferencias, así como con aquellos elementos comunes que dos o más culturas en diálogo controlan.

El multiculturalismo, por su parte, fue un concepto acuñado primero en Canadá y Australia para luego masificarse en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia. Nació como un nuevo enfoque para enfrentar la diversidad étnica canadiense entre la población anglosajona, francesa y aborígen. Más tarde se incluyó dentro de la política estatal a los inmigrantes, considerados como minorías étnicas haciendo referencia a las ciudadanía segmentadas por una cultura, lengua e historia (A. Barabás, 2006: 14). Sin embargo el multiculturalismo responde a situaciones culturales específicas dentro de las cuales las culturas originarias no son consideradas minorías por ser poseedores de un territorio ancestral antes que los colonizadores e inmigrantes. Más tarde, el concepto de multiculturalidad se consideró como la ideología sociopolítica de la era de la globalización otorgando un nuevo enfoque de estudio a los círculos académicos de las ciencias sociales.

De esta manera el multiculturalismo se fundó en las bases teóricas de la antropología para respaldar el concepto de cultura, el cual, era concebido aún de manera estática. En una primera acepción, el multiculturalismo es una ideología o movimiento, casi exclusivamente norteamericano, que promueve el desarrollo y enaltecimiento cultural de grupos étnicos que han padecido una larga historia de opresión racial (J. Arango, 2002). Las políticas de orientación multiculturalista constituyen una estrategia para la integración social de los inmigrantes y las minorías étnicas en la sociedad común que pone el acento en la participación de éstas. De esta forma, el multiculturalismo está asociado al reconocimiento constitucional de derechos culturales dentro de un Estado Nación, por lo que implica reconocer a los diferentes pueblos como naciones independientes. Esta acepción tiene críticas que se fundamentan en la separación entre los pueblos y la cultura dominante, por lo que comúnmente se presenta como una amenaza (A. Barabás, 2006: 14).

De esta forma, el multiculturalismo sirvió para dar respuestas a los problemas asociados a la inmigración y a una realidad cultural diversa, a un estado de la diversidad, la cual necesitaba solucionar temáticas atinentes al reconocimiento de ciertos derechos a grupos considerados minorías. Sin embargo, junto con el multiculturalismo surge la dimensión relativista, la cual, asume el respeto por las culturas en su unidad. Del relativismo, la multiculturalidad toma elementos como el respeto y la simetría cultural pero cuestiona el aislamiento y comunitarismo que encierra el análisis de las culturas sin compararlas con otras.

“Por otra parte en la historia de la antropología el relativismo surgió con la escuela boasiana como reacción a la perspectiva etnocéntrica y hegemónica de los paradigmas evolucionistas psico-culturales, privilegiando la objetividad en la investigación de otras culturas a la par de actitudes de respeto por la identidad y las diferencias culturales” (A. Barabás, 2006: 14).

Por lo tanto, sociedad multicultural se mueve entre estos dos límites, entre asumir derechos universales, o asumir esos derechos como formas particulares de vida, los cuales deben respetarse. El exacerbado relativismo cultural puede llevar a valorar a las sociedades en tanto sus valores particulares y por ende a un aislamiento cultural. *“Es necesario oponerse con vigor a la colonización cultural y a la imposición de un modo de vida dominante al mundo entero, pero también hay que tomar nota de que el aislamiento de las culturas ya no existe” (A. Touraine, 1997).*

Por lo tanto, el relativismo cultural llevado al extremo, conlleva un encierro en la cultura propia y en el comunitarismo, por lo que se produce una homogenización cultural, al igual que en condiciones de dominación y negación de la interculturalidad.

Distinta carga teórica e ideológica posee el concepto de “pluralismo cultural”, el cual, no implicaría reconocer derechos nacionales de los pueblos si no que apuesta por la promoción de una convivencia y respeto mutuo que merecen las culturas conviviendo en su identidad y libres de administrarse y autosustentarse localmente sin que ello implique una separación del Estado Nación (A. Barabás, 2006: 14). Así mismo el pluralismo no aboga sólo por el reconocimiento, ya que no basta con un reconocimiento de hecho de las culturas si no hay relaciones interculturales. El pluralismo en este sentido, promueve la comunicación simétrica de las culturas, además de acuñar a las minorías, a inmigrantes y

a los pueblos originarios, apostando por una mejor convivencia y por la permanencia de las relaciones interculturales.

Para sintetizar lo que en este ítem hemos señalado, citaremos un párrafo del proyecto Atlántida denominado “interculturalidad: un nuevo reto para la sociedad democrática”.

“Multiculturalismo significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna (evolución, conflicto) como externa (imitación, competencia). En este sentido, la multiculturalidad es un hecho, pero el multiculturalismo es un error. Por otra parte, la interculturalidad es un objetivo, que probablemente siempre será móvil y nunca del todo alcanzado, pero el interculturalismo es una estrategia que siempre ha de estar vigente” (M. Fernández, 2003).

De ésta manera podemos concluir que si bien el multiculturalismo comenzó como una propuesta para llevar al debate y al estudio el tema de la diversidad cultural, este concepto no basta por sí sólo ya que da cuenta de un reconocimiento (que debe hacerse) pero que requiere de las relaciones interculturales para una comunicación efectiva y entendimiento entre los pueblos.

Así mismo, entendemos la interculturalidad en tanto su rol comunicacional entre sujetos y culturas así como en su dimensión política como una forma de posicionarse y respetarse en el mundo. La interculturalidad, finalmente, lleva al entendimiento mediante la interacción, para lo cual las culturas deben estar en simetría para poder dialogar, de lo contrario, el desequilibrio no permite la mutua comprensión y respeto necesario para que se produzca interculturalidad. Por lo tanto, el tema de las diferencias adquiere relevancia en tanto las culturas dialogantes no compiten por adquirir ciertos beneficios o recursos, como ocurre entre el Estado y los pueblos indígenas que demandan mejores condiciones ambientales. El diálogo simétrico pasa también por reconocer ciertas falencias en el plano de la desigualdad material y social para generar un equilibrio real entre los pueblos y el resto de la sociedad.

“En la actualidad las políticas públicas tienen un aspecto más positivo en el reconocimiento de los derechos indígenas. A pesar que la sociedad chilena sigue siendo ciega a la mayoría de sus demandas, se ha intentado a través de varios programas desde

el regreso de la democracia el avanzar en la relación con los pueblos originarios. Un sentido renovado de multiculturalismo ha invadido Chile. Esto ha provocado que desde hace unos años se haya establecido una nueva mirada para la diversidad de la que se están nutriendo los pueblos originarios (sin embargo) no han avanzado a cuestiones tan fundamentales como el reconocimiento de ciertos grados de autonomía y a la protección a todo efecto de las tierras y personas indígenas” (L. Campos, 2006: 46).

Por lo tanto, pese a que reconocemos ciertos avances en la apertura de los gobiernos democráticos a un nuevo trato con los pueblos indígenas y con la diversidad en general, aun persisten conductas y políticas que mantienen la desigualdad socioeconómica y no se ha completado el proceso de satisfacción de demandas indígenas, por lo que la interculturalidad se da desde los planos que el gobierno propone, existiendo una negociación que antepone los principios que fundan al Estado de Chile como punto de partida para la comunicación intercultural, por lo que aún falta mucho por resolver en el camino hacia una mayor horizontalidad y apertura de espacios de igualdad y participación de los pueblos en este sentido.

4.4 Representaciones sociales:

El concepto de “representaciones sociales” ha sido ampliamente desarrollado principalmente desde las teorías sociológicas y de la psicología social, y refiere a grosso modo, a las maneras que tienen los distintos grupos humanos de representar y organizar simbólicamente su mundo y las relaciones sociales. De este modo, las representaciones sociales se hallan en la esfera simbólica de la cultura y refieren a las ideas o imágenes que poseen los grupos e individuos respecto a otras personas, grupos de personas o contexto. En el marco del presente estudio trabajaremos el tema en cuanto a las representaciones sociales de “lo indígena” halladas tanto entre los no indígenas como entre aquellos que autoadscriben a algún pueblo originario.

Como elemento del universo simbólico, las representaciones sociales se hallan legitimadas por la cultura y el grupo social, así como también otorgan sentimientos de seguridad y pertenencia. Son construcciones teóricas que muchas veces subyacen al plano consiente de los individuos ya que son previas a ellos, así como también refieren a realidades que no necesariamente tienen su parangón con la experiencia cotidiana. Del

mismo modo, dichas representaciones no pueden encontrar su explicación última en aspectos biológicos o materiales, pero sin duda que muchas veces refieren a aquellos.

En este sentido, las representaciones sociales tienen que ver con las características que ciertas culturas asocian a otras culturas, en cuanto a aspectos de orden material o ideológico, de modo que dichas representaciones refieren a *“un conjunto de sistemas de tipificaciones significativas, de soluciones típicas para problemas prácticos y teóricos típicos”* (A. Schutz, 1995: 309).

Por otro lado, podemos mencionar que las representaciones sociales pueden situarse en el plano del llamado “sentido común”, el cual Geertz (1994) describe como un conjunto de pensamiento especulativo relativamente organizado, que pretende abarcar la vasta dimensión de lo dado y lo innegable, *“para conformar un catálogo de realidades inmanentes a la naturaleza tan concluyentes que se imponen en cualquier mente lo suficientemente esclarecida como para aceptarlas”* (C. Geertz, 1994: 95).

Así mismo, se señala que dicho sentido común, al igual que las representaciones sociales a las cuales aquí referimos, son constructos humanos, culturales y por tanto históricos. De este modo, las representaciones sociales no son absolutas, también están sujetas a cambios y a pautas de juicio definidas históricamente. Como parte del sistema cultural, dichas representaciones sociales son relativas, ni buenas ni malas en sí, si no que dependerán del juicio que haga el grupo social en cuestión en cuanto a cómo se representan “nosotros” y los “otros”. De todas maneras, las representaciones sociales no son absolutas, y así como pueden ser transmitidas y perpetuadas, también pueden ser cuestionadas o debatidas, potenciadas o atenuadas y sustituidas por otras.

Nos quedamos finalmente con las palabras de Berger y Luckmann (2001) de quienes tomamos la definición de *universo simbólico*, aun cuando sabemos que éste da cuenta de un concepto aun más amplio y que en definitiva engloba al de *representación social*. De todos modos, creemos que es una definición que refiere a lo entendemos por representación social, y que será por tanto de esclarecedora ayuda conceptual en este trabajo.

“El universo simbólico, considerado como construcción cognoscitiva, es teórico. Se origina en procesos de reflexión subjetiva, los que, con la objetivación social, llevan al establecimiento de vínculos explícitos entre los temas significativos que arraigan en las diversas instituciones. En este sentido, el carácter teórico de los universos simbólicos resulta indudable, por más ilógicos o no sistemáticos que puedan parecerle a un observador ‘indiferente’” (P. Berger y T. Luckmann, 2001: 135).

4.5 Estigma, estereotipo, prejuicio y discriminación:

La elaboración, construcción y reproducción de argumentos estigmatizadores no es algo propio de sociedades y épocas concretas. Estos procesos se deben considerar como un fenómeno universal y consustancial a la propia esencia humana (D. Rengel, 2005). Las sociedades históricamente han construido las características que ciertos grupos o sujetos debiesen tener para ser aceptados en la sociedad.

Comenzaremos por definir el concepto de estigma, el cual fue tratado ampliamente por Goffman (1989). El estigma es definido por el autor a partir de la concepción griega, donde a las personas se les hacían marcas en el cuerpo para revelar su condición social, ya sea de esclavo o un criminal. La sociedad establece condiciones para categorizar a las personas de acuerdo a atributos que se perciben como naturales a ellas¹¹.

“Todas las personas tenemos una función elemental que nos permite diferenciar muchas cosas, esto es lo que llamamos proceso de categorización. Distinguimos y aprendemos un lenguaje, aprendemos a identificar quiénes pertenecen a nuestro grupo y quiénes no y estas funciones nos permiten, fundamentalmente, adaptarnos” (R. González, 2002).

La sociedad crea nichos, “cajones estancos donde se ‘insertan’ los individuos” (D. Rengel, 2005). En este sentido, los estigmas tienen que ver con las sensaciones que despiertan en los seres humanos, a partir de lo que les provoca las apariencias de un sujeto extraño, o considerado extraño para ellos. Estas apariencias permiten prever a las personas en que categoría se hayan y construir así, expectativas que se convierten en normas sociales. Sólo se toma conciencia de estas construcciones cuando el sujeto no cumple

¹¹ Apuntes del seminario “Discriminación y Tolerancia” de la Profesora Francisca Márquez. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, 2005.

con estas normativas socialmente construidas, por lo que el autor separa lo que es la realidad social “virtual” de la realidad social “real”. Un atributo determinado puede corresponder a una realidad social virtual, por lo que de no cumplirse, este atributo se vuelve indeseable, es decir, un estigma. Goffman señala que no todos los atributos indeseables son temas discutibles, ya que sólo lo son, aquellos que no obedecen a un estereotipo de cómo deben ser los individuos. El estigma hace la diferencia entre lo normal y lo anormal, por lo que un atributo desacreditador puede confirmar la normalidad de otro. El estigma es la relación entre el atributo y el estereotipo: el sujeto no coincide con lo que la sociedad considera aceptable.

La construcción de estereotipos, por lo tanto, se relaciona con la construcción de características asociadas a un grupo particular (R. González, 2002). Tiene que ver con “cuadros” o paisajes que la mente asocia a una realidad particular, por lo que generalmente, los estereotipos son una simplificación de la realidad, *“por lo tanto, son construcciones y generalizaciones que conforman tipos de grupos a los que se le atribuyen una serie de características inherentes a la propia cultura del grupo”* (D. Rengel, 2005). Cuando el sujeto presenta atributos que no responden a un estereotipo, se dice que posee un estigma. Un individuo estigmatizado no siempre conoce su calidad de diferente para el resto de la sociedad. Cuando el estigma es conocido, se hablará de individuo desacreditado y cuando no es conocida, de individuo desacreditable (I. Goffman, 1989).

Por lo tanto, los individuos “normales” son lo que no se apartan negativamente de estos estereotipos construidos por la sociedad. El normal y el estigmatizado, puestos frente a frente, no desempeñan personalidades si no que roles, perspectivas. El estigmatizado sentirá incertidumbre frente a la duda de no saber en qué categorización lo pondrá el sujeto normal, cual será su identidad social. Sin embargo, ambos sujetos son parte el uno del otro, por lo que si uno se demuestra vulnerable, esperará, que también lo esté el otro. Estigmatizado y estigmatizador son dos roles en interacción, no dos individuos concretos ni dos grupos separables (Ibíd.).

A partir del reconocimiento de un estigma o sujeto estigmatizado, se elaboran mecanismos para apartarlo o dar cuenta de su inferioridad, lo cual se conoce como discriminación. Los

sujetos “normales” construyen una teoría para explicar la inferioridad de otros sujetos y elaboran acciones para apartarse de ellos.

En su texto, Rengel (citando a C. Huici, 1996) nos explica que “*La clave para entender los estereotipos reside en lo puramente cognitivo por lo que éstos son entendidos como el conjunto de creencias acerca de los atributos asignados al grupo. Los prejuicios, por su parte, operan en un nivel relacionado con lo afectivo, definiéndose como el afecto o la evaluación negativa del grupo. La discriminación se relaciona directamente con lo conductual, sería la conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría en cuestión*”.

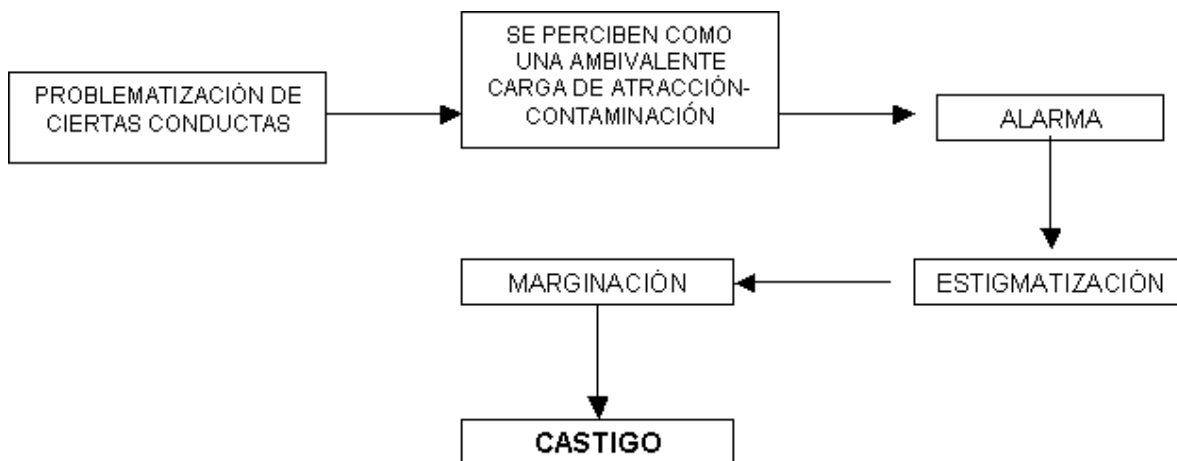


Diagrama N°1. “Esquema del mito del castigo” Rengel, Daniel 2005.

Como explica el esquema, la discriminación se relaciona con la ejecución de alguna conducta emanada de un estigma. En este punto, vale la pena preguntarse, dónde se insertan los prejuicios, y cuál es su relación con la estigmatización. Como Goffman señala, el estigma tiene que ver con una marca o un atributo que el individuo posee y que lo hace ser encasillado en una identidad o categoría determinada. No obstante, se entiende que dichas marcas o atributos no son en ningún caso absolutos, si no que relativos al contexto sociocultural. Ningún atributo es “en sí” un estigma, a la vez que cualquier característica, física o no, puede llegar a constituir un estigma.

El prejuicio, por otra parte, corresponde a una generalización desfavorable hacia los miembros de un grupo particular (R. Bourhis, 1996). Tiene que ver con el rechazo a

ciertos atributos que pueden ser poseídos o no por un sujeto. *“Un individuo puede tener prejuicios respecto a miembros de cualquier categoría social distinta a la suya y hacia la cual experimenta sentimientos desfavorables”* (Ibíd.). La diferencia con el estigma, es que éste puede ser portado por un individuo, y sus dimensiones pueden ser gigantescas o ínfimas, de manera que el estigma como dice Goffman, forma parte de una identidad, un rol social de un individuo, que a ratos puede abandonar.

El prejuicio siempre tendrá una connotación negativa hacia una persona o un grupo a partir de una categorización social más que de un estigma. Los prejuicios se clasifican según la categoría social donde los sujetos los construyen: pueden ser sexistas si éstos son hacia las mujeres, antisemitistas si son hacia los judíos, racistas si se tratan de prejuicios de “raza”¹².

Producto de un prejuicio llevado al extremo, se llega a la discriminación. El prejuicio está aún en el juicio cognitivo, mientras que la discriminación desempeña una acción negativa sobre un grupo o sujeto. *“La mayor parte de las veces la discriminación ha de ser entendida como un comportamiento negativo dirigido hacia los miembros de un exogrupo hacia el cual mantenemos prejuicios”* (Ibíd.).

De esta manera, un estereotipo concebido como un retrato mental colectivo sobre otra sociedad, no necesariamente desencadena un acto discriminatorio como lo haría un prejuicio, puesto que el estereotipo no es negativo *per sé*. El prejuicio generalmente desencadena la discriminación ya que esta última es la materialización de una mente prejuiciosa.

En el caso de Chile, existe una fuerte discriminación hacia los pueblos originarios y grupos inmigrantes, basada en prejuicios que tienen que ver con sus capacidades, condición social, características fenotípicas, y se los asocia a actitudes de rebelión, agresividad, pasividad en lo laboral, etc¹³.

¹² Concepto basado en diferenciaciones biológicas de los sujetos a partir de especies humanas diferentes. Comúnmente se alude a rasgos fenotípicos o de pigmentación de la piel para dar cuenta de características sociales o culturales (R. Bourhis, 1996). Pese a que el concepto de raza ha sido fuertemente cuestionado, hoy en día se usa frecuentemente.

¹³ Ver “Tercera encuesta de tolerancia y discriminación” de Fundación Ideas en “Anexos” al final de este documento.

4.6 Folclorización:

El concepto de folclorización hace referencia al visibilizar o definir a una persona o grupo de personas única y exclusivamente en cuanto a la manifestación de expresiones de lo considerado por el grupo hegemónico como folclórico. En este sentido, la folclorización tiene que ver con el reconocer y validar al otro solo en la medida que se exprese a través de los canales que el grupo dominante haya definido como correspondientes, canales de expresión referidos a manifestaciones rituales, artesanías, cantos y danzas, entre otros.

Por consecuencia, la folclorización puede ser entendida como una estrategia de dominación, en donde un grupo limita al otro, lo reduce, descontextualiza y finalmente desintegra en partes, las cuales pueden ser exhibidas provocando mayor o menor simpatía, cual *show*, pero que finalmente pierden su eficacia simbólica, su poder político, su sentido. Así, al folclorizar a un grupo humano se le debilita, se le pretende situar en un plano sincrónico, deslegitimando sus propios procesos históricos y las posibilidades de que sus miembros puedan desplegarse en otras esferas, ya sean estas socioculturales, políticas, económicas, etc.

El cambio en los grupos o sociedades folclorizados perturba a los grupos dominantes haciendo que éstos comiencen a sentir menos simpatía por los primeros, tildándolos de que se están viciando o empobreciendo. A aquellos “folclorizados” no se les permite dejar de serlo y romper así la ilusión de quienes tienen el poder. Como menciona García Canclini, citando a Arantes, *“Aquello que se considera como si hubiera tenido vigencia en el pasado sólo puede ser interpretado en el presente como curiosidad”* (N. García, 1997: 104-105), y es en ese sentido que las sociedades o culturas folclorizados no constituyen más que un espectáculo, a menos que se aventuren en explorar y legitimar, para sí y para los demás, otros modos de expresión.

Podemos definir el concepto de folclorización a través de las nociones de *cultura popular* que nos entrega García Canclini (1984). El autor menciona que *“Las culturas populares (más que la cultura popular) se configuran por un proceso de apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos, y por la comprensión, reproducción y transformación, real y simbólica, de las condiciones generales y propias de trabajo y de vida”* (N. García, 1984: 62), haciendo referencia al hecho de que éstas, como todas las culturas, surgen de procesos de

interacción de relaciones sociales, y que de ningún modo pueden explicarse como resultado de cuestiones intrínsecas o esenciales de un pueblo, conservadas etéreamente, que es finalmente la idea que transmite el discurso folclorizante.

Así mismo, el autor señala que al discurso y estrategia folclorista recurren de igual modo populistas, románticos, nacionalistas e indigenistas conservadores, quienes de algún modo plantean en estas formas los modelos de vida a los cuales debiéramos regresar, ya que éstas serían las sedes auténticas de lo humano, la esencia pura de lo nacional. Respecto de esto, (N. García, 1984) menciona que *“Esta visión metafísica del pueblo lo imagina como el lugar en el que se conservarían intactas virtudes biológicas (de la raza) e irracionales (el amor a la tierra, la religión, creencias ancestrales). La sobrevaloración de los componentes biológicos y telúricos, típica del pensamiento de derecha, sirve al populismo nacionalista burgués para identificar sus intereses con los de la nación, encubrir su dependencia del imperialismo, e internamente, los conflictos de clases que amenazan sus privilegios”*

La folclorización entonces es una idealización romántica, una exaltación de lo dominado e invisibilizado, exaltación y relevancia que no se ve de igual modo desplegadas en lo que refiere a hechos concretos de reconocimiento, valoración y legitimidad.

4.7 Indígenas urbanos:

Por muchos años, el mundo indígena ha estado asociado exclusivamente a lo rural y campesino invisibilizándose la concentración de indígenas en las ciudades, a pesar de que la experiencia indígena urbana antecede incluso al período de la conquista europea (Propuesta Participativa Política Indígena Urbana, 2007). Desde la antropología el panorama fue más o menos similar, por lo que hasta la década de 1970 la mayor parte de los estudios se enfocaban en el rescate de elementos socioculturales y relatos orales de las culturas originarias, siempre desde lo rural. Estos antecedentes académicos también ayudaron a que las concepciones acerca de lo indígena se refirieran únicamente a la vida en las comunidades.

Recién hacia 1960 Carlos Munizaga desarrolla el tema de la migración mapuche a Santiago, con lo que se abre una línea de investigación antropológica fundamental para la

visibilización de la problemática indígena urbana y posterior consolidación del tema como fenómeno social. Posteriormente se realizan más estudios acerca de la situación indígena en la ciudad, mapuche principalmente, pero siempre en relación a la vida en la comunidad, entendiendo la presencia urbana como consecuencia de los niveles de pobreza que percibían los indígenas en las comunidades, los conflictos por la falta de tierras, entre otros. En esta misma línea, Sonia Montecino dará cuenta de la experiencia de la mujer mapuche en el contexto urbano en sus trabajos acerca de las particularidades de la migración campo-ciudad femenina y su asentamiento en la ciudad¹⁴.

Según el Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003) en 1972 una delegación del Instituto de Desarrollo Indígena presentó un documento en donde se mencionaba que un cuarto de la población mapuche de esa época vivía en áreas urbanas. Posteriormente, a fines de la década de los '80 comienza a legitimarse esta nueva identidad mapuche establecida en la ciudad. Junto con el proceso de Transición democrática de 1990 se gestan por primera vez en el país políticas públicas orientadas al mundo indígena urbano (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2006).

Con los nuevos gobiernos democráticos la problemática indígena en general, y la indígena urbana en particular, cobran relevancia. Como sabemos, en el censo poblacional de 1992 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), aparece por primera vez una pregunta referida a la autodenominación étnica, la cual arrojó una clara concentración indígena urbana. En 1993 se promulga la Ley Indígena, en el 2001 comienza a trabajarse en la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas para que posteriormente, y previo ajuste en la formulación de la pregunta, se obtengan en el 2002 los siguientes datos acerca de la población indígena del país: de las 692.192 personas autodefinidas como indígenas (4,6% de la población total del país), más de la mitad (64,8%) habitan en zonas urbanas (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2007).

Si bien esta tendencia se ha acentuado durante las últimas décadas, comienza a darse a través de numerosas diásporas ya desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX. Las políticas del estado chileno de invasión y usurpación de tierras y la campesinización de

¹⁴ La autora cuenta con una gran cantidad de trabajos respecto al tema de la mujer mapuche. Ver "Mujeres de la Tierra", 1984; "Historias de Vida de Mujeres Mapuches", 1985.

las comunidades indígenas llevaron a éstas a un estado de precarización que motivaron a muchos de sus miembros a la búsqueda de mejores condiciones de vida en la ciudad. Ahí comenzaba a desarrollarse la industria y había una gran demanda por mano de obra, por lo tanto muchas personas, indígenas y no indígenas, migraron en busca de una estabilidad que no fue tal.

Se sabe que las condiciones socioeconómicas entre población indígena y no indígena se presentan en desmedro de la primera, situación que se agudiza en aquellos puntos urbanos de mayor concentración indígena. Por lo general, las poblaciones indígenas urbanas se asentaron en sectores marginales o empobrecidos y desde ahí se insertaron en la sociedad urbana. Consecuentemente, las poblaciones indígenas urbanas han poseído, y poseen actualmente, peores condiciones en lo que respecta a su situación laboral, salarial y de previsión, a su relación con los sistemas de justicia, educacionales, de salud y de vivienda. Así mismo, aspectos y prácticas culturales importantes, como son el uso del lenguaje originario, se han ido perdiendo en la ciudad. Sin embargo, el grado de asociatividad y participación en organizaciones sociales en la ciudad es mayor entre los indígenas que entre los no indígenas, aunque sigue siendo superior en el sector rural que en urbano (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2007).

Teniendo en cuenta estos datos, se entrega en el 2007 el informe final de la Consulta Nacional para la primera propuesta participativa de una política Indígena Urbana, en la cual se define como indígena urbano *“ante todo, personas pertenecientes a los pueblos indígenas y por ende, descendientes de aquellos pueblos que vivían en lo que hoy comprende América, y en el caso de Chile, también Polinesia, antes de la llegada de los europeos. En Chile son indígenas urbanos quienes, autoidentificándose como miembros o pertenecientes a un pueblo indígena determinado, desarrollan parte de sus vidas, o residen temporal o permanentemente en ciudades* (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2007).

En el mismo documento se explica que dicha residencia urbana puede estar dada por fenómenos de distinta naturaleza¹⁵, configurándose entonces una diversidad cultural y de

¹⁵ “Aquellos que ancestralmente han residido en espacios territoriales que actualmente son áreas urbanas; Aquellos que migraron a ellas y se han establecido; Aquellos que ya nacieron en las ciudades; Aquellos que desarrollan parte de sus vidas o residen temporalmente en ciudades; Aquellos que fueron absorbidos por la expansión urbana” (Comisión Asesora sobre política indígena urbana, 2007).

demandas al interior del mismo mundo indígena urbano, cruzado también por variables como el tamaño de la ciudad en que residen, la cercanía o lejanía con las comunidades rurales, entre otros.

Como se entiende de la definición dada, el mundo indígena es diverso así como lo es toda cultura y sociedad, y lo es por tanto también el mundo indígena urbano. Se plantea que la situación indígena contemporánea es pluridimensional, ya que si bien se conserva como soporte básico de la identidad la conexión con las tierras originarias, el ser indígena hoy en día está dado por una diversidad de expresiones plasmadas en diferentes contextos, tanto espaciales como sociales (Ibíd.), ya que la mayoría de los indígenas en la ciudad no han roto vínculo con las tierras originarias, sus demandas desde lo urbano no se contraponen con las provenientes desde la ruralidad, por cuanto el objetivo no es enarbolar luchas paralelas, si no que complementarias. A las demandas generales del mundo indígena, de las cuales muchas han surgido desde las organizaciones urbanas (ratificación del Convenio N°169 de la OIT, reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, protección de las tierras y derechos de aguas ancestrales, entre otros), se les suman aquellas reivindicaciones particulares de la experiencia indígena en la ciudad.

Considerando las características de las poblaciones indígenas urbanas antes mencionadas, muchas de las demandas de este sector están referidas a la discriminación (étnica y socioeconómica), la invisibilización de su diversidad cultural y a problemas asociados con la marginalidad y la vida en la periferia urbana. En este último caso, muchos han podido dar solución a algunos de estos temas activando como estrategia la autoadscripción étnica que en el pasado sólo fue utilizada por otros en su perjuicio. Además surgen, principalmente desde las organizaciones indígenas urbanas, una serie de demandas de tipo identitarias-culturales orientadas a rescatar o crear lugares ceremoniales, rituales o sociales, apropiándose y resignificando estos espacios como su territorio en la ciudad.

Hay un esfuerzo por instituir en lo urbano ciertas prácticas culturales de la comunidad, recurriéndose con frecuencia, desde el mismo mundo indígena urbano, a la folclorización y el esencialismo del “ser indígena”.

La construcción identitaria del indígena urbano es un proceso complejo y en constante tensión puesto que desde la sociedad no indígena, el estado con sus políticas públicas y desde gran parte del mundo indígena en general, se sigue planteando lo indígena en relación a lo rural. En ese sentido, hay que destacar lo mencionado en el documento de la Comisión Asesora para la creación de una política pública urbana, que *“La identidad indígena va cambiando, las maneras del ser indígena son distintas y por lo tanto pueden darse otras posibilidades del ser, otras necesidades y nuevas demandas. Existen nuevas generaciones que su vida indígena, sus aprendizajes y práctica, se ha desarrollado en el ámbito urbano”* (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2007).

Muy por el contrario de lo que en algún momento se profetizó, incluso desde los mismos estudios sociales, que la migración indígena a la ciudad atentaría contra su identidad condenándolos a la completa asimilación y por ende destrucción de su cultura, se ha dado en los centros urbanos un fenómeno sociocultural potente de revitalización de su identidad étnica y etnicidad. Se dan entonces procesos profundos de re-etnificación en donde los indígenas urbanos resignifican las tramas culturales originadas en el espacio rural, para otorgarles sentido en el nuevo escenario urbano, para apropiarse de nuevos espacios, para intentar cambiar de algún modo el sello monocultural de la ciudad. Además, recurriendo a las dinámicas propias de la ciudad (el acceso a la tecnología y comunicaciones principalmente), los indígenas urbanos no sólo reproducen si no que también producen y amplían el patrimonio cultural. De este modo, así como las poblaciones indígenas en situación urbana han tenido que adaptarse a la vida en la ciudad, también se ha dado el proceso inverso, en el cual los indígenas urbanos progresivamente han ido adaptando, transformando los espacios urbanos ajenos en unos espacios urbanos pertinentes a su cultura¹⁶.

A pesar de todo lo anteriormente mencionado, y de que el asunto indígena ha estado permanentemente mencionado como unas de los temas prioritarios de las políticas del período democrático posterior a la dictadura militar, se ha notado cierta invisibilización del tema indígena urbano en particular dada la ausencia de políticas concretas y específicas, combinado con una ideología esencialista que concebía al indígena únicamente en el ámbito rural. En la mayor parte de los países latinoamericanos, incluyendo a Chile, las

¹⁶ Ver “La Construcción de la Identidad Étnica Urbana: Etnificación y Etnogénesis del Movimiento Mapuche Urbano Organizado en la Ciudad de Santiago 1990-2000”. J. M. Varas. Tesis Magister en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile, Santiago, 2005. En www.estudiosetnicos.cl

medidas orientadas al mundo indígena urbano han abordado los temas culturales– educativo, religiosos y de salud, organizativos e identitarios, y socioeconómicos, con el objetivo principal de mejorar el autoestima de las poblaciones indígenas urbanas, fortalecer las redes sociales que dan sustento a la comunidad en la ciudad, promover el ejercicio de sus derechos ciudadanos, entre otros.

Desde la ciudad, grupos indígenas han reclamado el que no todas las promesas han sido cumplidas. A continuación, un extracto del documento elaborado por la Conserjería Indígena Urbana, del 5 de octubre del 2006, en donde se exponen varios de los puntos críticos respecto de la situación indígena en general, urbana en particular, y las políticas públicas del estado chileno:

“Los cuatro gobiernos de las Concertación han realizado formalmente diversas promesas al mundo indígena, y sólo algunas se han llevado a efecto. Sistemáticamente, los problemas de fondo de los pueblos originarios siguen sin resolverse. Por eso, el actual Debate Nacional de los Pueblos Indígenas buscó centrar la discusión en torno a tres grandes ejes: el reconocimiento constitucional, la ratificación del convenio 169 de la OIT y la evaluación de las políticas públicas.

(...)

La evaluación realizada por los indígenas urbanos demuestra que ha habido poco interés por parte del Gobierno por cumplir las deudas históricas que el Estado y la sociedad chilena han contraído con los pueblos originarios. No se han tomado en cuenta las recomendaciones de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, muchas de las promesas electorales no han sido si no sólo eso, ha faltado una política de reconocimiento y reparación a favor de los indígenas urbanos.

‘Los indígenas urbanos no estamos en competencia con nuestros hermanos de las comunidades rurales. El Estado nos ha puesto a pelear entre nosotros, pero no hemos caído en la trampa y no queremos migajas, si no una efectiva reparación a favor de todos. Los indígenas urbanos somos consecuencia de las políticas de despojo en contra de nuestros antepasados y hermanos de las comunidades, que al perder las tierras buscan la subsistencia en las ciudades. La reparación debe llegar a todos’, son algunos de los planteamientos del Consejero peñi José Llancajón Calfucura.

(...)

Para el pleno reconocimiento de los derechos colectivos, es urgente que la sociedad chilena y pueblos indígenas promulguen una nueva constitución, pensada y redactada en democracia, con plena participación de todos. No podemos mantener la imposición de la Constitución de 1980, generada con un espíritu de opresión contra los pueblos de este país.

(...)

Así mismo, se trata de obtener políticas con pertinencia para los indígenas, y no homogeneizantes como las que pretenden imponer algunas autoridades (incluidos ministros del actual gabinete), que por ignorancia más que mala voluntad política, desconocen que los indígenas tenemos particularidades que nos distinguen de los chilenos en general, no obstante predomine entre todos la pobreza a que nos han llevado siglos de imposición de estrategias de opresión, hoy exacerbadas por el neoliberalismo dominante.

(...)

‘Si no nos organizamos y participamos políticamente (lo que no significa entrar al partidismo wingka), los indígenas urbanos sólo seremos el grupo folklórico más grande del país’ ha señalado el Consejero, (por lo mismo) se demandan políticas interculturales en salud, educación, vivienda y fomento productivo.” (Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana, 2007).

4.8 Educación intercultural bilingüe:

En los últimos años ha surgido un nuevo enfoque de interculturalidad, puesto que nuestra educación se ha desarrollado en el plano de homogenización cultural. En este sentido, una educación intercultural es una propuesta pedagógica que pretende difundir los valores y prácticas indígenas en las aulas, promoviendo el respeto por lo culturalmente diferente para toda la sociedad, no sólo para grupos étnicos considerados minoritarios, centrada en la diferencia y la pluralidad cultural.

Definiremos en este estudio, la interculturalidad como una propuesta de optimización del capital cultural para la solución de problemas transversales de la sociedad. Para llevar a cabo este proceso se requiere superar las relaciones de dominación, y establecer un diálogo entre culturas en simetría, cooperación, autonomía, y equidad (A. Donoso, 2003).

La educación intercultural es *"un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales"* (R. Sáez, 2001).

La principal característica de la Educación intercultural bilingüe es la plena participación de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de aprendizaje. En este momento, es una educación equivalente a la educación indígena ya que está pensado para y de los propios indígenas (M. Bahamondes y F. Chiodi, 2001). Esto tiene que ver con una perspectiva política de la EIB, la que debe intentar ir más allá de una educación sólo para indígenas, debiendo ante todo, *salvaguardar el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas* (Ibíd.), como un beneficio para toda la sociedad. Sin embargo, la EIB aunque es concebida como un proyecto aplicable para todas las personas, necesita también de un componente emancipativo que rescate y haga presente la situación de acoso y dominación que han vivido los pueblos durante siglos (Ibíd.).

Por otro lado, la EIB constituye una propuesta educacional que enfoca y sugiere respuestas positivas para un viejo problema: el cómo enfrentar la diversidad de expresiones culturales. Su perspectiva es preparar a los estudiantes para el diálogo con las diferentes culturas y a relacionarse con el mundo, plantea la globalización de las sociedades humanas y la creciente integración de éstas (Ibíd.). Se busca fundamentalmente sacar a la luz las diferencias y explicarlas como un elemento enriquecedor para el diálogo cultural, se quiere promover, por lo tanto, una igualdad en la diferencia, esto es, sociedades que son iguales en derechos pero con aspectos diferentes entre si que debieran ser valorados y respetados.

La Educación Intercultural Bilingüe se fundamenta en los derechos de participación política en todos aquellos espacios donde las decisiones tomadas afectan directa o indirectamente la vida de personas indígenas, así como también en el derecho a recrear y fortalecer una institucionalidad propia, derechos territoriales, derecho a la aplicación de sus derechos consuetudinarios y a su autodeterminación, de manera que todo pueblo

puede establecer soberanamente qué tipo de sociedad le es más apropiado para su desarrollo y el tipo de relación que establece con otros pueblos (Ibíd.).

En este sentido, Cañulef (1998) señala que la EIB posee como mayor desafío el cómo articular respuestas pedagógicas que conduzcan la educación hacia un quehacer democrático y con mayor respeto hacia las culturas. Para Bahamondes y Chiodi, el problema principal se concentra, más allá de cómo hacer las cosas, en los contenidos y conceptos sobre los cuales descansa la educación intercultural y el rol que asume la escuela como plataforma de resistencia de las identidades indígenas. Se trata de una perspectiva estratégico política, cuyas acepciones no son necesariamente contrarias: una escuela intercultural debe de promover respeto y comprensión por culturas diferentes, sin olvidar la situación de abuso y acoso que sufrieron los pueblos indígenas históricamente. Así mismo, los autores subrayan que no basta el sólo reconocimiento y respeto mutuo entre dos mundos culturales diferentes, ya que tolerarse no implica una real construcción de interculturalidad.

La escuela intercultural debe preparar personas para enfrentarse a un mundo que es culturalmente diferente, debe hacer que el niño descubra la diferencia, la conozca y la valore en sí misma, no reconociendo lo propio en otras culturas, si no que conocerlas como una alternativa para la propia cultura. Bajo este enfoque, la EIB plantea que es el sistema educativo el que debe adaptarse a los alumnos y no ellos al sistema, por lo que constituye una propuesta fundamentalmente descentralizadora, flexible y pertinente.

Además de los principios que hemos mencionado, se le suma un componente lingüístico, sobre el cual se busca el rescate, fomento y desarrollo de las lenguas indígenas dado que es el principal componente de identidad de las personas y los pueblos (Ibíd.). Desde una perspectiva lingüística, se puede establecer que la lengua contiene la cosmovisión y las fronteras culturales de los pueblos, de manera que la pérdida o degradación de ésta constituye una anulación de los soportes simbólicos de la cultura. El aprendizaje de la lengua indígena está concebido en función de un fortalecimiento identitario y para elevar la calidad de la educación, aprendiendo en lengua materna.

El concepto de bilingüismo resulta difícil de definir ya que no es posible definir quien o quienes son bilingües, por la naturaleza variable y arbitraria del concepto. Podemos

distinguir entre capacidad bilingüe y uso bilingüe, ya que una persona es capaz de dominar dos lenguas pero no utilizarlas diariamente, en cambio otros sujetos pueden tener menos fluidez en ambas lenguas pero usarlas diariamente en diferentes contextos (C. Baker, 1993). Para elaborar un concepto de bilingüismo se deben considerar cuatro dimensiones: hablar, escuchar, leer y escribir. El concepto de bilingüismo va asociado, para este autor, a estas cuatro competencias.

Se concibe la educación bilingüe como aquella que atiende el desarrollo de dos lenguas, es decir, potencia en dos lenguas las funciones del lenguaje: comunicación, pensamiento, introspección, valoración de la realidad etc, reclamando su reconocimiento y derecho de uso como base para construir un reconocimiento gradual. Estas competencias han redundado en importantes ventajas. El niño que se expresa en dos lenguas demuestra una mayor apertura intelectual y horizontes culturales más amplios, un pensamiento verbal más desarrollado y mejores resultados académicos¹⁷. Sin embargo, como se observa en numerosos casos, el uso de la lengua en el aula intercultural bilingüe es bastante esporádico, hablándose la lengua indígena en algunas instancias y como lenguaje secundario, es decir, la lengua primaria continua siendo el castellano. Adicionalmente estamos en un contexto globalizado, en el cual el uso de un idioma es utilitario, por lo que si bien se reconocen esfuerzos por revitalizar el idioma indígena, también es importante considerar qué aspectos y momentos de la vida humana lo mantendrán vivo.

“Un sistema educativo bilingüe no puede ser llamado bilingüe si hace uso parcial de la lengua indígena, circunscrito a algunas horas de clase y a una asignatura (lo que es todavía la práctica habitual de las pocas escuelas chilenas que encomiablemente han querido introducir en la enseñanza escolar un idioma indígena). Además al producirse un desequilibrio escolar entre la lengua castellana y la lengua indígena se mantiene y se reproduce la relación social asimétrica entre el castellano y los idiomas indígenas. La educación intercultural bilingüe en Chile no puede conformarse con las argumentaciones esgrimidas de otros países interétnicos donde la lengua indígena continua siendo una lengua materna. Hay que tomar conciencia pues que salvo excepciones (que las hay)

¹⁷ En L.E. López (2000) aparecen resultados que respaldan un mejoramiento académico producto del aprendizaje en lengua materna. Esto estaría fundamentado en que los estudiantes aprenden y apprehenden el mundo con mayor eficacia desde los aspectos culturales que les son familiares y propios.

carecemos de motivaciones pragmáticas para la introducción de lenguas indígenas en la escuela” (M. Bahamondes y F. Chiodi, 2001: 24).

El aprendizaje de idiomas diferentes está fundamentado en la utilidad que puedan brindar estos idiomas para el desenvolvimiento de las personas en contextos diferentes. Sin el ánimo de plantear que aprender un idioma indígena es un esfuerzo inútil, podría aprovecharse mucho más si el contexto social para hablar estos idiomas fuera más abierto y plurilingüístico, caso que no corresponde a nuestro país, donde todas las actividades escolares y administrativas se hacen en castellano, relegando al idioma indígena al uso doméstico. Por lo tanto, el rescate y mantenimiento de las lenguas puede ser un gran aporte para la reproducción cultural de los pueblos, mas no constituye educación intercultural bilingüe si se hace un uso muy disminuido de ellas.

Por lo tanto, nos parece importante destacar, que la lengua constituye un elemento importante en la educación intercultural bilingüe, pues su rescate permite reencontrarse con soportes culturales que se habían asumido perdidos y habían sido silenciados durante siglos por una educación uniformadora. Sin embargo existen otras formas de desarrollar una educación intercultural que no sólo esté basada en el desarrollo de competencias lingüísticas, si no que en la promoción del respeto por las diferencias y en el desarrollo de la identidad étnica y la competencia para utilizarla como herramienta para enfrentar el mundo.

Así mismo, consideramos de suma importancia tener en cuenta que, la educación intercultural no puede reducirse a actividades puntuales de corte intercultural ni a proyectos esporádicos donde no hay una correcta contextualización y reflexión de lo enseñado. Es importante que además del desarrollo de actividades, exista una evaluación y un debate crítico entre profesores y alumnos donde se pueda entender y comprender lo realizado en clases. Los contenidos de las asignaturas, deben encontrar una armonización entre los conocimientos provenientes del mundo occidental y de las culturas indígenas, lo que no implica una simple yuxtaposición de los contenidos o una selección de algunos elementos para luego acoplarlos al programa de clases. Se trata de un procedimiento complejo donde se deben eliminar los prejuicios y los valores

etnocentristas del conocimiento occidental por sobre los provenientes de las minorías étnicas¹⁸ (M. Sabariego, 1999).

Para ello, es fundamental la conceptualización de la cultura como algo vivo y dinámico, no como un concepto estático que sólo evoca elementos del pasado o llamados tradicionales, que corresponde a un conocimiento parcial de la cultura y que mantiene a los sujetos anclados a su pasado y nos les permite conectar su identidad étnica con la realidad y el contexto social que en el cual se van a desenvolver.

Por último, Bahamondes y Chiodi aportan un elemento diferenciador que habíamos señalado anteriormente y que consideramos importante enfatizar: la educación intercultural contiene una dimensión política que si bien no es su eje transversal, no puede evadir o ignorar la necesidad de emancipación de los pueblos indígenas y de superar las diferencias con la sociedad dominante. En este sentido, una educación intercultural de calidad, debe, ante todo asumir un pasado histórico en el cual los pueblos indígenas fueron subyugados y encaminar hacia la recuperación y prevalencia de los valores y la cultura de los pueblos.

4.9 Educación Intercultural Urbana (EIU):

El concepto de Educación intercultural urbana (EIU) es de data más reciente en los estudios de las ciencias sociales, ya sea por lo reciente de sus experiencias o por falta de sistematización de datos. Aun así, Donoso acuña el término en base a lo que ha sido la experiencia de la EIU en la Región Metropolitana.

Como hemos visto, todo estudio relacionado con el mundo indígena surge en primera instancia, muy vinculado al quehacer en el ámbito rural. Sucedió lo mismo con la educación intercultural bilingüe, la cual se ha dedicado principalmente a intervenir en las comunidades indígenas.

Con los datos censales de 2002 se constata no sólo la gran presencia indígena en la ciudad de Santiago, si no también la marcada concentración que existía de ella en

¹⁸ El concepto esta asociado a un sentido político, no a un orden cuantitativo de los pueblos.

comunas de estrato socioeconómico medio-bajo, como son las comunas de La Pintana, El Bosque, La Florida, entre otros (INE, 2002). Frente a esta situación, y dado el marco legal que proporciona la Ley Indígena, el Estado chileno comienza a trabajar en planes educativos orientados a poder dar respuesta a las demandas que estos grupos de indígenas urbanos comenzaban a expresar. Comienza a desarrollarse entonces la noción de educación intercultural urbana, llevándose a la práctica desde mediados de los '90, tanto en trabajos gestionados desde el MINEDUC como desde la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (en adelante CONADI) (A. Donoso, 2003).

El contexto urbano supone obstáculos distintos a los enfrentados en la comunidad, aquí las diferencias y tensiones culturales se hacen mucho más evidentes, suponiendo grandes conflictos para el desarrollo de una educación intercultural. Frente a esto, la EIU en nuestro país se ha desplegado con fuertes rasgos “rescatistas”, folclorizantes y esencializadores, impidiendo así la comprensión y aprehensión de lo que hemos definido como cultura o identidad mapuche urbana. Desde esa perspectiva, las experiencias en EIU se han remitido a elementos culturales estáticos y ahistóricos que poco o nada tienen que ver con la identidad warriache del alumnado y sus apoderados.

Otra de las críticas que realiza el autor a lo que se ha ejercido desde el Estado como EIU es el *“Silenciamiento o escaso aprovechamiento de la cultura contemporánea; Ofuscamiento de la identidad indígena actual mediante la polarización entre la cultura tradicional y la contemporánea; Asociación de lo indígena con lo indígena tradicional – rural– comunitario, en desmedro de su complejidad; Representación de las culturas indígenas a través de imágenes que pueden desembocar en el estereotipo y la simplificación”* (F. Chiodi, 2001: 32-39), así como también el hecho de que, lo enseñado en la escuela, pueda perturbar o confundir al niño mapuche que crece en la ciudad, al no reconocer en sí lo que se le está enseñando en la escuela como “lo mapuche”.

En respuesta a lo que se ha desarrollado como EIU, se propone replantear el concepto orientándolo hacia un mayor y más profundo desarrollo de la interculturalidad, a través del cual pueda efectivamente desplegarse el mundo mapuche urbano, que tiene tanto de tradicional como de contemporáneo. Así mismo, dichas nociones de interculturalidad debieran de ser incorporadas tanto en las escuelas con alta incidencia indígena como en el resto de las escuelas urbanas y del país. En este sentido, la interculturalidad no puede

ser entendida como un tema de interés exclusivo para el mundo indígena, si no que debe estar referido al tratamiento de la diversidad cultural en general, asunto que atañe a la sociedad en su totalidad.

Es importante llevar a cabo estas transformaciones en el contexto educativo urbano, ya que éste posee gran impacto en el devenir del escenario educativo general del país. Lográndose cambios en las nociones de interculturalidad de la EIU podría generarse una mayor y más profunda socialización de las relaciones interculturales, piedra angular de la superación de los conflictos socioculturales.

El desafío de la EIU está referido entonces, al desarrollo de teorías y métodos que permitan formar a los alumnos para la vida en un mundo multicultural, valorando las diferencias y semejanzas que existen entre ellos y niños de otras culturas, respetando los derechos y deberes de los distintos individuos más allá de su condición étnica o nacionalidad, entre otros (M. Bahamondes, 2001).

Para Cañulef, “Los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en el medio urbano deberían ser el logro de la auto identificación con capacidad para reconocerse a sí mismo con dignidad, la revalorización de la tradición cultural ancestral y una preparación para enfrentar los desafíos de la realidad del mundo urbano contemporáneo. En una frase, la E.I.B. en los sectores urbanos debe lograr una síntesis entre recuperación, fortalecimiento y desarrollo cultural, y una preparación para enfrentar los desafíos de un mundo en permanentes cambios y transformaciones” (E. Cañulef, 1998: 248).

5. Antecedentes generales

5.1 Pueblos indígenas y el Estado de Chile:

A continuación veremos una breve reseña que tiene como objeto enmarcar la Educación Intercultural Bilingüe como una consecuencia de las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado de Chile, las cuales se han caracterizado por la incomunicación, incompreensión e invisibilización de los indígenas por parte del Estado y por la voluntad de anular las diferencias culturales, extirpar sus creencias, desarraigarlos de sus tierras. Los pueblos indígenas van a estar unidos por una historia común que es el aniquilamiento físico y cultural, y la acción forzosa para integrarlos a la cultura nacional, a través de políticas transversales dictadas por el Estado.

Este contexto, permitirá comprender la naturaleza de estas relaciones, cuyos frutos comienzan a emerger en nuestros días como producto de una nueva forma de dialogar con los pueblos, de una renovación de ideas y de agrupaciones indígenas que buscan permanentemente, consolidar sus demandas en base a nuevas y mejores condiciones de subsistencia como sujetos, como colectividad y como cultura.

5.1.a *Pueblos Nortinos:*

Los pueblos indígenas del norte de Chile se vieron afectados por las políticas de homogeneización cultural dictadas por el Estado a partir del aneión de sus territorios.

La Guerra del Pacífico culmina con la incorporación del territorio aymara comprendido en Arica y Tarapacá. Estas tierras estuvieron en disputa aunque sus habitantes no hayan participado en el conflicto. Lo mismo sucedió con la aneión de la zona de Atacama, que antes de la guerra era boliviano. Las poblaciones indígenas tuvieron que adaptarse a un nuevo sistema político y cultural que les imponía desplazarse en forma aislada como había sucedido antes de la incorporación de sus tierras. En 1880 el Estado de Chile comenzó a mover sus aparatos administrativos para establecer soberanía en las zonas anexadas y de esta manera, chilenizar a la población, a través del establecimiento de cuarteles y control fronterizo y principalmente, por la educación.

Junto con la anexión del Norte Grande, se produce una situación denominada “desaymarización” ya que la sociedad aymara quedó afectada por las políticas fronterizas del Estado que les impidió mantener su economía basada en la circulación de mercancías. La escuela fue el principal instrumento para chilénizar e incorporar rápidamente a los aymara a sociedad (J. Bengoa, 2004).

Con el pueblo likan antay, en tanto, ocurrió el mismo proceso durante la anexión de sus territorios. En el siglo XIX, con el territorio bajo el mando del Estado boliviano, se otorgaba a los indígenas de esta zona un reconocimiento jurídico y una desvalorización cultural, situación que se agrava con el traspaso del territorio al estado chileno donde “lo indio” pasa a tener una connotación totalmente negativa. El Estado chileno establece la igualdad de condiciones aboliendo el tributo indígena que los mantenía en relativa diferencia respecto a la sociedad. En el Estado Boliviano, los indígenas aún tenían acceso a tierras y control sobre su gente, expresado en los caciques. Con el traspaso del territorio al Estado chileno, esta situación termina y los habitantes de este territorio pasan a ser “chilenos”, asumiendo las obligaciones de los ciudadanos (J.L. Martínez, 1994). La demarcación de un territorio tuvo implicancias sociales y simbólicas para el pueblo likan antay, puesto que para ellos el territorio era uno sólo.

Los pueblos indígenas en general y los pueblos del norte grande en particular, vivieron la compulsión del Estado chileno por difundir los nuevos valores patrios en reemplazo de las costumbres indígenas y peruanas tras la incorporación de sus territorios. El dominio no fue sólo físico si no que se impuso fuertemente la doctrina nacional como un modo de ejercer soberanía. Las tierras aymara fueron declaradas como propiedad de fisco y en 1879 se creó el cargo de inspector de Distrito, funcionario que ejercía el cargo de mediador entre el gobierno y las comunidades aymara, el cual se remitía solamente a informar de las decisiones del gobierno.

Adicionalmente, el auge salitrero produjo la destrucción de los valles y la vida comunitaria dentro de ellos, como también, la desaparición de la lengua kunza propia de los likan antay¹⁹, sometiendo a este y otros pueblos a un largo período de amedrentamiento y

¹⁹ Dada la situación de degradación y aniquilación que vivían los pueblos indígenas muchos estudiosos de la época se dedican a “rescatar” las costumbres y tradiciones culturales, realizando estudios descriptivos de las comunidades y personas que componían estos pueblos. Tal es el caso de Tomas Guevara con los mapuche, Martín Gusinde en Tierra del Fuego, entre otros.

ocultamiento (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003)²⁰. Así mismo, el pueblo Quechua, al estar su vida condicionada a la actividad minera, los efectos de las migraciones y las malas condiciones de vida, generó una baja demográfica llegando a crecer un - 47% (J. Bengoa, 2004).

A comienzos del siglo XX, la actividad minera introdujo en los pueblos indígenas del norte, un sistema de vida que cambiaría sustancialmente su vida social, cultural y productiva (J. Bengoa, 2004). Las actividades de los indígenas cambiaban y se transformaba en función de los procesos económicos y políticos que se daban en la región, por lo que su economía se hizo más heterogénea y diferenciada.

El período de mayor acercamiento del Estado a las comunidades aymara se manifiesta con mayor plenitud entre 1930 y 1973 con una mayor infraestructura en comunicaciones, red vial, escuelas, entre otros instrumentos, al mismo tiempo que los aymara se acercaron progresivamente a los enclaves urbanos y a las costas del Norte Grande.

Siendo la instrucción primaria, la principal herramienta de “civilización”, también se ejecutaron políticas en otros sectores como la industria pesquera, minera, industrial y agropecuaria, siendo la población urbana la principal beneficiaria por lo que los indígenas y personas provenientes de localidades rurales no eran parte de las políticas para el progreso dictadas por el Estado, ya que prevalecía la mentalidad que ligaba al campo con la barbarie y el atraso. Hacia 1960 se ponen en marcha planes y programas que impulsaban el progreso y el desarrollo en la región andina, el cual debía ser autosostenido (J. Bengoa, 2004).

“Son de alguna manera, los años de pérdida de identidad, de la vergüenza de ser indio, los años de abandono del lenguaje y de la integración como mano de obra al mercado minero y urbano” (J.L. Martínez, 1994).

La dictadura decide restringir y eliminar actividades de subsistencia de los pueblos y decide dar en arriendo algunos terrenos indígenas como sucedió con los kolla, lo que provocó su desalojo.

²⁰ La lengua kunza esta siendo revitalizada hoy en día en escuelas de localidades de la región de Atacama. El programa de educación intercultural junto con la Universidad Arturo Prat trabajan en este proceso.

Las políticas sociales dictadas por el Estado, estaban destinadas para todos los habitantes de la región, por lo que al no haber una política especial para los pueblos indígenas andinos, estos quedaban automáticamente fuera de la corriente del progreso. De esta manera, los pueblos debían migrar a las ciudades ya que allí estaban destinados los esfuerzos para superar la pobreza y la marginalidad en la que se encontraban, con planes que no los reconocían como indígenas si no como campesinos anclados a ideologías llamadas atrasadas y bárbaras²¹ (F. Rivera, 1997). Estas migraciones se dieron en forma paulatina pero no fue hasta finales de 1950 hasta 1970 cuando se da con mayor fuerza la migración aymara hacia las ciudades²². Los movimientos demográficos no sólo fueron hacia las ciudades si no también entre las mismas localidades rurales debido a la apertura que provocaba la reforma agraria, por lo que estas migraciones correspondían a una lógica más bien económica. Por lo tanto las acciones del Estado como la castellanización, los servicios ofrecidos en enclaves urbanos, y espacios de trabajos provocaron sucesivas diásporas aymara, primero desde los valles y luego desde el altiplano, que terminaron con dos tercios de la población relocalizados en ciudades y pueblos del desierto²³.

El código de Aguas de 1981 influyó enormemente en la vida de comunidades aymara, likan antay, quechua y kolla, ya que la ley otorgaba el aprovechamiento de las aguas mediante un derecho real que pasaba a ser propiedad del titular independiente si es dueño de las tierras o no. Así, las compañías mineras comienzan un desecamiento de las zonas agrícolas y de bofedales, bajo una ley que facilitaba el aprovechamiento de las aguas por particulares y despojaba a los indígenas de un recurso vital que estuvo bajo su dominio por siglos (J. Bengoa, 2004).

²¹ La "cuestión social" surge como ideología en las primeras décadas del siglo XX para concienciar a la población de las condiciones de marginalidad y extrema pobreza en que se encontraban los trabajadores, campesinos y pueblos indígenas del país, mas estos últimos fueron tratados dentro de este problema como parte de la sociedad que se encontraba en condiciones de pobreza y no por sus condiciones étnicas, por lo que las necesidades de los indígenas eran las mismas de las del resto de la pobreza no indígena.

²² Se observa que la migración aymara desde los valles es mucho mas antigua por el impacto de la crisis del salitre, por lo que al cerrar dicha actividad, quedó mucha mano de obra sin trabajo (J. Bengoa, 2004).

²³ Censo 2002

5.1.b Pueblo Rapa Nui:

Como el resto de los pueblos indígenas, Rapa Nui tampoco estuvo exenta del proceso de chilenuzación y usurpación de tierras por parte del Estado. A fines del siglo XIX, la población rapa nui había bajado desde mil setecientos habitantes a sólo ciento diez individuos (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003: 61).

Tras su incorporación a la soberanía chilena el año 1888²⁴, es entregada en concesión en 1895, a Enrique Merlet, y después a la empresa británica Williamson & Balfour, conocida también como la “Compañía Explotadora de Isla de Pascua” que transformó a Rapa Nui en una estancia ovejera, manteniendo a la población pascuense forzada a habitar sólo en el sector de Hanga Roa (A. Urrejola, 2003). Esta compañías no sólo brindaron malos tratos a los habitantes de Rapa Nui si no que los limitaron a circular por un área de mil hectáreas concentrándolos en Hanga Roa, y fueron sometidos a trabajar como inquilinos y haciendo trabajos forzados.

“La explotación de las tierras de la Isla de Pascua, habría requerido una nueva organización del espacio, siempre en desmedro de los rapa nui. Los administradores de la estancia ganadera hacen uso de los rapa nui como esclavos obligándolos a trabajar en extenuantes jornadas de sol a sol, construyendo pircas, en la siembra y en la esquila de ovejas” (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003: 63).

Las denuncias de estos hechos no se hicieron esperar y se le suspendió el contrato de arriendo a Merlet, sin embargo este fue reanudado dos veces, una en 1917 y después en 1936 donde la compañía continuó usufructuando de la isla (Ibíd.). Así mismo, el pueblo Rapa Nui no tenía los derechos de los ciudadanos chilenos, no podían sufragar ni gozaban de los beneficios estatales como subsidios y protecciones. Según Gaona (1951) *“Hasta ellos no llegan los beneficios del seguro obrero obligatorio, ni les alcanzan las normas del código del trabajo, no existen juzgados ni oficinas del registro civil, notarias ni conservadores”* (R. Gaona, 1951).

²⁴ *“Según la tradición oral, el entonces ariki Atamu Tekena, como gesto simbólico y para reafirmar el acuerdo entre las partes, cogió un trozo de pasto con tierra, entregándole el pasto a los comisarios y quedándose ellos con la tierra, queriendo decir con esto que otorgan la soberanía de la isla al gobierno chileno pero se reservan el derecho inalienable y ancestral de su tierra”* Hasta hoy los isleños alegan el incumplimiento de tal compromiso y representa el origen del rechazo de los mismos hacia el fisco y a los chilenos en general” (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003: 62).

En 1917 Rapa Nui queda por decreto bajo la subdelegación del Departamento de Valparaíso y en 1927 de la Comuna de Valparaíso. En 1933 fue inscrita en el registro de conservadores de Bienes Raíces y en 1953 mediante un decreto supremo pasa a depender de la Armada Nacional.

Esta situación comienza a cambiar cuando en 1966 bajo el gobierno de Frei Montalva, fueron acogidas sus demandas como legítimas poniendo fin a las restricciones de circulación, mediante la llamada “Ley Pascua”, en la cual se crea el Departamento de Isla de Pascua en la Provincia de Pascua. El Estado Chileno amplía su presencia en todos los ámbitos instalando oficinas como Ministerios, banco, Carabineros, entre otros. También comienzan los vuelos comerciales de Lan Chile²⁵.

En el año 1973 con el golpe militar, Rapa Nui pasa a ser punto estratégico para un posible aterrizaje de la nave espacial *Discover* lo que lleva al gobierno a suscribir un convenio con la NASA. En este período, empiezan a reconstituirse formas asociativas y representativas de la población, y en 1983 se crea el Consejo de Ancianos, se puso fin a las cooperativas, se suprimieron las organizaciones comunitarias, se suspendieron las funciones municipales y se asignó un gobernador militar a Rapa Nui, y por primera vez, se asigna un gobernador rapa nui para la isla, entre otros sucesos (A. Urrejola, 2003).

5.1.c Pueblo Mapuche:

En cuanto al pueblo mapuche, podemos decir que desde comienzos de la República se vieron enfrentados a la extirpación de sus autoridades tradicionales, ya que los republicanos no creían en la autoridad tradicional ni menos en la capacidad de los pueblos para sustentar las tierras.

En la primera mitad del siglo XIX se dio lo que se llamó “colonización espontánea” que consistió en la ocupación de sus tierras por parte de chilenos y militares. La apropiación efectiva se realiza mediante un proceso de incautación de tierras de carácter fraudulento. En 1866 se establece el territorio mapuche como zona de colonización. Con esto se buscaba que el Estado fuese el propietario de estas tierras para evitar que particulares y

²⁵ Este proceso se ha denominado como *rapanización* ya que la gente comienza a apropiarse e los espacios públicos que antes habían estado en manos de colonos (Ibíd.).

aventureros las adquirieran, para así dar paso a la colonización extranjera (J. Bengoa, 2004).

El pueblo mapuche estuvo sometido a todo tipo de abusos que implicaron un gran impacto en la conformación de las tierras, y por lo tanto, en la sociedad. La “comisión radicadora” otorgaba un determinado número de tierras a las familias mapuche. Estas tierras eran designadas arbitrariamente y no obedecían a ninguno de los patrones culturales y sociales del pueblo mapuche. Sólo para ejemplificar lo que fue el despojo, podemos decir que en los actuales territorios donde se ubica la provincia de Arauco, Bío Bío, Malleco y Cautín, hay 5 millones de hectáreas, y se otorgaron 434.063,65 hectáreas, lo que representan un 11% del territorio total (Ibíd.). Este proceso se extiende hasta 1930 con un propósito de integración subordinada del pueblo mapuche a la sociedad, y es en este momento cuando ocurren tres situaciones importantes: la culminación del proceso de radicación, la usurpación de las tierras reduccionales y la posterior división de las comunidades.

“En este sentido, y vale la pena reiterarlo, la radicación, además del hecho que sólo entregó una escasa cantidad de tierras a los mapuches con respecto a la tenencia ancestral (aprox. 3.000 títulos de merced) implicó una distribución desigual de las mismas al otorgar ínfimas porciones a cada familia” (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003: 86).

De este modo, se alteró gravemente la vida social, económica y cultural de los mapuche ya que al estar confinados a un reducido territorio, se limitaba la actividad productiva basada en grandes extensiones de tierras y con alta concentración de población haciendo muy complicada la prolongación cultural y la subsistencia material. En este sentido, se podría decir que en el Estado se encuentra el origen de la pobreza indígena *“ya que las tierras entregadas por el Estado eran ya en ese momento insuficientes para permitir una vida relativamente digna”* (J. Bengoa, 2004: 26).

En los años treinta se produjeron las llamadas políticas de integración, que tenían como objeto homogeneizar culturalmente a todo el país mediante la castellanización y la educación formal. Los indígenas son integrados como categoría campesina, entendiendo sus dilemas culturales en tanto cuestiones relacionadas con el campesinado. Este período

se mantiene más o menos igual hasta la década de los 70, momento en el cual comienzan las grandes reformas que inciden en el mundo indígena.

El período comprendido entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX es fundamental para comprender el proceso de aniquilación que vivieron los pueblos indígenas en este país y fuente de la cual nacen las demandas que exponen hoy en día.

“A partir de la imposición de este discurso hegemónico, en Chile se presumió que la cuestión indígena había desaparecido (...) que los mapuches habían sobrevivido y se habían incorporado rápidamente a la soberanía nacional y habían dejado atrás sus costumbres bárbaras” (Ibíd.). Este punto resulta muy relevante ya que como consecuencia, se generan los procesos de invisibilización que se producen en estos días con respecto a los pueblos indígenas; si bien se ha puesto el tema en la agenda gubernamental, la sociedad nacional continúa observando la cuestión indígena como un movimiento surgido espontáneamente, como un fenómeno atemporal y descontextualizado. El largo silenciamiento de su identidad permitió el desconocimiento de los chilenos por las culturas indígenas y la creencia de que los pueblos habrían desaparecido.

Durante el período del cambio de siglo (XIX – XX) los pueblos indígenas dejan de ser objeto de políticas de exterminio y pasan a ser vistos como parte del resto de los ciudadanos del país y con demandas similares a la clase obrera. No se hacen diferencias en cuanto a la cultura y aquellos aspectos que los hacen diferentes, si no que sus necesidades son las mismas del resto de las personas pobres del país, por lo tanto no se elabora un plan específico para la población indígena. A pesar del interés del estado por borrar estas diferencias, los pueblos mantendrán los rasgos característicos de su cultura y harán un esfuerzo por mantener su identidad (J. Bengoa, 2004).

Por lo tanto, las medidas llamadas de “integración” concluyeron con el aumento de las contradicciones entre pueblos indígenas y la sociedad chilena, la pauperización de las comunidades y las necesidades de una mayor protección estatal se tradujo en una masiva migración campo-ciudad, lo que significó que no sólo no se cumplió con el objetivo del Estado de integrar a la población indígena culturalmente al país, si no que se marcaron aún mas las diferencias y aumentó la marginalidad de éstos.

En los años '50 y '60, las políticas asimilacionistas del Estado tienden a dar mayor protección a los pueblos. Hasta este período, las políticas estatales se mantienen similares para todos los pueblos, con algunas pequeñas diferencias, hasta producirse una nueva ruptura en los años setenta.

En el gobierno de Salvador Allende, se crea una comisión de “restitución de tierras usurpadas” que tiene como objeto recuperar las tierras de las comunidades mapuches. Se calculó que faltaban entre 100 mil a 150 mil hectáreas que se encontraban en manos de particulares (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003). Esto cambia con la dictadura militar, en la cual, se disuelven las medidas tomadas por Allende y comienzan a dividir las comunidades indígenas mediante el decreto de 1979. Con ello se buscaba que los indígenas tuvieran acceso a la propiedad privada individual lo que terminó por liquidar las comunidades y legitimó la posesión de Títulos de Merced (Ibíd.).

En este período existe una voluntad de Estado por integrar a las comunidades indígenas al régimen nacional, a través de medidas que implicaban el uso de la fuerza y la disolución de su cultura mediante leyes que influían en el uso de su lengua, tierras, del agua y de su patrimonio.

5.1.d Pueblos Australes:

En el extremo sur, en tanto, las poblaciones de Selk'nam y Kawéskar fueron trasladadas a la isla Dawson con el propósito de introducirlos en la “vida civilizada”. El Estado manifestó un interés por incorporar las tierras patagónicas que se encontraban en disputa con Argentina, por lo que comienza a ganarse la confianza del pueblo aonikenk a través de dádivas y obsequios. Esta relación termina cuando el Estado de Chile decide entregar las tierras en concesión a particulares y colonos que cometieron crueles abusos que terminaron por disgregar a la población indígena principalmente hacia Argentina. Lo anterior sumado al contagio de enfermedades, logró la desaparición del pueblo aonikenk del territorio nacional (A. Urrejola, 2003).

Similar suerte corrieron otros pueblos australes como los selk'nam, quienes habitaron Tierra del Fuego. En 1883 el gobierno entrega sus tierras para la colonización ganadera a la Sociedad Explotadora de Tierra del Fuego, sin una base que regulara tales concesiones y sin la autorización de la población selk'nam por lo que éstos seguían considerando sus tierras como propias. Esto llevó a un enfrentamiento con la Sociedad

Explotadora, la cual elaboró una política de guerra que derivó en el genocidio de indígenas selk'nam. La extrema crudeza con la que se trataba a la población llevó a que misioneros salesianos pidieran llevar indígenas selk'nam y kawéskar a las misiones de la Isla Dawson, con el objeto de "salvarlos" del brutal genocidio que se cometía en contra de los pueblos (Ibíd.). En 1891 la gobernación de Magallanes entregó terrenos de la isla Ambarino, territorio yámana, a colonos particulares. La población se trasladó a Argentina, territorios que también fueron concesionados a colonos. Para comienzos del siglo XX, las tierras ancestrales de los yámana fueron ocupadas por extranjeros (J. Bengoa, 2004).

Esto concluyó con un desarraigo de sus tierras, cambio de vida nómada a sedentaria, castellanización y desaparición de su cultura y el contagio de mortales enfermedades como sífilis, neumonía, sarampión, entre otras, que acabaron con la población y la cultura. En resumen, la relación que el Estado mantuvo con los pueblos australes comenzó por una negación a su cultura y a su existencia al considerar sus territorios como vacíos. En este acto de extrema irresponsabilidad radican las causas de su progresiva desaparición, actuando como un ente pasivo frente a las cruentas matanzas de las que estos pueblos estaban siendo víctimas. Sólo en 1940 se dictó un decreto que permitió proteger a la población kawéskar por encargo de Pedro Aguirre Cerda a la FACH, diseñando un plan de radicación de esta población en Puerto Edén (A. Urrejola, 2003).

La población Selk'nam prácticamente desapareció en 1966 cuando quedaban alrededor de 13 personas mayoritariamente mestizos en el sector argentino de la Patagonia. En 1974 muere Angela Loij en Río Grande, última heredera de la cultura Selk'nam. Los aonikenk corrieron la misma suerte, siendo vistos por última vez cerca de 1927 en territorio chileno. Otros pueblos como los kawéskar y yaganes (o yagán) lograron superar el colapso demográfico, levantando organizaciones en los últimos veinte años. Debido a los efectos de la Ley Indígena 19.253, que reconoce a los kawéskar como comunidad, crearon experiencias de organizaciones comunitarias constituyéndose el Consejo Kawéskar y la Comunidad Kawéskar. El total de esta población rodea las 100 personas y han migrado a las ciudades de punta Arenas y Puerto Natales (J. Bengoa, 2004). En tanto los yámana, hacia 1946 existían 19 personas sin antecedentes de mestizaje. La población estaba siendo diezmada por los efectos de la aculturación, mestizaje y muertes. Los yámana radicados en Isla Navarino y en Bahía Mejillones, comenzaron a aculturizarse producto del acercamiento a los servicios del Estado.

5.1.e Resurgimiento de la cuestión étnica y demandas de los pueblos indígenas²⁶:

Como hemos visto en este texto, a principios del siglo XX las movilizaciones indígenas apuntaron más que nada a cuestiones sociales y políticas, debido a las precarias condiciones materiales de campesinos y clase obrera del país. Lentamente, estas demandas han ido adquiriendo matices étnicos, por lo que las sociedades indígenas comienzan a diferenciarse de la cultura dominante, ya no sólo apelando a mejores condiciones materiales de su existencia, si no a una mejor convivencia entre indígenas y no indígenas, a una igualdad pero con diferencias étnicas que se deben respetar.

De esta forma, comienza la generación de políticas públicas e instituciones encargadas de resguardar los derechos de los pueblos indígenas, tras la llegada de la democracia a nuestro país en 1990. Se comienzan a implementar medidas relacionadas con la tolerancia y respeto por los pueblos indígenas, incorporando la concepción de diversidad cultural al imaginario colectivo. Este proceso enmarcado dentro un fenómeno de emergencia identitaria indígena, el cual se caracteriza por una mayor visibilización de los pueblos en torno a demandas anteriormente negadas, tales como autodeterminación, derechos territoriales y reconocimiento constitucional.

A continuación examinaremos las principales demandas de los pueblos indígenas al Estado chileno, de acuerdo con un orden territorial de norte a sur.

Entre las principales demandas de los pueblos nortinos se encuentra la suspensión de los derechos de exploración, los derechos de aguas y el respeto de la sociedad chilena. Los aymara plantean la necesidad de un reconocimiento de su condición de indígena urbano y la reformulación de la ley de derechos de aguas. En tanto, la población likan antay se ha organizado y ha conformado redes sociales que articulan numerosas identidades que transitan entre lo local, regional y lo étnico, lo que permite hablar de una realidad sociocultural múltiple en su relación con la sociedad chilena²⁷.

²⁶ Revisar “Debate nacional de los pueblos originarios de Chile” en “Anexos” al final de este documento.

²⁷ Esto implica que las personas pueden identificarse tanto con su localidad de origen como también con su identidad étnica e incluso también, con una identidad nacional. Esta hibridización del pueblo likan antay es producto de siglos de tránsito entre mundos culturalmente diferentes como fue el altiplano, la minería y las ciudades (F. Rivera, 1997).

El pueblo Quechua está organizado en varios grupos con institucionalidad jurídica, principalmente en la ciudad de Calama. Reclaman su derecho al reconocimiento como pueblo puesto que su relación con el Estado es magra, ya que se les ve como un pueblo pequeño y marginal. Los kolla, en tanto, plantean como principal demanda el reconocimiento de sus tierras, ocupadas hace más de un siglo. Se trata de territorios extensos que abarcan espacios para desarrollar su economía, sociedad y cultura donde actualmente no se puede ejercer ninguna actividad debido a que perdieron los derechos de aguas. Actualmente se deben repartir entre los pueblos y las zonas rurales donde ejercen actividades relacionadas con los servicios públicos y el pastoreo respectivamente (J. Bengoa, 2004).

Para el pueblo rapa nui, el tema de la propiedad de la tierra es sumamente importante en lo que respecta a sus demandas. Para atender estas peticiones, el Ministerio de Bienes Nacionales transfirió tierras a 281 familias rapa nui, desafectando 254 hectáreas del Parque Nacional Rapa Nui y otras tantas de recintos privados. Las tierras fueron parceladas y adjudicadas a familias que carecían de tierras²⁸.

En el caso mapuche existen diversas posturas en torno a las demandas establecidas por diferentes organizaciones. Las reivindicaciones de este pueblo van desde una integración a las políticas del estado reclamando accesos a los servicios e instituciones hasta la separación del Estado chileno como nación. Este último punto resulta de interés, pues la autodeterminación tendría dos alcances: la independencia o la autonomía. Lo que plantean las elites intelectuales mapuches es la autonomía, representada en el Consejo de Todas las Tierras²⁹.

En este sentido, la Coordinadora Arauco Malleco es una organización excepcional al plantear una ruptura con la institucionalidad chilena, la independencia del pueblo mapuche (R. Foerster, 2002). Este proyecto se caracteriza por un rechazo a la política indigenista del Estado Nacional, especialmente en asuntos de tierras. Ésta radicalización de las demandas y sus planteamientos han sido opacados constantemente por la

²⁸ Esta política ha tenido partidarios y detractores. Entre los primeros se encuentran quienes plantean que el gobierno está haciendo un esfuerzo de buena voluntad. Los detractores cuestionan la modalidad de asignación señalando que ésta no toma en cuenta conceptos jurídicos que son ajenos a su tradición, y la desafección implica sacrificar sitios que tienen un gran valor arqueológico, entre otros planteamientos (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003: 69).

²⁹ Ver "La problemática indígena en Chile. De las políticas indigenistas a la autonomía cultural". L. Campos, Revista de la Academia N°7. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2002.

exposición mediática del conflicto, caracterizándolos como un movimiento terrorista y subversivo, lo cual en ocasiones ha provocado el alejamiento o desacuerdo de sectores al interior del pueblo mapuche.

La propuesta de autonomía ha sido planteada por autores como José Marimán, quien señala que pese a que su pueblo tiene las condiciones para ser independientes, apuestan a la autonomía porque dentro del Estado chileno no se han dado las condiciones para la independencia, por lo que la lucha por la liberación nacional debe darse en un terreno más realista, al menos por el momento: la autonomía político-territorial (Ibíd.).

En los gobiernos de la Concertación se han realizado análisis de demandas indígenas a través de los Diálogos Comunes, lo cual era una instancia para cuantificar las demandas en función de reorientar la política social³⁰.

En lo que respecta a los pueblos australes, en 1992 se organizó la Comunidad Yámana de Ambarino que tuvo por objeto luchar por sus derechos ancestrales, la identidad cultural perdida y las condiciones de pobreza en que se encontraban. Ésta población alcanza las 74 personas y en estos días, no conocen ni recuerdan las costumbres de sus antepasados³¹.

5.1.f Políticas de la Concertación para con los pueblos indígenas:

El primer paso hacia una política comprometida con los pueblos indígenas, tuvo lugar en el Encuentro Nacional Indígena, realizado en Nueva Imperial con el candidato por la concertación, Patricio Aylwin. Los representantes de las organizaciones se comprometieron a apoyar al futuro gobierno democrático, en tanto el candidato se comprometía a velar por el reconocimiento de los pueblos indígenas (F. Fernández, 2004). A la vez que la concertación llega al poder, crea la Comisión Especial de Pueblos

³⁰El análisis de las demandas se hizo según cinco grandes áreas temáticas, arrojando los siguientes resultados. El 39% se localiza en el ámbito de la infraestructura y los servicios; 30.3% en el ámbito económico-productivo; 18.3% en el ámbito sociopolítico, 10.8% en tierras y 1.5% en demandas culturales. Si se agrupan las tres últimas áreas, se advierte que 30.7% puede ser calificado como "demanda por identidad", en el entendido que allí están integradas determinadas percepciones y reivindicaciones que van más allá de lo meramente productivo (R. Valenzuela, 2002).

³¹ Ursula Calderón, una de las dos hermanas yámanas que alcanzaron a ver costumbres de su cultura, murió recientemente dejando una cinta en la que se encuentran grabados algunos de sus relatos e historias yámanas. Ellas son el último vestigio de sus antepasados, las que hablan el idioma, lo que ha llevado a los yágan a interiorizarse en su cultura e interesarse en el rescate de su patrimonio (J. Bengoa, 2004).

Indígenas, la cual tenía como misión estudiar una nueva legislación en esta materia. En este marco, la Ley Indígena 19.253 es promulgada en 1993 y reconoce a los pueblos indígenas bajo la categoría de etnias. Los pueblos reconocidos fueron ocho: Aymara, Atacameño (o Likan Antay), Quechua, Rapa Nui, Mapuche, Kolla, Kawéskar y Yámana (o Yaganes). Así mismo, la ley los identifica como sujetos que viven en zonas rurales y cuyo sustento principal para la reproducción de su cultura son la tierra y el agua.

Fruto de esta ley, nace la CONADI, organismo encargado de 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 nacional³² En los gobiernos sucesivos de la Concertación, tanto de Frei Ruiz Tagle como de Ricardo Lagos, se crean comisiones asesoras en el tema encargadas de recoger las principales demandas de los pueblos indígenas. En el año 2000, fruto del trabajo realizado por el Grupo de Trabajo para los pueblos Indígenas, el presidente Lagos envía una carta en la cual se enumeraban 16 medidas en las que se establece la creación de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato hacia los Pueblos Indígenas, destinada a asesorar al Presidente de la República, en el conocimiento de la visión de nuestros pueblos indígenas sobre los hechos históricos de nuestro país y a efectuar recomendaciones para una Política de Nuevo Trato de Estado, que permita avanzar hacia el nuevo trato de la sociedad chilena y su reencuentro con los pueblos originarios³³.

Así mismo, se crea un programa integral para el desarrollo de los pueblos Indígenas para lo cual se pide un préstamo al Banco Interamericano de Desarrollo BID, naciendo el Programa Orígenes, el cual va a operar en las regiones I, II, VIII, IX y X, apoyando iniciativas de diversa índole. En marzo de 2001 se crea la Comisión Asesora Presidencial para la Coordinación de Políticas y Programas Indígenas, la cual que tiene por objetivo “prestar asesoría al Presidente de la República, en todo cuanto diga relación con la articulación, implementación, seguimiento y coordinación de las acciones, programas, medidas y demás iniciativas gubernamentales, que tengan incidencia en el ámbito Indígena”³⁴.

³² www.origenes.cl

³³ *Ibíd.*

³⁴ *Ibíd.*

En abril de 2004, en base a las recomendaciones del *Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato hacia los Pueblos Indígenas*, se anuncia la Política de Nuevo Trato 2004-2010, focalizando el trabajo en tres ejes: Derechos de los Pueblos Indígenas; Desarrollo con Identidad; y Adecuación del Estado a la diversidad cultural.

El actual gobierno de Michelle Bachelet ha puesto prioridad en la ratificación del Convenio N° 169 de la OIT el cual ha sido enviado en ocasiones anteriores al congreso sin éxito de aprobación. Otro de los puntos en la agenda presidencial es efectuar reformas en la legislación sectorial, interviniendo en el sistema de impacto ambiental, legislación minera, derechos de aguas y de salud. También se pretende instalar el derecho a la participación política autónoma de los pueblos indígenas y por último, reconocer la diversidad étnica del país y los derechos lingüísticos de los pueblos (V. Toledo, 2006).

Todas estas políticas, pese a que se ha avanzado en la visibilización y atención a las demandas indígenas, han obtenido resultados magros. Se han implementado programas orientados a sacar a los indígenas de la pobreza, pero no han atendido la principal demanda que es la ratificación del Convenio de 169 de la OIT. Sin ello, todo intento por salvaguardar y respaldar las culturas se verán incompletos, ya que aún no se puede hablar de autonomía ni de autodeterminación. Chile sigue siendo un país unitario y monocultural, por lo que las políticas para indígenas han sido orientadas en términos de recursos políticos y económicos.

El problema indígena es abarcado en tanto su situación de pobreza, pero una pobreza desmarcada de su condición étnica y las políticas del Estado no han podido superarla. Se requiere de un nuevo trato con los pueblos indígenas y una nueva estrategia para cumplir con las metas y promesas trazadas en este tema. Foerster señala que el movimiento indígena y en particular el pueblo mapuche tiene parte de responsabilidad en este tema, ya que al poner en manos del Estado la restitución de esta deuda, se legitima en éste su calidad de benefactor-destructor como una condición ambigua.

Bajo esta premisa, los pueblos pueden condenarse a la pasividad de un necesitado; al ponerse en una posición victimaria y privarse de la propia responsabilidad, los pueblos se sitúan en un permanente estado de subordinación esperando la ayuda del Estado. Con esto no se exime al Estado de responsabilidad, si no que más bien, el delegar las

responsabilidades en el otro, puede traer como consecuencia el debilitamiento del movimiento indígena. Otro punto importante es que el pueblo mapuche debería superar la atomización de sus demandas, las cuales están agrupadas en organizaciones, cada una de las cuales las presentan como genuinas del pueblo mapuche, lo que conlleva a una incesante división del movimiento (R. Foerster, 2002).

En conclusión, las demandas históricas por las tierras usurpadas sigue siendo un vacío legal que no ha sido subsanado. Las actuales políticas para los pueblos constituyen una manera de corregir abusos del Estado contra los pueblos en el pasado pero no ha restituido los derechos de tierras y recursos. En este sentido, el proceso de emergencia étnica y el reposicionamiento de las demandas han sido bastante rápido, sin embargo las políticas orientadas a solucionar estos problemas no funcionan con esta rapidez.

Si bien se reconocen esfuerzos por armonizar la relación del Estado con indígenas, esto queda sólo en lo superficial, más en lo profundo, existe una deuda histórica que debe ser atendida³⁵. El ejercicio de la Concertación para enfrentar estos problemas se mantiene en buenas intenciones que impiden hablar de un país multicultural, ya que este concepto se utiliza en lo discursivo pero no está reconocido en la constitución de la República.

5.2 Políticas educacionales chilenas en los siglos XIX y XX:

La intención de dominar y “civilizar” a los habitantes originarios del continente americano surge ya desde los primeros contactos entre éstos y los conquistadores europeos. Durante la conquista, esta tarea fue llevada a cabo por misioneros católicos que, a través de la evangelización y castellanización, pretendían “educar” a una población considerada salvaje y carente de lengua y cultura. Con este propósito, se escribieron textos y diccionarios, y se oprimieron las lenguas indígenas de América durante siglos, hasta lograr la desaparición de muchas de ellas.

³⁵ “El debate nacional a nivel de los indígenas urbanos, ha buscado conocer directamente de las asociaciones organizadas cual es el grado de participación y de conocimiento frente a los grandes problemas políticos que afectan a nuestros pueblos. Ha buscado, así mismo, un compromiso mayor por la participación política, superando el interés meramente ‘culturalista’ que algunos hermanos manifiestan” (Comisión Asesora sobre Política Indígena Urbana, 2007).

Hacia finales de la Independencia y comienzos de la República, las élites de la sociedad concuerdan en que se debe reformular el sistema de educación colonial existente para hacerlo más acorde con los valores del nuevo período³⁶. Se hace necesario instalar el concepto del Estado-nación chileno y fortalecer el sentido patrio, propósito en el cual la educación formal jugó un rol fundamental a la hora de insertar a la población, y particularmente a los niños y niñas, en los intereses y valores del nuevo proyecto republicano. De este modo, desde comienzos del siglo XIX hasta la última década del siglo XX, las políticas educacionales se caracterizaron por desconocer la diversidad cultural existente, impartiendo una enseñanza hegemónica, represiva y finalmente homogeneizante, que obligó a los pueblos indígenas a “chilenizarse” e incorporarse a la unidad nacional. Con el objeto de impulsar el progreso del país, las políticas educativas se hacen cada vez más represivas, a fin de “sacar” a los indígenas del estado de “barbarie” en el que se encontraban, integrándolos al quehacer nacional como unos ciudadanos más (L. Egaña, 2000).

En este período se producen cambios importantes en cuanto a la concepción de la educación: cualitativamente, los alumnos, y la población en general, pasan de ser entendidos como súbditos a considerarse como ciudadanos; cuantitativamente, se intenta ampliar el acceso a la educación, democratizando éste más allá de las élite, que eran las que hasta ese momento recibían educación de forma exclusiva. Sin embargo, la educación impartida no era de igual calidad para todos. Aquella destinada al grueso del pueblo de Chile se mantuvo en condiciones muy precarias, ya que lo que se pretendía principalmente era civilizar (a través de la lectura y escritura), normar y moldear las clases medias y bajas a través de la corrección de modales considerados “bárbaros” o atrasados, reminiscencias de las costumbres indígenas, que se consideraban obstáculo para el desarrollo del país (Ibíd.). Así mismo, ésta educación estaba limitada en la medida que los ciudadanos “civilizados” no fueran a desarrollar pensamientos autónomos o críticos, convirtiéndolos finalmente en elementos que atentaran contra de la pretendida unidad del Estado-nación. De este modo, el sistema educacional estaba orientado a formar a la población en los conocimientos justos y necesarios, sin implicar el desarrollo de las capacidades para conocer, comprender y reformar el mundo que les rodeaba (L. Egaña, 2000).

³⁶ S. Vial, “La reforma educacional de los gobiernos de la Concertación”. Entrevista realizada por Carla Vidal. S/a.

A partir de 1837 el Estado se preocupa por institucionalizar la educación, creándose la Secretaria de Estado responsable del sector educación (C. Cox y P. González, 1997). Éste período se caracterizó por dos importantes factores: la disciplina aplicada por profesores y visitadores; y la reglamentación elaborada desde instancias ministeriales referida fundamentalmente al uso de espacios y el tiempo por parte de profesores y alumnos (Ibíd.). Estos cambios influirán enormemente en la vida de los estudiantes, y más en específico, en las formas culturales y simbólicas de aquellos que vivían en zonas rurales. En este período, la escuela entra a normar las conductas de los niños y niñas, dejando de pertenecer éstas al ámbito familiar. Aún cuando las escuelas, como institución representante del Estado, llegaban a las comunidades indígenas y zonas rurales, la educación se situaba en un espacio ajeno a la cotidianeidad de los niños. De esta manera, la labor en la sala de clases debía diferenciarse de los espacios familiares o comunitarios, convirtiéndose en un espacio rígido, sancionador, normado por horarios, con restricción de desplazamiento en determinados espacios, entre otros.

A mediados del siglo XIX se fundan las primeras escuelas de preceptores, ya que un problema grave en el desarrollo de la educación durante gran parte del siglo fue la escasez de profesionales en éste ámbito. El ejercicio docente era mal remunerado y por lo mismo poco valorado por la sociedad, situación que se observaba tanto en Chile como en otros países. Dado esto, en 1888 se funda el Instituto Pedagógico (dependiente de la Universidad de Chile) orientado a la formación de profesores secundarios, con el fin de estimular y mejorar la formación docente. En cuanto a las reformas educativas, las más relevantes del siglo fueron las de 1842 y 1879 referentes a los planes y programas de la educación secundaria, y la de 1860 de la educación primaria. Finalmente se suma a este contexto del siglo XIX, la característica de que en términos de infraestructura, los establecimientos educacionales eran muy poco adecuados y en ocasiones extremadamente precarios³⁷.

Posteriormente, en la década de los '20, se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria que pretendía acabar con el analfabetismo que alcanzaba a más del 50% de la población. Con esta reforma todos los niños y niñas nacidos en Chile estaban obligados a asistir a la educación primaria. El número de establecimientos educacionales aumenta

³⁷ Ibíd. s/a

de forma significativa entre 1935 y 1950 ya que la ley implicó un salto en cobertura e infraestructura importante a fin de abarcar a toda la población infantil.

En estos momentos, la mayor parte de la población del país había sido educada en el sistema público, por lo que se plantea que *“el gran educador chileno ha sido el Estado”*³⁸. Sin embargo, y a pesar de que el sistema de educación tenía por objeto asistir las necesidades públicas, éste era planificado por *“una clase dirigente que estaba educada en base a la admiración por lo europeo y menosprecio por lo nativo, que no estimuló el pensamiento ni el arte autóctono”* (A. Labarca, 1939). Así, la educación en Chile estuvo regida por un sistema estatal, centralista en la medida que era vigilado por autoridades capitalinas, y uniforme ya que los planes eran idénticos para todos y sin consideración de las diversidades existentes (Ibíd.).

La instrucción escolar fue la principal herramienta para incorporar a los pueblos indígenas a la nación, aplicada con más severidad aún cuando éstos provenían de tierras gobernadas por otros Estados–naciones y doctrinas opuestas a la chilena, como fue el caso de los pueblos del Norte Grande. Hacia la década de los ‘30 prácticamente no había una localidad importante sin un establecimiento educacional. La labor educativa para los pueblos indígenas fue obra del Estado, de la iglesia y de las fuerzas armadas a través del servicio militar (J. Bengoa, 2004).

De este modo, la educación que se impulsaba desde el Estado era verticalista y sumamente regulada, aunque lógicamente se producían diferencias cotidianas entre los establecimientos. La rigidez en las políticas educacionales se implementó a través de una “modernización” del sistema escolar para hacer la enseñanza más efectiva (M.P. Poblete, 2001). Estas prácticas estaban influenciadas por corrientes de pensamiento extranjeras como la alemana y norteamericana, que concebían la educación como una instancia modernizadora y civilizadora. Así mismo, las prácticas y soportes pedagógicos estaban fundamentados en los principios de la Ilustración francesa que argumentaban que es la razón la única forma de acercamiento a la realidad humana y del mundo. En términos políticos, la educación se concebía no sólo como motor de progreso, si no que también como herramienta de poder. La educación hacía de los hombres seres completos y con capacidad y derecho de gobernar a quienes no habían sido instruidos. Se sostenía que

³⁸ Ibíd. s/a

quienes no habían sido “iluminados” por la sabiduría entregada en la escuela, basada en la razón y la ciencia, eran personas ignorantes, fácilmente gobernables y sometibles al poder de aquellos que “sabían”. Se planteaba que los “ignorantes” deberían quedar aislados de la sociedad y de las instituciones que ésta proporciona para el bienestar de los individuos (G. Amunátegui y A. Amunátegui: 1856).

Bajo estos criterios, la educación primaria debía ser capaz de “evolucionar” a los individuos desde un supuesto estado de barbarie, hasta incorporarlos a la “civilización” (M.P. Poblete, 2001). Ciertos hábitos de “desorden” y desaseo, el uso de ciertas palabras o creencias entre otros, eran considerados irracionales y peligrosos para la sociedad, por cuanto llevarían al país a la anarquía y el caos. Por lo mismo, se hacía necesario poner orden y “civilizar” a la población desde la infancia, contando con la escuela como principal institución, en la que profesores y directores aplicaban con dureza las prácticas elaboradas para estos fines. Estas prácticas se dividieron en: control de los espacios sociales, control de tiempo, y ordenamiento de los espacios y cuerpos. Se utilizaron medidas coercitivas para restringir a los alumnos en la utilización de palabras consideradas groseras y rústicas por los profesores y que eran de uso común en el entorno familiar. Los cuerpos, la presentación y aseo personal, la vestimenta e incluso la postura corporal eran elementos importantes en la misión “civilizadora” de la escuela, ya que más allá de las formalidades, las vestimentas por ejemplo eran una expresión evidente del origen étnico de los alumnos y de las demarcaciones culturales existentes (L. Egaña, 2002). El uso de elementos materiales o simbólicos que evidenciaran la diversidad cultural estaba estrictamente restringido y sancionado, incluso mediante castigos corporales (A. Labarca, 1939). Era tan prioritario el tema de la disciplina y tantos los esfuerzos que se invertían en ello, que informes de visitantes de la época delatan la pérdida de tiempo que significaba estar constantemente ordenando a los alumnos y los escasos logros en rendimiento que con esto se lograban.

Sentadas estas bases, hacia la década de los '60 y siempre con la ampliación de la cobertura educacional como principal objetivo, se impulsa una nueva reforma. En 1965, bajo el gobierno de Frei Montalva, se inicia un plan para poder cubrir totalmente las necesidades educativas de la población sin tener que recurrir a la construcción de nuevos establecimientos: se dividió la jornada escolar en horarios de mañana y tarde a fin de duplicar la cobertura de las existentes escuelas. Sin embargo, la ampliación del servicio

trajo consigo un alza en la demanda por educación que el país no estaba preparado para asumir en cuanto no habían profesores suficientes, por lo que indudablemente esta falta de recursos humanos afectó la calidad de la educación³⁹.

Como hemos visto, la organización del sistema educacional chileno proviene de un modelo del siglo XIX altamente centralizado y estatizado, el cual fue interrumpido en la década de los '70 por la dictadura militar implantándose una profunda reforma descentralizadora y privatizadora (C. Cox y P. González: 1997). Como resultado de esto último, la calidad de los aprendizajes bajó aún más por cuanto garantizaban un sistema que *“tenía en sí los gérmenes de la segmentación socioeconómica”* (O. Mella, 2003). A pesar de los malos resultados, hasta fines de la década de los '80 y coincidiendo con el fin del gobierno militar, la principal preocupación del Estado en cuanto al tema de educación se mantuvo en tono al asunto cuantitativo más que cualitativo: el tema de la ampliación de la cobertura, heredando para los siguientes gobiernos un problema no menor referido a la calidad de la enseñanza.

A partir de la década de los '90, y con el retorno al sistema democrático en Chile a manos de la Concertación de Partidos por la Democracia, las políticas públicas en educación dan un giro importante en cuanto al objetivo a perseguir. A principios de la década, el país contaba con una cobertura casi universal de la educación básica y media, 98.3% y 86.9% respectivamente, cifras que se han ido ampliando hasta el día de hoy (O. Mella, 2003). El problema era que en términos de calidad, la enseñanza entregada era deficiente y extremadamente desigual entre las clases altas y bajas, lo cual sin duda dificultaba el proyecto central de los gobiernos, orientado hacia una mayor equidad. Así mismo, existían claras deficiencias en las áreas de gestión y financiamiento del sistema. Al inicio de la Transición la educación pública estaba caracterizada por cuatro rasgos como eran la cobertura casi total del servicio, la caída del gasto público en la materia lo cual llevaba a un funcionamiento precario, aprendizajes inaceptablemente bajos (45% – 50% de los objetivos mínimos) y un sector docente castigado tanto sociopolíticamente como en términos económicos.

Lejos de emprender una reforma profunda, las nuevas políticas de este período se construyen sobre las bases sentadas en el gobierno militar, intentando introducir una

³⁹ *Ibíd.* s/a

combinación entre principios de acción estatal regulada por los principios del mercado. El nuevo marco de acción *“combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción pro-activa del Estado a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, la introducción de nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones, y la apertura de escuelas y liceos a ‘redes de apoyo’ externo, especialmente de universidades y empresas”* (C. Cox y P. González, 1997: 109). A este nuevo enfoque se le sumaba además una inversión pública sin precedentes, que situaba al país dentro de los que más recursos destinaba a este sector a nivel Latinoamericano (O. Mella, 2003), todo esto con el objetivo de mejorar la calidad de la oferta educativa, hacer más equitativa la distribución social de los resultados y finalmente mejorar el capital humano del país.

Se inicia así, la primera reforma educacional del nuevo período democrático, la primera con claras orientaciones hacia lo cualitativo y con el objetivo explícito de reducir las brechas socioeconómicas existentes en el país. En 1996 se comienza a hablar de la Reforma Educacional para referirse a la serie de transformaciones que se habían venido dando en el sector a partir ya desde 1990. La idea era ir desarrollando políticas públicas de forma gradual, que apuntaban al mejoramiento de tres ámbitos: financiamiento, regulación docente y los contextos y procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al financiamiento, se planteó aumentar el gasto en educación pública, fortalecer el sistema de subvenciones y modificar el sistema de financiamiento compartido. En relación al ejercicio pedagógico se decreta en 1991 el Estatuto Docente, el cual pretendía regular y mejorar las condiciones de trabajo de los profesores. Aspectos como la imposibilidad de remover profesores de los establecimientos hicieron que en 1995 se revisara y flexibilizara la ley a fin de poder contar con un plantel de profesores más idóneo para los nuevos desafíos, estableciéndose también la necesidad de realizar una evaluación docente anual para poder calificar el desempeño de los profesores. Finalmente, lo que respecta a los contextos de aprendizaje–enseñanza, la reforma contempla una serie de programas y medidas de mejoramiento como son el Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas de sectores pobres P.900, Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación preescolar, básica y media (MECE-básica y MECE-media), Nuevo marco curricular, Jornada escolar completa (JEC), Programa Montegrando, Programa Enlaces, entre otros (C. Cox y P. González, 1997).

Así mismo, en 1996 se inicia con cinco experiencias piloto el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) orientado a dar respuesta a las demandas educacionales expuestas en la Ley Indígena. A partir del año 2000 se institucionaliza el programa a través de la generación de políticas de focalización en escuelas de zonas de alta incidencia indígena, tanto urbana como rural.

A más de diez años del inicio formal de la última reforma educativa en Chile, algunos autores realizan balances poco positivos. Si bien se reconoce el aumento del gasto público en el sector, las mejoras infraestructurales, el salto tecnológico en la mayor parte de los establecimientos y el aporte técnico en innovaciones curriculares, se evidencia una suerte de fracaso de la reforma por cuanto no ha logrado cumplir con su principal objetivo: reducir las diferencias entre ricos y pobres y modificar la creciente tendencia de la sociedad chilena a la segmentación socioeconómica (O. Mella, 2003).

Entre las tensiones existentes en la reforma educativa de la Concertación están la descoordinación entre los distintos programas que impactan a escuelas y liceos, los cuales muchas veces se superponen o bien obstaculizan entre ellos; la sobrecarga de la agenda de cambio; la insuficiencia de políticas referidas específicamente a la equidad y nuevas formas de exclusión social (C. Cox y P. González, 1997). Otros autores más críticos plantean que los problemas en educación son de tipo estructural y que no podrán ser resueltos a menos que se reforme el modelo heredado de la dictadura militar.

Según Mella (2003) *“se ha pretendido construir calidad y equidad sobre la base de una estructura educacional heredada desde el tiempo de Pinochet, que no se caracterizaba justamente por ser de calidad y equitativa. (Además) se puede identificar la presencia de un paradigma cada vez más tecnocrático, unido a una desconfianza creciente en los actores del sistema educativo, (configurándose) una política no participativa, de manera que el argumento tecnocrático predomina sobre el democrático, de acuerdo con la creencia de que los técnicos saben mejor lo que le conviene a la gente”* (O. Mella, 1997 : 2).

6. Antecedentes Específicos

6.1 Caracterización de las comunas:

En este capítulo daremos algunas descripciones de las comunas de La Pintana, El Bosque, Lo Prado y Quilicura, a fin de otorgar un contexto que permita comprender las características del entorno en el cual las escuelas se insertan. Las comunas están bajo lo que se considera la línea de la pobreza, entendida como un fenómeno que abarca mucho más que dimensiones económicas y/o de carencias, si no que constituye una dimensión histórica, amplia, de múltiples causales. Estas comunas por lo general, fueron formadas bajo el gobierno militar como receptoras de poblaciones que fueron removidas hacia estos sectores, por lo que desde sus inicios, tienen como característica principal, radicar en su interior a personas marginadas de la sociedad, transformándolas en espacios proclives a enfrentar situaciones de pobreza y marginalidad debido a la lejanía y la dificultad para desplazarse hasta el centro urbano. A continuación, entregaremos datos de cada comuna respecto a su situación social, educacional y étnica. Cabe señalar que los datos acerca de las cifras de pobreza, fueron extraídos de la encuesta CASEN del año 2006, siendo esta versión, la última actualización de la encuesta. Los otros datos, de educación, composición de los hogares, promedio de ingresos y desempleo, fueron tomados de la encuesta CASEN 2002 y 2003, y los datos demográficos del censo 2002.

6.1.a La Pintana:

La comuna se forma en 1982 como una subdivisión de la comuna de La Granja, ya que el gobierno militar trasladó a poblaciones provenientes principalmente de Las Condes y Santiago, implementando viviendas sociales carentes de servicios básicos e infraestructura.

“En resumen, el programa de reorganización del espacio social de Santiago, en el caso de la comuna de La Pintana, perjudicó irreversiblemente el potencial agrícola de su entorno rural, incrementó los costos públicos y privados de funcionamiento de la ciudad, y provocó deterioros en las condiciones urbanas de un numeroso contingente de familias de bajos recursos y capacidades de acción” (A. Gurovich, 1989).

La distribución de poblaciones en estos espacios generó múltiples consecuencias entre las que se cuentan un creciente nivel de pobreza registrado desde la radicación hasta el fin de la dictadura militar, y en 1990 en adelante, según cifras censales y de la encuesta CASEN, estas cifras han tendido a la baja.

Hoy en día, La Pintana tiene un total de 194.841 habitantes de los cuales, el 13,6% son pobres no indigentes y el 3,6%⁴⁰ son pobres indigentes. El total de la pobreza en la comuna es de 17,2%⁴¹ Hay un 21,89% de hogares con jefatura femenina⁴² y un 1,92% de hacinamiento en los hogares. La fuerza de trabajo de la comuna es de 39,9% y el desempleo es de un 15,99%⁴³. El promedio de ingreso por hogar en esta comuna es de \$323.763⁴⁴. Así mismo, en la comuna existen treinta y ocho establecimientos particulares subvencionados y catorce de financiamiento municipal⁴⁵. De estos últimos, trece tienen educación básica. El número de años de escolaridad en promedio por habitante es de 7,4⁴⁶. Algunos establecimientos tienen programas de educación para adultos debido a esta baja escolaridad. En la comuna existe un 0,55% de establecimientos de educación media por cada mil habitantes⁴⁷ y en educación básica esta cifra asciende a 2,37%. La dependencia de la municipalidad del fondo común municipal es de un 63,6%⁴⁸.

Por otro lado la condición étnica de los habitantes es de un 6,23% de la población, de los cuales un 98,23% se adscriben al pueblo mapuche⁴⁹.

6.1.b Lo Prado:

La comuna nace en 1981 como una subdivisión de la comuna de Pudahuel en tres partes: Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia, estableciéndose la Ilustre Municipalidad de Lo Prado en 1984⁵⁰.

⁴⁰ CASEN 2006

⁴¹ Ibíd. 2006

⁴² Ibíd. 2006

⁴³ CASEN 2002

⁴⁴ CASEN 2003

⁴⁵ www.lapintana.cl

⁴⁶ CASEN 2002

⁴⁷ MINEDUC 2002

⁴⁸ Sinim 2006

⁴⁹ MINVU www.observatoriourbano.cl s/a

⁵⁰ www.loprado.cl

En esta comuna hay 107.348 habitantes de los cuales 49.852 son hombres y 52.949 son mujeres⁵¹. Hay un 25,21%⁵² de hogares con jefatura femenina y un promedio de 3,6 habitantes por hogar. Existen un promedio de 8.59⁵³ organizaciones sociales por cada mil habitantes. El desempleo es de 14,53%⁵⁴. El hacinamiento es de un 0,44%⁵⁵. Así mismo hay un 2,29% de indigencia, y una pobreza no indigente de 12%⁵⁶ por lo que hay un 14,29% de pobreza total⁵⁷.

El promedio de ingreso por hogar alcanza los \$483.450⁵⁸. Respecto a educación, el promedio de años de estudio es de 8,5 años, y un 5,87% tiene títulos técnicos y un 5,83% tiene un título universitario⁵⁹. Así mismo, se señala que hay un 2% de analfabetismo⁶⁰ y un 89% de cobertura en educación media, existiendo 0,22 establecimientos por cada mil habitantes y 4,87% para educación básica⁶¹.

La composición étnica de la comuna es de un 4,88%⁶² de los cuales un 97,33% pertenece a la cultura mapuche⁶³.

6.1.c Quilicura:

Fue fundada en 1901 y se diferencia de las comunas ya mencionada por tener una impronta histórica caracterizada por ser una zona rural durante muchos años, cercada por un biombo de cerros que la mantenían en relativo aislamiento, hoy en día se ha integrado a la Metrópolis como producto de procesos históricos de asentamientos en sus valles, proceso que comenzó a mediados del siglo XX⁶⁴.

⁵¹ Censo 2002

⁵² CASEN 2003

⁵³ Índice Desarrollo Humano 2006

⁵⁴ CASEN 2002

⁵⁵ Ibid 2003

⁵⁶ CASEN 2006

⁵⁷ CASEN 2006

⁵⁸ CASEN 2003

⁵⁹ MINEDUC 2002

⁶⁰ CASEN 2003

⁶¹ MINEDUC 2002

⁶² Censo 2002

⁶³ MINVU, www.observatoriourbano.cl s/a

⁶⁴ www.quilicura.cl

Respecto a las cifras de la comuna, tenemos una totalidad de 126.518 habitantes de los cuales 61.241 son hombres y 62.915 son mujeres⁶⁵. Hay un 22,69% de hogares con jefatura femenina. El desempleo es de un 11,39%⁶⁶ y la fuerza de trabajo 42,45%.

Respecto a la pobreza, encontramos que ésta es de 5,9%, y la indigencia de un 0,8% y un 6,7% de pobreza total⁶⁷. El nivel de ingreso promedio por hogar asciende a \$492.049.

Respecto al ámbito educacional, se tiene que hay un 1,3% de analfabetismo. La educación básica esta cubierta en un 99%, existiendo 3.33 establecimientos por cada mil habitantes, en tanto la educación media alcanza una cobertura de un 90% y hay 0.66 establecimientos por cada mil habitantes⁶⁸.

El promedio de años de estudio alcanza los 8,8 años, y un 7,41% de los habitantes de la comuna tiene un título técnico mientras que un 5,29% tiene un título universitario⁶⁹.

La dependencia municipal del fondo común de municipalidades es de 14,59, el más bajo de las comunas investigadas⁷⁰. Por último, la adscripción étnica de las personas es de un 3,56%, de los cuales un 96,3% son mapuches⁷¹.

6.1.d El Bosque:

La comuna del El Bosque se inserta como tal en el contexto de un proceso de metropolización de la capital en general a mediados de los años cuarenta ya que anteriormente, el territorio estaba ocupado por una escasa población, ligada principalmente a actividades agrícolas.

La población de la comuna de El Bosque alcanza los 175.594 habitantes de los cuales 85.039 son hombres y 88.019 son mujeres⁷². Los servicios básicos están cubiertos casi en su totalidad, salvo por la red de alcantarillado que llega al 95%.

⁶⁵ censo 2002

⁶⁶ CASEN 2002

⁶⁷ CASEN 2006

⁶⁸ MINEDUC 2002

⁶⁹ Ibid 2002

⁷⁰ Sinim 2006

⁷¹ MINVU www.observatoriourbano.cl s/a

⁷² Censo 2002

La fuerza de trabajo de la zona es de un 39,54%⁷³ y el desempleo de 14,91%⁷⁴. En cuanto a las condiciones de pobreza y marginalidad social, tenemos que el hacinamiento en los hogares es de 1,33%, la pobreza no indigente es de un 12,1% y la indigencia es de 3,89% y un 15.9% de pobreza total⁷⁵. El ingreso promedio de los hogares alcanzaría los \$438.809 pesos.

Respecto a la educación, *“La red educacional está compuesta por 22 establecimientos municipales (18 de educación básica, 1 educación de adultos, 1 escuela diferencial) y 60 establecimientos particulares subvencionados (46 imparten básica y/o media, 11 son escuelas especiales y 3 jardines infantiles). Todos los colegios están con jornada escolar completa”*⁷⁶.

Respecto al nivel de escolaridad este es de 10 años promedio para hombre y mujeres⁷⁷. Así mismo, la población indígena en la zona alcanza un 3,56% de los cuales un 96,9% son mapuches⁷⁸. La dependencia de la municipalidad del fondo común municipal es de un 72,59% el más alto de las comunas investigadas⁷⁹.

6.1.e Análisis de las comunas:

De los datos anteriormente expuestos, podemos establecer que estas cuatro comunas presentan una incidencia de pobreza de un 13,5%, en promedio, disminuyendo cerca de 5 puntos porcentuales el valor del año 2003, que era de un 18,9%. El porcentaje de pobreza actual de estas comunas se ha igualado al promedio nacional que es de un 13,7%, el cual también demostró una notable baja desde el 18,7% que registraba el 2003, según la encuesta CASEN. Esto puede ser visto como algo favorable considerando que estos niveles tienen una tendencia a la baja, sin embargo, estas comunas se mantienen en el rango de la pobreza nacional y superan en tres puntos a la pobreza regional.

⁷³ Ibid 2002

⁷⁴ CASEN 2002

⁷⁵ CASEN2006

⁷⁶ www.imelbosque.cl

⁷⁷ www.imelbosque.cl

⁷⁸ MINVU www.observatoriourbano.cl s/a

⁷⁹ Sistema Nacional de Indicadores Municipales (SINIM), 2006

Así mismo, observamos que la comuna con mayor incidencia de la pobreza es La Pintana, seguida por la comuna de El Bosque, las cuales pese a la baja que presentaron según la encuesta CASEN 2006, pero superan al promedio nacional en 3 y 2 puntos porcentuales respectivamente. La comuna que no presentaría cambios en este valor, es Lo Prado variando en menos de un punto porcentual en los últimos tres años. Pese a registrarse una baja nacional en los niveles de pobreza, las comunas más pobres se han mantenido por años dentro de este promedio, sin visibilizarse una tendencia a bajar de ese rango.

Por otro lado, la escolaridad promedio de las cuatro comunas es de 8.6% lo cual significa una baja tasa de escolaridad en adultos, llegando a octavo año básico. Un dato importante es la disponibilidad de establecimientos de educación básica y media para los habitantes de estas comunas ya que en promedio, se cuentan con tres establecimientos de educación básica por cada mil habitantes, y menos de uno para educación media por cada mil habitantes, lo que explicaría en parte, la baja tasa de escolaridad y la necesidad de contar con infraestructura adecuada y establecimientos disponibles para estudiantes de enseñanza media.

Así mismo, el promedio de profesionales universitarios en las comunas es de 4,65% y de técnicos es de 5,35%, siete veces menos que otras comunas con mayor índice de profesionalización, como La Reina y Las Condes que promedian un 34,1% de personas con títulos universitarios.

De igual forma, se observa que las municipalidades tienen una dependencia mayor del fondo común municipal, el promedio de las comunas es de 53,2%, y sólo para establecer una comparación, observamos que las comunas de Las Condes y Lo Barnechea, juntas, promedian un 2,8 de dependencia de este fondo. Por lo tanto hablamos de comunas con problemas de financiamiento y con personas mayoritariamente dependientes de los fondos de estas municipalidades.

El desempleo es otro factor importante al analizar la caracterización de estas comunas ya que juntas, promedian un 14,2%, más del doble del promedio nacional que es de un 6,2%. La comuna con mayor desempleo es La Pintana.

Por último, nos referiremos a la composición étnica de la población. Este punto resulta de bastante importancia ya que uno de los motivos por los cuales se implementa la EIB está fundamentado en la existencia indígenas en el sector. La comuna que registra mayor cantidad de personas de origen indígena es La Pintana, la que al mismo tiempo, posee una mayor cantidad de personas mapuche. Las comunas promedian un 4,07% de adscripción étnica y un 91% de este porcentaje es mapuche. Todas las comunas poseen menos de un punto porcentual de adscripción a otras culturas, por lo que la mayor incidencia se observa en la población mapuche⁸⁰.

6.2 Caracterización de los establecimientos:

Los establecimientos presentan características similares en cuanto al factor socioeconómico, sin embargo en la aplicación misma del programa tienden a diferenciarse, ya que las formas de implementación, quien o quienes lo implementan, los cursos a los que se le aplica, la modalidad de enseñanza, entre otros, son diversas.

Comenzaremos el análisis de los establecimientos, desde las características comunes que presentan en general representadas en el cuadro 1.1, para luego profundizar en algunas especificaciones acerca de los establecimientos en particular.

⁸⁰ Resulta interesante destacar que en base a este hecho (que haya mas población mapuche) se tienden a “mapuchizar” las políticas orientadas a pueblos indígenas, así como también, se observa que tanto como en los colegios, municipalidades y sistema educativo en general, se asocia a “ lo indígena” con “lo mapuche”, invisibilizando las características de otras culturas y en mayor magnitud, sus demandas y planteamientos políticos.

Establecimiento Características ⁸¹	Colegio Neruda (La Pintana)	Liceo Violeta Parra (La Pintana)	Liceo El Roble (La Pintana)	Colegio José Joaquín Prieto (La Pintana)	Escuela Ciudad de Caracas (Lo Prado)	Liceo Alcalde Jorge Indo Romo (Quilicura)	Colegio Villa Santa María (El Bosque)
Tipo de financiamiento	Municipal	Municipal	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Municipal	Particular Subvencionado
JEC	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Niveles de enseñanza	Prebásico y básico	Prebásico, básico y medio	Prebásico y básico	Prebásico y básico	Prebásico y básico	Medio	Prebásico, básico y medio
Nº matriculas 2007	478	650	1200	Sin datos	Sin datos	Sin datos	380
Promedio niños por curso	40	40	45	35	30	30	40
Porcentaje de niños indígenas	Sin datos	10,46%	20%	Sin datos	10%	Sin datos	2,5%
Pueblo indígena al que pertenecen (en su totalidad o mayoría)	mapuche	mapuche	mapuche	mapuche	mapuche	mapuche	mapuche
Profesores que participan del PEIB	2	Sin datos	1	2	4	4	1
Año de inicio del PEIB	2006	2006	2006	2006	2006	2007	2006
Alumnos con Beca indígena	Sin datos	Sí	Sí	Sin datos	Sí	Sí	Sin datos
Cursos que participaron en el PEIB 2006	1° y 2° básico	1° y 2° básico	1° y 2° básico	2° básico	Prebásica a 6° básico	No hubo programa ⁸²	Alumnos de 4° 5° y 6° básico ⁸³

Cuadro 1.1

Los establecimientos se insertan en un nivel socioeconómico bajo, donde existe una vulnerabilidad social del alumnado del 30 al 40%, por lo que tanto las familias como los establecimientos poseen varios programas entre los que destacan *Enlaces*, *Previene*, *Habilidades para la vida*, *Programa de alimentación escolar PAE* y *Puente*. La beca indígena está presente en algunos establecimientos pero no siempre es requerida ya que implica una demarcación identitaria étnica que a veces los niños no quieren tener. Adicionalmente los establecimientos reconocen la existencia de esta beca pero no tenían datos acerca de a quien se le aplica ni a qué cursos.

⁸¹ Los establecimientos que aparecen "sin datos" no contaban con la información definitiva al mes de Mayo del 2007, cuando se realizaron las caracterizaciones.

⁸² En este establecimiento el año pasado se trabajó con profesores y no con el alumnado.

⁸³ En este establecimiento se aplicó (2006) y aplica (2007) en PEIB en forma de taller.

Como podemos desprender del cuadro, todos los establecimientos tienen Jornada Escolar Completa, con un promedio de alumnos que va desde los 30 hasta los 45 alumnos por curso. Pese a que no todos los establecimientos entregaron datos acerca del porcentaje de alumnos indígenas, se observa una tendencia importante de alumnos de origen étnico, un 10,74% los cuales son identificados principalmente por los apellidos.

Los niños indígenas fueron identificados por directivos de los establecimientos como originarios del pueblo mapuche en su totalidad, por lo que al parecer no se registrarían alumnos de otros pueblos originarios. El Liceo Violeta Parra especificó que para identificar a los alumnos indígenas se les consulta a los apoderados si tienen ancestros indígenas al momento de matricularlos, de manera que la cifra tiene a incrementarse un poco ya que no se trata sólo de alumnos que tienen un apellido paterno o materno⁸⁴.

El programa se aplicó a niños y niñas de NB1, vale decir primero y segundo básico, salvo el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo que tiene sólo educación media, por lo tanto, el programa se imparte para jóvenes de primero a cuarto medio.

La relación de las escuelas con las organizaciones indígenas se da generalmente a través del monitor o educador intercultural. En el caso de La Pintana, la relación del establecimiento escolar con las organizaciones se da en relación a algunas ceremonias, celebraciones y otras instancias, pero no hay una relación constante y activa entre ambas entidades. Por otro lado, la Escuela Ciudad de Caracas (Lo Prado) señala que los apoderados que participan en organizaciones cooperan con la monitora en una relación más permanente, pero no a nivel representativo de la organización, si no como apoderados de la escuela.

Respecto a los profesores, la cantidad varía en las comunas, siendo el Colegio Neruda y el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo, con menor número de profesores (17) y el Liceo El Roble con la mayor cantidad ellos (40). Pese a que este rango es amplio, la participación de los profesores en materia de EIB no es alta, los datos entregados por directivos de los establecimientos nos indican que los profesores que participan del programa varían de 1 a 3, entre los profesores jefes de los cursos a los cuales se les aplica el programa, otros

⁸⁴ Las consideraciones acerca de la identificación, las veremos más adelante, en las dimensiones prácticas del programa, ya que se tiende a dar por hecho que un alumno es indígena cuando tiene el apellido cuando no necesariamente existe una identificación étnica pese a este hecho.

profesores que no tienen jefatura en estos cursos pero “participan” de igual manera en la EIB y otros, que son profesores de aula y monitores interculturales al mismo tiempo, como sucede en el Liceo Indo Romo⁸⁵.

Tomando en consideración los antecedentes teórico-metodológicos, históricos y prácticos aquí expuestos, pasaremos a desarrollar en el siguiente capítulo la información recopilada durante nuestra investigación, en donde revisaremos las implicancias de dichos antecedentes en la formulación y aplicación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC.

⁸⁵ Cabe destacar una diferencia entre “participar” del programa y el “involucramiento” en él, ya que consultados algunos directivos de las escuelas declaran que hay una cierta cantidad de profesores involucrados en el PEIB, pero en la práctica, solo ejercen la jefatura del curso que tienen a cargo y no tienen mayor interés e injerencia en el Programa, por lo que generalmente se da por hecho que por ser profesor de un curso EIB, se está participando e incluso está involucrado el tema.

II PARTE : PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN METROPOLITANA

1. Orígenes y formulación del PEIB

1.1 Orígenes del PEIB del MINEDUC:

En el contexto de los procesos sociopolíticos e históricos, tanto a nivel nacional como internacional, los gobiernos y sociedades comienzan a abrirse a las distintas demandas elaboradas por los pueblos indígenas (F. Chiodi, 2001), de modo que comienzan a revisarse las políticas educativas para actualizarlas a las nuevas lógicas de respeto y cooperación. Desde distintos organismos internacionales como la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF), entre otros, se comienza a tratar el tema, elaborar conceptos y sugerir modos de trabajar la interculturalidad a través de la educación.

En Chile, la Ley Indígena de 1993 establece el derecho de los pueblos a tener acceso a una educación culturalmente pertinente, a través de lo declarado en el Art. 32,: *“La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena, y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.”* (MIDEPLAN, 1993)⁸⁶. En este marco, y con el fin de responder a las demandas por educación enunciadas en la ley, se crea en 1995 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, el cual inicia sus actividades al año siguiente.

Durante los cuatro primeros años de implementación, el programa dependió de la Dirección de Educación General Básica (DEG) del MINEDUC (L. Luna y C. Hirmas, 2004), abocándose al desarrollo de experiencias piloto en conjunto con universidades que asistieron técnicamente los proyectos. La idea era identificar estrategias pertinentes a la diversidad lingüístico-cultural de los alumnos y generar orientaciones generales para el

⁸⁶ Revisar extracto de la Ley N° 19.253, Ley Indígena en “Anexos” al final de este documento.

mejoramiento y contextualización de las prácticas pedagógicas de los profesores, los materiales didácticos utilizados por los alumnos y el currículum propuesto a nivel nacional⁸⁷.

El año 2000, con la ejecución de la experiencia piloto, se institucionaliza el PEIB como un programa focalizado, dejando la dependencia de la DEG, y creándose una coordinación con funcionamiento y financiamiento propio para el programa⁸⁸. Tomando en cuenta la sistematización de las experiencias piloto, se da forma a una política más concreta en torno a la EIB, para ser aplicada en otros establecimientos con características similares a las participantes de los pilotos mencionados.

En medio de la conformación de las mesas de diálogo entre MIDEPLAN y las organizaciones indígenas entre los años 2000 - 2001, se da inicio al Programa Orígenes, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Según la información contrastada desde distintos documentos del MINEDUC, se extrae que la oferta de la educación pública culturalmente pertinente a los pueblos indígenas se lleva a cabo mediante dos programas en relación a la educación intercultural bilingüe: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe Permanente (PEIB-P) y las Becas Indígenas. El Ministerio opera con su propuesta de EIB a nivel nacional, incluyendo la Región Metropolitana, y en algunas regiones del país⁸⁹ co-ejecuta los proyectos con el componente de educación del Programa Orígenes del MIDEPLAN. Además, el PEIB forma parte de las políticas y actividades que desarrolla la Coordinación Intersectorial de Políticas Indígenas del MIDEPLAN⁹⁰.

Desde la inauguración de esta nueva fase en el año 2000, hasta el presente año, el programa se plantea “*como una propuesta pedagógica que está en construcción*”, ya que la experiencia de aplicación a partir de la cual se instituye el programa hace considerar como necesario el contraste diagnóstico y ajuste del programa en relación a los resultados que van surgiendo. En ese sentido, año a año se intenta hacer una síntesis de lo que fue el año anterior y definir los objetivos y estrategias para el nuevo período. La última versión

⁸⁷ www.peib.cl

⁸⁸ Conversación con Coordinador del PEIB en la Región Metropolitana. Santiago, Diciembre, 2006.

⁸⁹ I, II, VIII, IX y X región, www.mineduc.cl

⁹⁰ www.mineduc.cl

del programa es la del año 2003⁹¹, documento central con el que guiaremos el análisis a continuación.

Sin embargo cabe mencionar que durante los años 2004 y 2005 se han generado documentos que reeditan algunos aspectos del programa, trabajos que serán considerados en el análisis a modo de complemento.

1.2 Formulación del PEIB del MINEDUC:

A continuación haremos una revisión de la formulación del programa PEIB del MINEDUC. Esto tiene por objeto, como se venía señalando en los objetivos de éste estudio, conocer aquellos aspectos en los cuales el PEIB se sustenta, sus propósitos y estrategias para llevarlo a cabo, así como también, las nociones que fundamentan este programa.

1.2.a De los objetivos:

En el PEIB 2003 se inserta en un contexto que toma en cuenta los contextos generales de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes con equidad y de la convivencia intercultural, el reconocimiento cultural de los pueblos indígenas y la experiencia acumulada. Por lo tanto, se plantean como *objetivos* del PEIB-P destinados a “*orientar toda la planificación provincial y regional, así como la nacional, en el sentido de que las actividades previstas o planificadas deben estar dirigidas a su logro*”⁹², los siguientes puntos.

“Objetivos Prioritarios Estratégicos:

1. Contar con una Propuesta de EIB, que considere aspectos curriculares, pedagógicos, de evaluación y gestión, apropiada, en primer lugar, para los niveles NB1 y NB2 y por extensión a los otros niveles pedagógicos;

⁹¹ Revisar el programa en “Anexos” al final de este documento.

⁹² www.mineduc.cl

2. Haber generado procesos y experiencias innovadoras de participación social y familiar en la gestión y procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas, bajo la perspectiva de la EIB;

3. Impulsar y fortalecer la formación en EIB de una masa crítica de educadores: directivos, docentes y supervisores, en formación inicial, postgrado y perfeccionamiento, profesionales y comunitarios, de diversas categorías, niveles y características, a través de distintas modalidades, para generar en las regiones capacidades profesionales, técnicas y dirigenciales, capaces de impulsar la EIB en las comunidades educativas y locales, en los diversos niveles de educación y en municipios y sociedad civil. Se contará con conceptos, propuestas estratégicas y metodológicas de perfeccionamiento docente.” (MINEDUC, 2003).

Estos objetivos, hablan de “lo que se quiere lograr” (obj.1), “lo que se quiere haber logrado” (obj.2), y nuevamente lo que se “quiere lograr”, pero incluyendo en un mismo punto más de un objetivo (obj.3), por lo que no apuntan de forma clara y directa a dar respuesta a las grandes demandas que fundamentan la existencia del programa, características imprescindibles en la elaboración de objetivos generales⁹³.

Del mismo modo, “*Contar con una Propuesta de EIB, que considere aspectos curriculares, pedagógicos, de evaluación y gestión, apropiada, en primer lugar, para los niveles NB1 y NB2 y por extensión a los otros niveles pedagógicos*” más que referirse a algo deseable en sí, habla de las características que *eso deseable* (el objetivo) debiera tener. Según se entiende, las características mencionadas son aquellas que la “Propuesta de EIB” debiera poseer, lo que convierte a esta última en “el objetivo”. Por un asunto de lógica, “Contar con una propuesta de programa” no puede ser el primer objetivo del programa desde el cual dicho propósito emana. Además, aquel objetivo da a entender que la “Propuesta de EIB” existente (y desde la cual el mismo objetivo emana) no considera “*aspectos curriculares, pedagógicos, de evaluación y gestión, apropiada*”.

Por otro lado, “*Haber generado procesos y experiencias innovadoras de participación social y familiar en la gestión y procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades*

⁹³ Revisar extracto de la Ley N° 19.253, Ley Indígena en “Anexos” al final de este documento.

educativas, bajo la perspectiva de la EIB” no constituye un objetivo por cuanto se refiere a una acción realizada (y ojalá cumplida satisfactoriamente en el pasado). En el supuesto de que lo aquí enunciado se hubiese llevado a cabo satisfactoriamente, constituiría una base sobre la cual generar acciones futuras, y no las acciones futuras en sí.

Finalmente, tenemos dos objetivos que están enunciados de manera conjunta, por lo que a nuestro parecer, podrían estar desarrollados por separado, por cuanto *“Impulsar y fortalecer la formación en EIB de una masa crítica de educadores: directivos, docentes y supervisores”* es un objetivo aparte y distinto de *“generar en las regiones capacidades profesionales, técnicas y dirigenciales, capaces de impulsar la EIB”* ya que el primero apunta a fortalecer a los actuales docentes y el segundo, a generar capacidades y potencialidades en el resto de la población que quiera desarrollar la EIB.

Así mismo *“en formación inicial, postgrado y perfeccionamiento, profesionales y comunitarios, de diversas categorías, niveles y características, a través de distintas modalidades”* nos parecen instancias de la formación en EIB que se pretende dar, por lo tanto podrían estar mencionadas y desarrolladas en extenso en un ítem de estrategias de aplicación del programa⁹⁴. El enunciado *“Se contará con conceptos, propuestas estratégicas y metodológicas de perfeccionamiento docente”*, refiere más bien a elementos con los que se debe contar para la aplicación del programa. Los “conceptos” en sí son un elemento teórico fundamental con los que se debe contar a la hora de la formulación del programa, por lo tanto son incluso previos a la elaboración de éste.

A continuación de los Objetivos Prioritarios Estratégicos se presentan los Objetivos Complementarios, dentro de los cuales se encuentran también los objetivos “específicamente pedagógicos”. Los Objetivos complementarios están concebidos bajo orientaciones diversas. Así mismo, si bien algunos de estos objetivos refieren a lo que entendemos en este estudio por *interculturalidad*, éste no es el criterio orientador de todos ellos, apareciendo propósitos que más bien son líneas de acción, mediante las cuales se debiera querer alcanzar algo.

⁹⁴ De hecho, este punto está identificado más adelante en el documento del programa bajo el título de “Líneas de Acción”

“El Mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena”; “La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educados, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar”; “Haber desarrollado una propuesta de articulación de niveles y modalidades, en torno al eje de la interculturalidad, como avance en la perspectiva de un sistema de EIB (currículo, prácticas pedagógicas, materiales, perfeccionamiento) estableciendo vínculos de continuidad rurales-urbanos en territorios determinados y de acuerdo a los flujos de movilización de los/as alumnos/as; y entre los niveles de parvularia-básica-media-adultos-superior)” (Ibíd.).

Los asuntos a los que a grosso modo apuntan los objetivos mencionados refieren a ejercicio docente, participación y ajuste curricular, tres aspectos mencionados de forma explícita como líneas de acción en el programa. Son estrategias para lograr el cumplimiento de un objeto.

Otros objetivos apuntan a fines de tipo académico, los cuales se condicen con lo que se espera de la educación en general, y no responden de forma cabal al principio de interculturalidad:

“El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes” (Ibíd.). Si bien se entiende un esfuerzo por mejorar los aprendizajes y el rendimiento de niños y niñas a la vez que se considera el componente de diversidad cultural, la EIB contempla la educación para la diversidad, el respeto y la tolerancia, por lo que los logros académicos no debieran ser un objetivo fundamental o primordial del programa, si no que más bien, el mutuo entendimiento de los educandos sin importar su origen cultural. Sin embargo, más adelante encontramos un objetivo que dice relación con una de las orientaciones de la interculturalidad, el valor de la diversidad cultural en general y de las culturas originarias y la identidad indígena en particular: *“El Fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la*

incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística” (Ibíd.).

Por otro lado, *“Haber distribuido material educativo pertinente adecuado a la concepción y elaboración de la propuesta de EIB”* y *“Mejorar la eficiencia de la gestión educativa del Programa a nivel central, regional y provincial, de modo de hacerla más eficiente, centrada en aprendizajes, con capacidad de crítica y autocrítica, así como fortalecer las relaciones interinstitucionales e intrainstitucional”* (MINEDUC, 2003) refieren explícitamente a aspectos de funcionamiento y gestión de la administración a cargo del programa, y el *“Haber distribuido”* constituye una actividad ya realizada, no puede ser por tanto presentada como objetivo.

Aparte de lo que se señala explícitamente como objetivos (generales y específicos), se plantean otros objetivos, los cuales responden a orientaciones y fundamentos diversos, como la retroalimentación que debe haber entre la EIB y la Reforma Educacional vigente, ya que la primera otorgaría los conceptos de interculturalidad y diversidad para el ejercicio de una educación que considere la pluriculturalidad y genere prácticas para su aprendizaje, así como los principios de no discriminación y formación ciudadana para la diversidad. En este sentido, detrás de los objetivos anteriormente expuestos, se considera relevante tener en cuenta la temática de la diversidad en la educación en función de construir una sociedad más tolerante. Este debiese ser el objetivo principal y primordial para la formulación de un programa de EIB y no sólo como una añadidura a los objetivos transversales del programa, ya que debe quedar claro que, ante todo, lo más importante será la atención a la diversidad.

“El objetivo de este emprendimiento colectivo es el de establecer, en el contexto de los nuevos escenarios socio-políticos y educativos de la EIB, un marco político básico, flexible y estratégico. Consecuentemente la EIB debe lograr los objetivos propios de la Reforma Educacional así como aquellos que se plantean desde el mundo y sociedades indígenas”;
“La EIB aporta a la reforma educacional, desde los objetivos transversales: conceptos y prácticas de diversidad y pluralismo cultural y lingüístico, no-discriminación y formación ciudadana; opera en los espacios de frontera entre la educación y la sociedad y en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal; institucionalmente atraviesa todos

*los niveles y programas; se concibe en el marco de la escuela inclusiva, plural, intercultural, democrática, comunitaria*⁹⁵ (Ibíd.).

Como es sabido, se suelen establecer en los objetivos transversales, metas e ideales que pocas veces se ven traducidos en estrategias concretas para alcanzarlos, quedando por tanto en el plano de “lo deseable”, pero que difícilmente llegue a verse expresado en la práctica.

Por último, en otros documentos del MINEDUC, tanto previos como posteriores a la versión 2003 del programa que hemos revisado, se menciona que el PEIB “busca” o “se ha propuesto” tareas que si bien no se enuncian explícitamente en el programa oficial del Ministerio, responden de algún modo a los objetivos ahí planteados, aunque con diversos enfoques y énfasis.

“El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en relación con los niños y niñas indígenas del país se ha propuesto: Fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación planteados por la Reforma Educacional; Reforzar y apoyar a los profesores en el desarrollo de nuevas comprensiones y prácticas educativas de carácter intercultural; Propiciar los espacios de participación de la comunidad en los procesos educativos de los alumnos” (MINEDUC, 2004).

“La Educación Intercultural Bilingüe surge en medio de un nuevo modelo pedagógico, que busca: Educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad; Preparar a los individuos para relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades; Impulsar desde el espacio educativo, la defensa del principio de la pluriculturalidad; Fundar la democracia y construcción de un orden social basado en las relaciones de cooperación, solidaridad y de respeto mutuo a las diferencias; Acoger y respetar la voz del otro distinto y enriquecer así el discurso propio y formas de comunidad de los distintos sujetos que participan de la construcción de esta sociedad;La

⁹⁵ Acerca de las implicancias de éstas y otras afirmaciones acerca de los objetivos del programa, tales como “(El objetivo del Programa es) *Mejorar cuantitativa y cualitativamente los aprendizajes de los estudiantes indígenas que atiende el sistema escolar chileno*” (www.600.mineduc.cl) trataremos más adelante en los “fundamentos y supuestos teóricos del programa”.

preservación, el mantenimiento y el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas del país”⁹⁶ (MINEDUC, 2001).

1.2.b De los ejes o metodologías de implementación:

Por otro lado, en este estudio consideraremos que los *ejes de implementación* constituyen ante todo, aquellos principios estratégicos que pretenden guiar la puesta en práctica del Programa para el cumplimiento de los objetivos propuestos, generando así *metodologías* de trabajo pertinentes que permitan resolver y dar cuenta de estos objetivos.

El PEIB menciona en primer lugar tres *Líneas de Acción* para referirse más bien a lo que hemos entendido como vías interdependientes de desarrollo del programa, como son el PEIB-P, Programa Orígenes y Programa de Becas indígenas. Por lo mismo, líneas más adelante en el documento aparece nuevamente el enunciado “Líneas de Acción”, esta vez para efectivamente hacer referencia a las líneas de acción sugeridas en la implementación de los tres programas mencionados. De las líneas de acción del PEIB-P rescatamos las siguientes:

“Formación Docente”

Se destaca el apoyo a docentes en materia de EIB, en tanto nivel inicial, perfeccionamiento o postgrado. Se cuenta con el apoyo a universidades especializada en la formación de docentes en EIB, además del apoyo y fomento de proyectos orientados a realizar cursos y talleres y/o jornadas para perfeccionamiento e instrucción de diversos actores en esta materia.

“Iniciativas Regionales y Propuestas Innovadoras en EIB”

Básicamente, se refiere a la generación de experiencias innovadoras desde las comunidades o escuelas en EIB. Si bien es cierto que este ítem está enunciado para ser de carácter amplio, consideramos que hay puntos que son necesarios aclararlos, no sólo por abarcan un gran espectro de posibilidades si no porque no está aclarado que es lo que se entiende por estos conceptos, ni cuáles son sus dimensiones e implicancias:

⁹⁶ Bajo las orientaciones recién expuestas subyacen nociones de interculturalidad que se acercan más a lo definido por *interculturalidad* que las nociones que encontramos en versiones más actualizadas del programa. Ahondaremos más acerca de esta situación en el capítulo N° 2 de este trabajo.

“Pueden financiarse proyectos de incorporación de la cultura local a la escuela (...) prácticas pedagógicas interculturales (...) gastos generales varios” (MINEDUC, 2003).

La “incorporación” de la cultura local a la escuela es un elemento destacable dentro de los enunciados en este documento, ya que no sólo no responde a los objetivos de interculturalidad, o al menos lo que la interculturalidad plantea, si no que tampoco se especifica como se llevaría a cabo este ítem, ni las implicancias culturales y sociales que conlleva para los educandos en particular y para la escuela en general el hecho de incorporar una cultura. Así mismo, tampoco aparece especificado que son las prácticas pedagógicas interculturales ni cuáles son los criterios para financiar una u otra iniciativa.

“Recursos de Aprendizaje EIB”

Remite básicamente a los insumos que se van a utilizar en la ejecución del programa, como son los textos escolares, esto se puede llevara cabo mediante la compra de textos y/o materiales o mediante la producción de estos mismos. Lo que en el programa está planteado como recurso, en realidad son insumos que apoyan el ejercicio docente en el aula, y ninguno constituye un eje transversal de acción.

“Participación Social y Gestión y Cultura Democrática”

Este punto tiene que ver con el apoyo a estudios y/o experiencias relacionadas con la temática enunciada. Tampoco aparece que significa cada uno de estos conceptos ni por qué son relevantes para efectos de la EIB, ni en qué consiste el apoyo a estas iniciativas:

“d) Participación Social y Gestión y Cultura Democrática. Estudios, experiencias o sistematización de experiencias de gestión y cultura democráticas en las escuelas. Es de asignación nacional”, o “e) Estudios e Investigaciones en EIB. Estudios e investigaciones referidas a EIB, continuidad de las que están en ejecución y apertura a nuevos temas en el contexto de la EIB. Es de asignación nacional” (MINEDUC, 2003).

Hay otro ítem titulado “gestión del programa” en el que se habla básicamente de financiamiento, no se especifica para qué iniciativas. Se deduce que son viajes ya que se mencionan viáticos y pasajes, pero tampoco aparece especificado cuáles son los objetivos de estas actividades, ni cuáles son los criterios de financiamiento de las mismas, si son fondos concursables ni cuáles son las vías para acceder a ellos. Aunque lo anterior

no fuese necesario explicarlo o estuviese especificado en otro ítem, reiteramos que los asuntos de financiamiento y recursos no corresponden a líneas estratégicas de un programa, ya que constituyen medios para llevar a cabo el programa y no una guía de acción para el mismo. Se reitera el tema de *gastos generales varios*, que como mencionamos, es demasiado general.

Los textos elaborados por el MINEDUC en tanto sus planteamientos técnicos acerca del programa, son múltiples así como lo son sus formulaciones respecto a un mismo tema, ya que aparte de lo anteriormente expuesto sobre ejes de acción, encontramos otros textos que hablan sobre este punto, que no sólo constituyen una reiteración si no que aparecen ejes adicionales a los planteados anteriormente.

“Las líneas centrales de la política de EIB del Ministerio de Educación: La incorporación de textos bilingües que abordan la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico; La distribución de softwares de las culturas y lenguas indígenas del país en las escuelas y liceos focalizados por el Ministerio de Educación; La formación de maestros bilingües mapuches y aymara; La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua; La contextualización de los programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes; El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de la comunidades indígenas; La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela; La generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa)”⁹⁷.

Lo anterior puede contribuir a una mejor complementación de las reediciones que se van realizando sobre un documento determinado, pero conllevan a una mayor confusión con respecto a determinar cuáles son estos ejes centrales que el programa se plantea, especialmente si se trata de un texto sobre el cual, las personas, instituciones, docentes y/o evaluadores deben basarse para analizar e implementar el programa en un establecimiento educacional.

Adicionalmente, en la formulación del programa, aparecen orientaciones generales del Ministerio de Educación y de la división de educación general básica, en las cuales se

⁹⁷ www.peib.cl

enuncia que el programa PEIB debe considerar las prioridades del Ministerio de Educación, entre las cuales se encuentra:

“Más y mejores aprendizajes”, que tiene dimensiones como llevar la reforma a la sala de clases, generar resultados de excelencia y jornada escolar completa entre otras. Aquellos elementos que fueron formulados como dimensiones de estas orientaciones, están enunciadas como objetivos, y el siguiente punto o siguiente orientación, se pierde en el texto, enunciando :

“2. La División de Educación General y Políticas prioritarias MINEDUC:

2.1. Llevar la reforma a la sala de clases:

a. Ampliación de los programas focalizados P-900 y Básica Rural.

b. Campaña LEM.

c. Educación Intercultural Bilingüe para ampliar las oportunidades a las poblaciones indígenas.

2.2. Extender oportunidades educativas a la niñez temprana y a la población adulta”
(Ibíd.).

Si bien es cierto que el PEIB es un avance en el proceso de brindar más oportunidades para niños y jóvenes de escasos recursos, las necesidades del mundo indígena también tienen que ver con la desigualdad social y la exclusión, situación que el PEIB no puede ni le corresponde cambiar. Está enunciado de manera fortuita, descontextualizado, sin considerar las implicancias de esta afirmación ni las estrategias que utilizarían para poder brindar estas oportunidades. Tampoco está señalado qué oportunidades ni a qué grupos. La superación de la desigualdad social es una orientación general a nivel de Estado no sólo para los pueblos indígenas si no para todo el país, por lo que no se encuentra una adecuada fundamentación que respalde esta afirmación enunciada en forma muy general.

Así mismo, encontramos otras premisas que se circunscriben a los principios orientadores del programa, que constituyen los puntos neurálgicos sobre los cuales, el MINEDUC se plantea intervenir en los próximos años:

“2.3 Lograr 12 años de escolaridad de niños, niñas y jóvenes, mejorar calidad y aumentar recursos en Educación Media:

a. Liceo para Todos: Disminuir la repitencia y deserción en los liceos que atiende a jóvenes del sector socio-económico y educativo más vulnerable

b. *Aumentar la retención de alumnos de origen indígena (Becas Indígenas).*
2.4. *Ampliar las oportunidades educativas a nuestros niños y jóvenes a través de la JEC”*
(Ibíd.).

Por lo que se desprende del párrafo anterior, el programa se inserta en un contexto donde el sistema educativo tiene como prioridades mejorar el rendimiento escolar de los educandos, subsanar problemas de repitencia y deserción, aumentando la retención de alumnos en los establecimientos.

Otro punto mencionado en el texto, son los principios de gestión del programa EIB que tienen que ver con las estrategias planificadas. Están divididas en dos ámbitos: de gestión y educacionales. El ámbito de gestión contiene ítems entre los cuales encontramos:

- *“Planificación estratégica, racional, desconcentrada y participativa*
- *Resolución de problemas inmediatos y de la contingencia*
- *Territorialidad de aprendizaje. Cambio de abordaje: de la focalización por escuelas a la focalización de las escuelas en un territorio comunitario, comunal, provincial, regional. De la escuela en sí misma a la escuela en un sistema educativo local y regional”* (Ibíd.).

La solución de problemas inmediatos y de contingencia puede relacionarse con los supuestos que puede y debe tener contemplado cualquier proyecto y programas de intervención social, por lo tanto la solución no pasa necesariamente por las manos del equipo ejecutor. La solución de los problemas depende del problema en específico y es en base a éste que deben proyectarse de los alcances del programa.

Por otro lado, podemos rescatar que existe una perspectiva de territorialidad en donde se busca insertar a la escuela en un entorno comunitario, donde se pueden afianzar redes y apoyos, haciendo partícipe dentro de la escuela y el proceso educativo, al entorno del niño.

1.2.c De las nociones de interculturalidad y educación interculturalidad bilingüe:

A continuación, analizaremos algunas de las *nociones y supuestos* del PEIB, vale decir, aquellos fundamentos que subyacen al programa y que son los que finalmente otorgan sentido y coherencia al mismo, desde su proceso de formulación hasta su aplicación. Se entiende por tanto que es de suma importancia que dichas nociones supuestas emanen de una concepción y análisis críticos del contexto en que se enmarcan, y que no se den por “supuestos” situaciones o condiciones que no son tales. Así mismo, estas nociones refieren tanto a aquellas acerca de la realidad que se pretende modificar, como a las nociones de conceptos que manejan los proyectos y programas.

A partir de la revisión del documento, identificamos ciertas nociones tras la formulación del programa que dan a entender qué es lo que se está concibiendo por sociedad indígena y sus condiciones actuales, las relaciones entre éstas, la relación sociedad indígena-Estado, nociones de interculturalidad y EIB⁹⁸.

1.2.c (1) Nociones acerca de la(s) sociedad(es) indígena(s) y sus condiciones actuales:

Dado el enfoque del programa (el cual está orientado para dar solución a los problemas que aquejan a las poblaciones indígenas actualmente en términos culturales y/o educativos, así como también para subsanar conflictos del pasado), es interesante ver qué es lo que se está entendiendo por sociedad(es) indígena(s) y como las caracterizan a ellas y a sus condiciones de vida.

Llama la atención que a lo largo del programa se generalicen estas últimas en torno a situaciones del contexto rural, por cuanto el programa también contempla una aplicación urbana, y se tiende a proyectar las características socioculturales rurales en el mundo indígena en la ciudad. Hemos visto que, si bien ambos poseen similitudes, no es menos cierto que poseen también bastantes particularidades, y en ocasiones condiciones de vida bastante distintos. Así mismo, al interior del mundo indígena urbano existen diversidades

⁹⁸ Las nociones de interculturalidad y EIB por miembros del sistema educativo serán revisadas en extenso en el siguiente capítulo.

también, y nos parece de suma importancia tener claro cuales son entonces las características reales de la población que el programa pretende “beneficiar”.

En ese sentido, nos parece que el programa debiera tener claro que muchas veces, los indígenas urbanos operan en el mundo más como “urbanos” que como “indígenas” (dado el contexto en el que viven) o al menos no como lo indígena “tradicional” y estático que se plantea, todo lo cual no los hace en ningún caso “menos indígenas”. Por lo mismo, afirmaciones como *“niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente”* (MINEDUC, 2003) dan por hecho una situación que no necesariamente sucede en la ciudad. Por lo general y en la cotidianidad, los niños indígenas urbanos operan de forma muy similar, si no es que igual, a los niños no indígenas, al menos en el plano lingüístico.

Por otro lado, el programa plantea un modo de acción basado, entre otros aspectos, en la participación social indígena. Cabe mencionar que en el contexto urbano los niveles de participación social en general tienden a la baja, lo cual también afecta al mundo indígena urbano que presenta niveles más bajos de participación social que en el contexto rural⁹⁹.

Con frecuencia se afirman situaciones como *“La Participación es una demanda creciente de la sociedad, sus organizaciones, las minorías y particularmente de los pueblos indígenas”* (MINEDUC, 2003) siendo que, si bien existe dicha demanda y permanentemente se está trabajando por obtener más y mejores espacios de participación, muchas veces la demanda no se condice con el actuar. En ocasiones, los espacios de participación son ganados pero no apropiados, por lo que en el inconsciente colectivo existe la idea de que efectivamente existe una gran participación indígena, que muchas veces en la práctica no es tal¹⁰⁰.

Así mismo, el programa parte de la base de que existe una relación cercana y participativa entre las comunidades indígenas y/o padres y apoderados y la escuela, lo cual se da por hecho y además se cuenta con ello para llevar a cabo el programa. El inconveniente es que, como el programa ha sido concebido “para indígenas” y zonas de

⁹⁹ “En esta zona, los indígenas participan preferentemente en los grupos de iglesia o religiosos, con 15,7%, y en menor medida en los clubes deportivos y recreativos, con un 7,5%” (Comisión Asesora sobre Política Indígena Urbana, 2007).

¹⁰⁰ Además, muchos de estos espacios de participación indígena están en manos de funcionarios ajenos al mundo indígena urbano y adolecen de deficiente coordinación, por lo que no es poco común ver que en la práctica, dichos espacios no estén funcionando.

contacto multicultural, al menos en la Región Metropolitana el programa está siendo aplicado en comunas con alta incidencia de la pobreza, ya que es en ellas en donde se ha concentrado la población indígena urbana. Por lo mismo, las características de la participación de padres y apoderados con la cual se está contando, difiere mucho en términos cuantitativos y cualitativos de lo que se pudiera considerar como ideal para el desarrollo conjunto de iniciativas.

“La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educados, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar” (Ibíd.).

De este modo, no se consideran las particularidades de la participación de padres y apoderados en contextos urbanos empobrecidos, en donde muchas veces existe una distancia con el sistema educativo más que una participación¹⁰¹. Si además tomamos en cuenta el punto recién desarrollado en relación a la baja participación social urbana e indígena urbana, apreciamos que el programa basa su accionar en una relación participativa que muchas veces no existe, condicionando a esto el éxito del programa.

Pese a lo anterior, podemos rescatar que el programa considera ciertas nociones acerca del mundo indígena que se acercan a lo que se puede apreciar en la práctica¹⁰². Mencionan por ejemplo, que el programa deber orientarse a *“El Fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas”* (Ibíd.), lo cual refiere al hecho de que niñas y niños indígenas poseen baja autoestima así como tensiones en su construcción de identidad. Esta situación se da efectivamente en el contexto urbano, y en ese sentido es relevante que se tome en consideración, ya que es una característica de cómo se está desplegando el mundo indígena en la ciudad.

Finalmente, dan a entender una serie de demandas y “ofertas” desde la sociedad indígena a la no indígena, que si bien hacen referencia a lo mencionado tanto desde el

¹⁰¹ Según F. Mena (s/a), en contextos de pobreza *“(…) existe una baja participación de la familia en todas las tareas educativas debido a la falta de tradición o cultura participativa y a la falta de preparación de los padres para la tarea que se tiene que desempeñar”* (F. Mena, s/a: 30).

¹⁰² En los siguientes capítulos profundizaremos en aspectos sobre la aplicación y puesta en práctica del programa.

mundo indígena rural como urbano, no consideran los aspectos más fundamentales que movilizan las demandas indígenas: reconocimiento constitucional, ratificación del Convenio N° 169 de la OIT, entre otros. En cambio, asientan la idea de que la voluntad del mundo indígena es la de “incorporarse” a la sociedad no indígena y colaborar con sus conocimientos al mejoramiento de ésta última.

1.2.c (2) Nociones acerca de las relaciones entre la(s) sociedad(es) indígena(s), la sociedad no indígena y el Estado:

Como hemos visto, en la formulación del programa se dan por hecho una serie de situaciones al afirmar ciertas características del mundo indígena en general. Así mismo, se manifiestan a lo largo del documento frases que hablan de las nociones que posee el programa acerca de la relación entre mundo indígena, no indígena y el Estado de Chile.

El programa reconoce *“la realidad multicultural de contextos urbanos y rurales”* (Ibíd.), y habla de *“Una preocupación creciente de la sociedad, en un contexto de transición política y social, por fortalecer y ampliar el anhelo y la práctica de las libertades democráticas, construir ciudadanía política y social, promover el pluralismo y la diversidad como condición de una sociedad multicultural democrática, avanzar hacia la justicia social sin exclusiones, luchar contra todas las formas de discriminación”* (Ibíd.). Sobre lo establecido en este párrafo, podemos decir que si bien hay un discurso social tendiente a la superación de las condiciones de pobreza y marginalidad, por ampliar los espacios de participación para formar una sociedad más democrática y por avanzar hacia una disminución de la discriminación, en la práctica se observa que estas situaciones muchas veces no se dan de esta forma¹⁰³.

¹⁰³ Según la 3° Encuesta Tolerancia y No Discriminación, *“(…) el hecho de que un 24%, 27%, 23% (de la poblaciones de Santiago, Iquique y Temuco respectivamente) se sitúen en los rangos de la aceptación del racismo y la discriminación es una cifra cualitativamente importante. (...) Complementariamente, se observa que los segmentos poblacionales con grados más bajos de escolarización presentan, a su vez, niveles más altos de intolerancia que aquellos que han alcanzado grados más elevados de escolaridad. (...) Del mismo modo, la intolerancia y discriminación hacia pueblos originarios no se distribuye de forma similar en los distintos grupos socioeconómicos. Los datos evidencian que los grupos sociales de status socioeconómico bajo presentan niveles significativamente más altos de racismo (34.8%) que los grupos medios (25.6%) y estos que los altos, (13.7%)”*.

Podemos establecer por tanto, que si bien se existe un espíritu de construir una sociedad más democrática y justa socialmente, cuestionamos que existan acciones de preocupación concretas por ello, ni menos una lucha a nivel ciudadano.

De este mismo modo, *“La creciente necesidad de establecer una política lingüística en el país que considere las diversas lenguas originarias, su situación actual, su recuperación, desarrollo y uso, en el marco de una sociedad multicultural y multilingüística”* (Ibíd.), refiere a una “necesidad” que desconocemos de donde emana, puesto que en general las demandas por bilingüismo apuntan a lenguas extranjeras y no a las originarias, o por lo menos a la promoción de las últimas una vez que la de las primeras esté garantizada¹⁰⁴.

Así mismo, en cuanto a las nociones que refieren a la relación del Estado y los pueblos indígenas, el programa plantea *“Una voluntad política del Estado y Gobierno de contribuir al desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, recogiendo parte importante - entre otras - de sus demandas culturales y educacionales”* (Ibíd.). Si bien se habla de multiculturalismo y desde el programa lo evidencian y visibilizan, se asume también que está reconocido a nivel de Estado, en circunstancias que lo que se ha reconocido desde el Estado son “etnias chilenas”, o sea, grupos minoritarios de personas que poseen ciertas particularidades pero que son ante todo chilenos y forman parte de un país de estado uninacional. En ese sentido, Chile es un país con una multiculturalidad no reconocida por el Estado, entendiéndose como necesaria para la existencia de una sociedad multicultural la formación de un Estado-nación constitucionalmente multicultural, concebido así tanto en el discurso como en la práctica, más que un mero espíritu de multiculturalidad.

1.2.c (3) *Nociones acerca de la EIB y su relación con el sistema general de educación:*

A pesar de que a lo largo del programa no está definido de forma clara y explícita qué es lo que se entiende por EIB e interculturalidad, constantemente enuncian diversas afirmaciones respecto de lo que caracteriza a la interculturalidad como concepto y a la EIB como política educativa.

¹⁰⁴ Acerca de este punto, nos explayaremos más en los siguientes capítulos

En ese sentido, una de las nociones que se expresan con más fuerza es el hecho de que la Reforma Educacional ofrece un marco favorable para la implementación y desarrollo de la EIB, y que a su vez, la EIB sería un elemento para fortalecer la Reforma.

“Una Reforma Educacional, como prioridad nacional, sustentada en principios de equidad y de mejoramiento de la calidad de la educación, que se constituye en una oportunidad para la EIB. Consecuentemente la EIB debe lograr los objetivos propios de la Reforma Educacional así como aquellos que se plantean desde el mundo y sociedades indígenas. La EIB como una modalidad innovadora de la Reforma Educacional (...) aporta a la reforma educacional, desde los objetivos transversales: conceptos y prácticas de diversidad y pluralismo cultural y lingüístico, no-discriminación y formación ciudadana. El PEIB y los Planes Regionales de EIB deben considerar las prioridades actuales del Ministerio de Educación y de la División de Educación General. La EIB no es un Programa diferente a la reforma, es una modalidad de ella y por eso se orienta a las mismas prioridades que el resto del sistema, niveles y programas, así como los articula con las prioridades y características de las escuelas y comunidades focalizadas por el PEIB” (Ibíd.).

Según vimos anteriormente en el marco teórico, a diez años del inicio de la Reforma Educacional, se constatan en ella deficiencias importantes en términos de cómo organiza el sistema educativo, así como su incapacidad de elevar la calidad de los aprendizajes. Por lo mismo, no nos queda tan claro que, lo que el programa establece como un panorama propicio para el desarrollo de la EIB sea finalmente así, y que debiera entenderse la EIB como un instrumento para mejorar el impacto de la Reforma.

En ese sentido, la principal noción identificada en relación a la EIB y la interculturalidad, es que estos están orientados, por definición, a mejorar el sistema general de educación, insertándose en él a través de la adopción de sus mismos objetivos, referidos principalmente al mejoramiento de la educación.

“La EIB es una modalidad educacional que –pese a su aún grado inicial y marginal de implementación- ofrece inmejorables posibilidades para la innovación pedagógica, para el desarrollo profesional docente, para la formación valórica y ciudadana, para la experimentación de modelos de gestión participativos. (La misión de la EIB es) incorporar

saberes culturales propios (del mundo indígena) al sistema educativo con el fin de mejorar el rendimiento y calidad de la educación en nuestro país” (Ibíd.).

Se desconoce por tanto que la EIB es una propuesta educativa orientada a establecer un nuevo enfoque, una nueva relación en el sistema de educación, y no es por tanto una herramienta para reproducir los modelos actuales de la misma. En ese sentido, la EIB no es ni puede ser entendida como una estrategia “parche” de las situaciones actuales de la educación, ya que no es ese su espíritu, ni por definición tampoco le corresponde asumir esa responsabilidad

Por otro lado, respecto de las nociones de EIB, vemos que se vuelve a repetir la tendencia de proyectar al ámbito urbano las situaciones que se dan preferentemente en el contexto rural.

“El PEIB considera como problemática principal el hecho de que los establecimientos educacionales - con matrícula significativa de educandos indígenas - trabajen sobre la base de currículos descontextualizados en relación con la cultura y la lengua, factor que inevitablemente, incide en los resultados académicos y niveles de aprendizaje de los alumnos y alumnas que estudian en dichos establecimientos” (Ibíd.).

Frente a esta afirmación vale la pena preguntarnos, ¿Contempla el PEIB el hecho de que, en el contexto urbano, los alumnos y alumnas indígenas operan principalmente en lengua castellana?, ¿O más bien el programa asume que todos los niños y niñas indígenas presentan las mismas características en torno a la manifestación de la cultura y lengua?¹⁰⁵.

Pese a lo anteriormente descrito, ciertos enunciados del programa que hacen referencia a las condiciones en que se encuentra la EIB, con respecto de la educación en general.

“Un sistema educacional que –pese a los principios de libertad de enseñanza y descentralización- aún mantiene rasgos de verticalismo, autoritarismo, discriminación institucionalizada, en la normatividad, gestión, implementación curricular y pedagógica, evaluación, evaluación social de la calidad y gestión. El Derecho a la educación aún es

¹⁰⁵ Revisar “Identidad y Discriminación en Adolescentes Mapuche”, UNICEF, 2006, en “Anexos” al final de este documento.

débil en la institucionalidad y en su cumplimiento y defensa desde la perspectiva de los niños y niñas, particularmente de los sectores más excluidos y específicamente indígenas. (Ibíd.).

Otros enunciados manifiestan también otras nociones de la EIB las cuales superan la concepción de que ésta debiera ser entendida únicamente en relación al modelo educativo actual y su Reforma. De este modo, la siguiente definición se acerca a lo que se entiende por EIB en su sentido más amplio:

“Orientación de la EIB al Desarrollo Integral con Identidad Cultural, tanto de los estudiantes, docentes y administradores, cuanto de las comunidades, pueblos indígenas y regiones, en una perspectiva de construcción del paso de la coexistencia a una convivencia intercultural en los territorios de intercambios pedagógicos y culturales” (Ibíd.).

En este sentido, no queda claro cómo es que el programa se autoconcibe a sí mismo y en relación al modelo general, ni cómo concibe a la EIB, por cuanto en un párrafo tienden a definir ciertas misiones, funciones y características de la EIB y luego en otros, enuncian definiciones que apuntan a cambios socioculturales de fondo. De este modo, la EIB puede entenderse en un contexto del sistema educativo vigente pero paradójicamente, requiere la transformación de estos contextos y de estructuras sociales que permitan su correcto funcionamiento.

1.2.c (4) *Nociones acerca de la EIB y su relación con la sociedad en general y su aplicación para otros fines no educativos:*

Fuera de las nociones antes mencionadas, el programa también concibe a la EIB en cuanto a su relación con la sociedad no indígena, planteando que *“Instalar la EIB significa que el conjunto de la sociedad le encuentre sentido, valore y se comprometa con ella”* (Ibíd.), al mismo tiempo que plantea que *“Debe impulsarse en el sistema educacional, establecimientos y modalidades educacionales con una relación de convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas”* (Ibíd.). Se establece que la EIB debiese involucrar a la totalidad de la sociedad, a la vez que la circunscriben única y exclusivamente a los espacios de interacción de indígenas-no indígenas. Lo confuso de las definiciones de este

tipo hace difícil poder establecer ¿qué es lo que se piensa desde el programa que se debiera hacer, aplicar el programa para el total de la sociedad?, ¿O circunscribirlo a aquellas zonas de alta incidencia indígena?

Finalmente, llama la atención como se plantea la EIB como recurso para dar solución a diversas problemáticas ajenas a la educación, en su forma más directa.

“Orientación de la EIB hacia las estrategias de desarrollo local y regional” (Ibíd.).

Según se ha definido en la bibliografía al respecto, la EIB considera el desarrollo y apunta hacia él, en la medida que se refiera a un desarrollo social, cultural y político de relaciones humanas más justas y simétricas, y en ningún caso refiere a un desarrollo económico, técnico o de otra índole, al menos de forma directa. Así mismo, *“Educación Intercultural Bilingüe para ampliar las oportunidades a las poblaciones indígenas” (Ibíd.)* refiere a una noción de la EIB que es igualmente amplia y ambigua, por cuanto no aclara cuáles son las oportunidades de las poblaciones indígenas que debiese ampliar, ni de qué modo pretende llevarse esto a cabo. Por último, se reafirma la noción de que la EIB es una educación *para indígenas* y que el objetivo de desplegarla es mejorar la calidad de vida de éstos, lo cual puede entenderse como cierto, no así exclusivo. En ese sentido, por definición no se puede considerar a un grupo más idóneo que otro para ser “sujeto” de la EIB, por cuanto ésta se concibe como educación para la sociedad y no para un sector de ella.

1.3 Conclusiones parciales:

Como sabemos, toda formulación de proyecto o programa debe estar, ante todo, basada en un acabado diagnóstico de la situación que pretende ser impactada. Un diagnóstico poco exacto pone en riesgo la implementación y los efectos del proyecto que se emprende, así como resulta en una infructuosa inversión de recursos humanos, económicos, entre otros.

En ese sentido, observamos en la formulación del PEIB un incompleto estudio diagnóstico, al menos en lo que refiere a las condiciones del medio urbano, de modo que los contextos de formulación y aplicación descritos responden más bien a características

del mundo rural, y muchas veces a contextos “ideales” que no se condicen necesariamente con lo que ocurre en la práctica.

Dado que la formulación de un proyecto o programa se concibe como un proceso en etapas interdependientes, en la medida que el diagnóstico sea poco exacto, consecuentemente lo serán los objetivos, los ejes y metodologías de implementación, los estudios sobre los recursos que se tiene y los que se necesitan, entre otros. En ese sentido, se observa con frecuencia en el programa que, como no existe claridad acerca de los contextos de los cuales éste emana, y por ende tampoco se tiene claridad de qué y cómo se pretende hacer, se suelen confundir problemas con causas del problema, fines con medios de acción, etc. Además, los objetivos, ejes de acción, y otros ítems, suelen estar enunciados de forma confusa, dispersos y reiterados a lo largo del programa.

Finalmente, se evidencia en ocasiones, una incongruencia técnica y conceptual en la formulación del programa, por cuanto frecuentemente se encuentran objetivos, líneas de acción, supuestos y nociones acerca de las condiciones básicas de los contextos en que se va a ser aplicado, que se contradecían entre sí, a lo largo del documento, en distintos ítems y párrafos.

De igual manera, observamos que el programa ha sido formulado en base a conceptos que no han sido definidos con claridad, tales como los de *interculturalidad* y *educación intercultural bilingüe*. Si bien el programa no cuenta con un ítem teórico, tampoco los definen ellos desde sus propias concepciones como equipo formulador. De este modo, no queda claro qué es lo que se está entendiendo por conceptos como éstos, los cuales son de suma importancia en este caso, puesto que el programa está centrado en el despliegue y desarrollo de los mismos.

De este modo, se parte del supuesto que quienes lean el programa y quienes deseen aplicarlo sabrán a qué se refiere el proyecto con esos conceptos, y que por ende serán capaces de orientar sus acciones en pos de ellos. Todo esto lleva finalmente a que no se entienda cuál es el enfoque que pretende darse a la EIB, puesto que se desconoce qué se entiende por ella, cómo se da en la actualidad y cómo se espera que se dé en el futuro.

El o los objetivos de un programa, sobretodo los generales o “prioritarios estratégicos”, deben apuntar de forma clara y concisa a lo que el programa quiere lograr, y esto último debe ser un estado distinto y mejor respecto de las situaciones actuales (entendidas como en conflicto o tensión) para las cuales el programa fue creado como solución. A nuestro parecer, si bien los objetivos del programa planteados como “principales” hacen algún tipo de referencia a conceptos y procesos asociados principalmente al mejoramiento de la educación (en general), no refieren de forma clara al cumplimiento de objetivos asociados a la interculturalidad en sí, que es lo que uno pudiera esperar encontrarse en el ítem de Objetivos Generales de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

En el documento se reitera la “necesidad de plantear la EIB en el marco de la Reforma Educacional”, como una “práctica política y pedagógica”, una “propuesta distinta a la escuela existente”, la cual se menciona debe ser replanteada como otra escuela.

“(…) mejorar aprendizajes a través de estrategias pedagógicas diferentes a las instaladas actualmente. La EIB no se concibe como un programa institucional, si no como una concepción y práctica político-pedagógica, resignificante de la escuela, en el marco de la Reforma Educacional, con una identidad propia. Por ello la planificación debe pasar de un énfasis administrativo (Programa) a uno pedagógico (escuela intercultural), reconstruyendo el sentido de la escuela como tal: se necesita plantearse otra escuela” (Ibíd.).

La Reforma Educacional vigente permite la flexibilización curricular, sin embargo un programa que pretende la ruptura con el sistema educacional existente debería también tener prioridades propias, autónomas e independientes de la Reforma, más aún si las prioridades de las políticas educativas vigentes no son interculturales ni apuntan a la diversidad cultural, si no que están enfocadas a mejorar el rendimiento académico y a elevar los resultados obtenidos en el Sistema Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (en adelante SIMCE).

Por otro lado, se parte (y se cuenta) con el proceso de formar aliados entre los que se cuentan directores, profesores, estudiantes, organizaciones, entre otros, que se relacionen y actúen comprometidos con la EIB, cuando el contexto educativo que vive el país en este momento, se caracteriza por todo lo contrario, en un marco de profesores con exceso de trabajo y bajos salarios, organizaciones y comunidades que no siempre

tienen una buena participación en las escuelas y menos aún en las políticas públicas, entre otras situaciones. Es de suma importancia que la formulación del programa no se fundamente en estos supuestos, ya que para generar este tipo de compromisos, se requiere de una transformación en la perspectiva de todos los actores que intervienen en el sistema educativo y que por lo tanto, es un proceso lento. De esta forma, la implementación del programa más que radicar en la “buena voluntad” y el “compromiso” que pueda tener la comunidad escolar, debería radicar en el bases sólidas que tomen en cuenta la realidad social de los establecimientos en lugar de fiarse en compromisos que éstos asumen y que en el corto plazo podrían desmoronarse.

Por último, y para cerrar este capítulo, *“Hablar de objetivos y de educación, supone hacer referencia, en primer lugar, a las funciones que deben cumplir, que pueden reducirse a tres. La primera, es la función transformadora. La dimensión intercultural de la educación es, quizás, la que más acusa la interdependencia entre el subsistema educativo y el resto de los subsistemas sociales. La segunda función es de carácter técnico: el control del proceso. Cualquier situación educativa requiere de un dispositivo que permita, mediante la retroalimentación, ir estableciendo las posibles limitaciones que puede producir al pasar de una fase a otra. En tercer lugar podemos destacar la función prospectiva de los objetivos en educación intercultural. Por la novedad del fenómeno sociológico y por la inexperiencia del mundo educativo en general a la hora de trabajar en interculturalidad, es habitual la incertidumbre y la actitud expectante del profesorado. Se parte de cero en la mayoría de los casos y de apoyos externos minoritarios”* (M.A. Essomba, 1999).

Se mencionaron tres líneas fundamentales en lo que concierne a un programa de educación intercultural bilingüe: Objetivos que apunten a una transformación de las cosas, salir de la realidad educacional preexistente y situar el proceso educativo más allá del estado actual de la escuela, por lo que lo transformador implica también, una proyección y visión de lo que se quiere lograr como proyecto educativo intercultural y como sociedad intercultural. Para ello, es necesario apuntar a la necesidad de cambio en las bases sociales, temas que la escuela no tiene mayores alcances pero resultan de importancia para que los efectos de la educación intercultural puedan aplicarse a contextos y situaciones que están fuera de la escuela. En segundo lugar, el control del proceso, es de suma importancia para resolver potenciales constricciones en el desarrollo de la aplicación de un programa de EIB, de manera que estos errores no vuelvan a repetirse,

así como también, contribuye a una mejor sistematización y orden de la información para realizar la evaluación del proceso. Esta etapa de control, está mencionada en la formulación del programa pero no se describe, los procedimientos de monitoreo y control, y en la práctica, constatamos que estos procesos no existen a nivel ministerial si no que están a cargo de cada escuela y de quienes aplican el programa, sin controlar la calidad de dichas evaluaciones.

Por último, aunque los objetivos y el procedimiento del programa estuviesen contemplados y bien definidos de antemano, éste continuará sujeto a la percepción y aceptación de directores y profesores. Dado que la mayoría de las experiencias en EIB son incipientes, por lo que la actitud de los funcionarios de los establecimientos es en algunas ocasiones de expectación y en otras de rechazo, por lo que el éxito dependerá en gran medida, de la recepción de éstos al Programa, situación que veremos en mayor detalle en el capítulo siguiente referido a la aplicación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana.

2. Implementación del PEIB en establecimientos de la Región Metropolitana

En el presente capítulo, daremos cuenta del programa PEIB en los establecimientos, vale decir, la parte práctica del programa en el proceso de implementación en el sistema educativo. Para comenzar, veremos como se inicio en cada uno de los liceos y escuelas focalizados, las experiencias que éstos tenían en materia de EIB, el procedimiento para postular y llevarlo a cabo, entre otros aspectos. Luego examinaremos la relación de docentes y monitores (entre ellos y con el programa), los procedimientos que utilizan en clases, modalidades de enseñanza, entre otros, para profundizar después en las prácticas curriculares y el contexto de aprendizaje y prácticas en el aula. Esto tiene que ver con cómo se lleva a cabo la EIB en las salas de clases. Por último, veremos las actividades asociadas al PEIB que son de índole extraprogramática como las celebraciones, plantación de canelos, muestras entre otros.

2.1 Gestión del PEIB:

2.1.a Inicio del PEIB en los establecimientos:

Los establecimientos tienen experiencias en EIB desarrolladas años atrás con iniciativas propias. El año 2006 implementaron el PEIB del MINEDUC a través de la Secretaría Regional Ministerial y sólo uno estableció Planes y Programas Propios. Los establecimientos trabajan en interculturalidad hace algunos años, unos con mayor antigüedad que otros, pero el año 2000 en promedio comienzan a manifestarse inquietudes por arraigar la EIB.

“En el año 2003-2004 se elabora un plan y programa, se quiso validar el año 2006, pero nos encontramos con una serie de indicadores técnicos que no nos permitían poner en práctica los planes y programas que habíamos elaborado. En primer lugar el programa se había ideado para ser trabajado en el kinder y prekinder. Nosotros pensamos en Consejo de Profesores que se debiera hacer al menos hasta cuarto año, en término de un plan y programa oficial, pero por el problema que hubo no se pudo. Entonces en este momento yo le pedí horas a la monitora hasta 8vo año, haciendo una hora, pero apoyada por el profesor de curso” (UTP establecimiento).

Se buscaba la asociación con organizaciones indígenas que pudiesen participar en las escuelas y liceos, comenzaron asistiendo a las actividades, haciendo trabajos con niños y apoderados. Las iniciativas en un comienzo se enfocaron a hacer actividades en ruka, organizar encuentros, asistir a coloquios etc., lo que sirvió para conocer otros establecimientos que tenían las mismas inquietudes.

Luego los establecimientos comenzaron a apropiarse las actividades rituales y se celebran wetripantu, se realizan muestras, entre otras cosas. Todos estos proyectos fueron formándose dentro de un proceso lento que implica la sensibilización de la comunidad escolar. Los proyectos se concretan el año 2006, por lo que estos establecimientos pasaron a ser focalizados por el programa.

2.1.b Funcionamiento del PEIB en los establecimientos:

El MINEDUC genera insumos básicos para que funcione en PEIB, el cual se implementa a través de la SECREDUC, la cual selecciona establecimientos y solicita los recursos al MINEDUC, el cual provee de fondos, pero que son independientes a los de SECREDUC. El fondo al cual se postula para implementar la EIB en los establecimientos es el “fondo de gestión curricular y propuestas innovadoras en PEIB”, el cual posee cuatro etapas de actividades que van desde la convocatoria a los establecimientos, desarrollo e implementación de los proyectos aprobados, asesoría y supervisión de los establecimientos, hasta la realización de jornadas evaluativas y elaboración de informes. El PEIB se implementa a través de los Departamentos Provinciales de Educación (en adelante DEPROV) que se encargan de llevar las políticas a los establecimientos.

Los lineamientos y las acciones del programa dialogan en una instancia que se llama PAS (se llamaba, porque ya no se realiza según funcionaria de SECREDUC), esto es, Plan Anual de Supervisión, instancia que revisa y proyecta los recursos y acciones de la EIB en los establecimientos, por lo que se establecen criterios de supervisión¹⁰⁶.

Adicionalmente, se produce otra instancia que es la Mesa Indígena, la cual está encargada de establecer un diálogo entre funcionarios de CONADI, SECREDUC y representantes indígenas, quienes planifican nuevas estrategias de coordinación de EIB en un marco de negociación de voluntades para mejorar el sistema (ver diagrama más adelante).

Sobre estas bases institucionales podemos decir que en la medida que no existe PAS, no hay una instancia que se encargue de coordinar las acciones y negociaciones de MINEDUC y SECREDUC, por lo que éstas se organizan a través de reuniones puntuales sin la mediación de un sistema institucionalizado de negociación de por medio. Así mismo, las etapas que SECREDUC se propuso para gestionar el PEIB tienen un magro impacto puesto que no hay supervisores que vigilen que se esté llevando a cabo un programa de calidad, si no que hay una posición más bien pasiva donde son las universidades y dirigentes indígenas quienes se encargan de estas situaciones. No existe una asesoría por parte de ningún organismo gubernamental a quienes implementan el

¹⁰⁶ Estos análisis corresponden a conversaciones sostenidas con funcionario del MINEDUC.

programa en los establecimientos (generalmente monitores o profesores), y al no haber tampoco un sistema evaluativo que contenga un análisis crítico del asunto, las implementaciones se hacen sin ningún tipo de orientación.

Debido a que el PEIB es un programa poco difundido y conocido por la comunidad escolar, no son muchos proyectos los que se presentan, por lo que no hay un criterio de selección, si no que se dispone de un monto anual destinado a cubrir las postulaciones aprobadas por SECREDUC.

Así mismo, se observó que MINEDUC ha elaborado una gran variedad de material orientador para las personas que implementan la EIB; material que está disponible en Internet. Sin embargo, los libros no llegan a manos de los ejecutores del proyecto, menos a profesores y alumnos. Hay docentes que tienen uno o dos ejemplares de libros, pero por lo general, desconocen que hay materiales a su disposición para informarse y orientarse acerca del PEIB, por lo cual el MINEDUC tiene responsabilidad de informar y difundir acerca de la existencia de estos materiales.

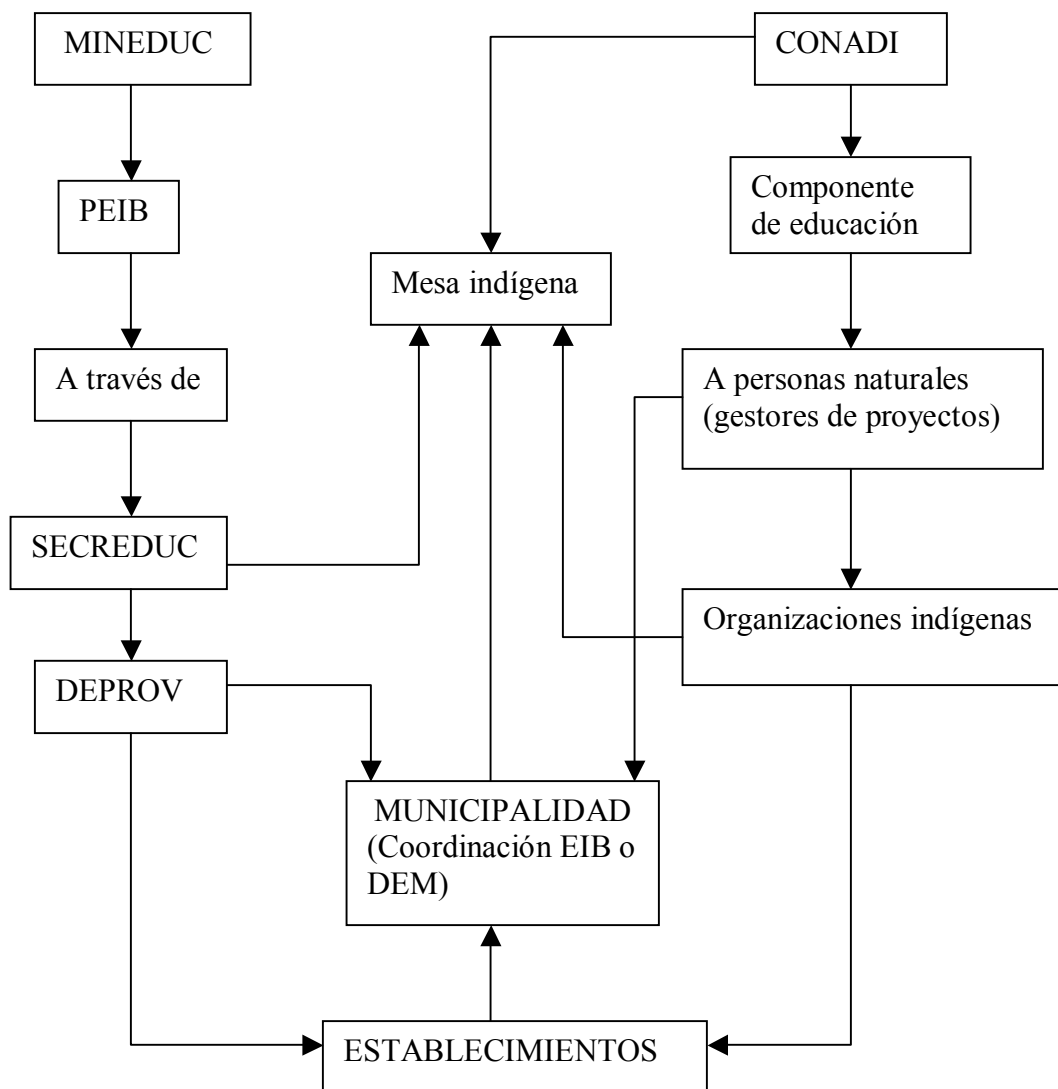


Diagrama N°1. Organización de PEIB MINEDUC

2.1.c Coordinación de EIB de La Pintana:

Así mismo, cabe destacar que la municipalidad de La Pintana posee una Coordinación de EIB desde el año 2005, la cual, surgió como una instancia para implementar la EIB en establecimientos de la comuna. El año 2006 la Coordinación postuló al PEIB del MINEDUC a través del proyecto “Avanzando hacia la educación intercultural bilingüe en la comuna de La Pintana” constituyéndose como la única comuna que posee una coordinación interna en este tema. El proyecto consiste en la implementación del

Programa en cuatro establecimientos de la comuna, tres municipales y uno particular subvencionado. Los procedimientos tienen que ver con la incorporación de una educadora intercultural a cada colegio. Las educadoras fueron elegidas mediante la elaboración de un perfil por la coordinadora de EIB de la comuna, que remite básicamente al uso de la lengua y buen manejo de los niños en la sala de clases, en vista de lo cual, se presentaron cuatro educadoras provenientes de organizaciones indígenas diferentes. La Coordinación realizó diversas actividades que estaban contenidas dentro del proyecto 2006, entre las cuales se contaban dos coloquios interculturales, llevados a cabo en los meses de junio y octubre respectivamente, un encuentro inter-escolar de palín y la incorporación de las educadoras a la sala de clases, lo que implica adquisición de material didáctico, reuniones periódicas entre ellas para compartir experiencias de enseñanza, entre otras¹⁰⁷.

En el resto de los establecimientos, la postulación al Programa se realizó de manera autónoma, siendo los educadores interculturales quienes postulan y aplican el programa, estableciendo una relación directa con el PEIB, en cambio en La Pintana esta relación está mediada por la Coordinación de EIB de la municipalidad.

2.1.d Postulación al PEIB:

Los establecimientos o la Municipalidad postulan al EIB mediante un formulario que debe ser presentado en Abril. El fondo de dicho proyecto es de \$1 millón de pesos, los cuales serán destinados a los fines que haya estipulado el proyecto. Es común que en esta fase del proceso se produzcan descoordinaciones entre oficinas y demoras en la aprobación y entrega de los presupuesto, lo cual deriva en desfases y conflictos entre las municipalidades y los directores de los establecimientos. Muchas veces existe una demanda por comenzar las clases con prontitud, lo cual no puede producirse porque no han llegado los fondos o porque si bien han llegado a la Municipalidad, se encuentran ahí retenidos sin poder ser utilizados para los fines que fueron asignados.

¹⁰⁷ Sobre éstas y otras actividades asociadas al PEIB se profundizarán más adelante, así como en lo que respecta a la gestión de los educadores interculturales.

“Yo por ejemplo estoy pidiendo cuadernos, lápices, papel, porque hay niños que no tienen. Con eso yo justifico el uso de esas platas. Pero esas cosas no llegan a mis manos, si no que llegan a la dirección. Pero cuando empieza el año, yo empiezo a hacer mis clases no más, porque si me pongo a esperar que me lleguen las platas, me daría diciembre y no haría nada” (Monitora intercultural).

“Si quiero hacer alguna actividad, tengo que sacar recursos de mi bolsillo, por ejemplo para sacar fotocopias, para comprar greda, cartón o lo que sea. La plata que llega del programa no es suficiente y la ocupan para cosas caras como las herramientas para el taller y cosas así. Inevitablemente tienes que meterte la mano al bolsillo si quieres que algo funcione” (Monitora intercultural).

En el caso de La Pintana, como el proyecto está gestionado por la coordinación de EIB, hay un conducto regular en el cual, cuando llega la plata a la Municipalidad, debe ser repartida en los distintos establecimientos. Sin embargo, ante las demoras, los directores presionan a los coordinadores para el reembolso del dinero gastado, ya que con el paso de los meses, las personas financian actividades con sus propios recursos. Adicionalmente se perciben ciertas tensiones por cuanto los colegios quieren administrar el presupuesto de forma autónoma y no que sea coordinado desde la municipalidad, ya que no quieren que el proyecto venga como “producto” si no que prefieren recibir el dinero en sus manos. La municipalidad trata de evitar esta situación ya que muchas veces los establecimientos gastan el dinero en comprar cosas que no tienen que ver con el proyecto de EIB como comprar xilófonos para la clase de música.

Este proceso ha perjudicado en gran medida la eficiencia del PEIB en los colegios, ya que si bien es cierto que en dos de ellos las clases han funcionado y funcionan normalmente, en el resto de los colegios, las clases en EIB comenzaron el octubre del 2006, finalizando en diciembre y hasta la fecha, no se han reanudado, lo que es tremendamente perjudicial para la estabilidad y continuidad del PEIB en los establecimientos. Así mismo, pese a que el animo de estos colegios es de implementar bien el programa e ir paso a paso (realizaron un ciclo de capacitaciones para introducir a los colegios en EIB) el tiempo sigue pasando y comienzan las clases cuando el año está por terminar, por lo que desaprovechan todo lo que se podría hacer el resto del año sin requerir mayores recursos para muestras, coloquios, celebraciones etc., si no que para hacer actividades en clases.

Conviene establecer una estrategia urgente para hallar la forma de comenzar las clases en abril aunque el presupuesto tarde en llegar, ya que con el paso del tiempo se pierde lo aprendido en los alumnos y las actividades empiezan a perder sentido.

2.2 Docentes y monitores:

La actividad de docentes con monitores interculturales se da de modalidades diferentes. Por un lado, están aquellos que enseñan la EIB en la sala de clases de manera autónoma, es decir, tienen a su cargo ciertos cursos y horas para la enseñanza y planifican sus clases individualmente. Esto ocurre en el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo, donde hay tres profesores de mapuche, aymara y rapa nui respectivamente. Por otro lado, en los establecimientos de La Pintana, el monitor intercultural debe ir a la sala de clases acompañado de un profesor. Este sistema consiste en que el monitor intercultural se “inserta” en la sala de clases, en las asignaturas del colegio, entregando “su visión” sobre las distintas materias que los niños aprenden en el establecimiento. El profesor deberá facilitar herramientas pedagógicas para el monitor intercultural y este a su vez, deberá entregar los contenidos desde la cultura de la cual proviene. En la Escuela Ciudad de Caracas, la monitora intercultural hace clases hasta sexto básico, siendo monitoreada a veces por otros profesores. Esta modalidad también comparte la característica de retroalimentación donde los profesores otorgan apoyo pedagógico a los monitores interculturales.

Los modos de selección de los monitores, corresponden básicamente a un ejercicio voluntario donde fueron convocados por las escuelas para trabajar en educación intercultural. En la comuna de La Pintana, la coordinación de EIB elaboró un perfil de monitoras, el cual fue informado a las organizaciones indígenas para que escogieran un o una representante. Este perfil tenía tres requisitos: hablar la lengua, tener buena relación con los niños y que sepa de la cultura mapuche. Las cuatro monitoras escogidas son de organizaciones diferentes a las cuales se les asignó un establecimiento para trabajar 45 minutos pedagógicos en cada curso, dos veces por semana. En el caso del Liceo Alcalde Jorge Indo Romo de Quilicura, los monitores interculturales fueron escogidos mediante un perfil que elaboró el colegio. En este caso, los monitores son docentes de profesión o con larga experiencia en educación, los cuales hacen clases autónomamente en las salas.

“La única manera de desarrollar estos planes y programas propios es teniendo profesores de las respectivas culturas. Y es muy difícil conseguir profesores y más todavía bilingües. Entonces nos costó tener gente, y de hecho dos de los 3 profesores de culturas no son profesores, pero no porque no queramos, si no porque no hay. Y nosotros ponemos eso como requisito, porque justamente al hacer la Contextualización, nos dimos cuenta de que nosotros no éramos capaces de hacer nada de eso, porque nos faltaban los conocimientos específicos de las culturas” (Profesora Liceo Alcalde Jorge Indo Romo).

Se manifestó una necesidad de contar con profesores que conocieran ciertos aspectos de las culturas y que hablaran idiomas indígenas, por lo que se buscó a quienes cumplieran con estos requisitos. De los tres monitores escogidos, solo una es profesora, y el resto de los monitores ha tenido diversas experiencias de capacitación, las cuales serán desarrolladas a continuación.

2.2.a Capacitaciones a docentes y monitores interculturales:

Todos los monitores han tenido experiencias de capacitación de una u otra forma. Algunos han cursado el diplomado de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM, el cual otorga algunas herramientas pedagógicas y metodológicas para llevar la EIB a cabo en la sala de clases así como también, instruye acerca de Historia y cosmovisión de los pueblos indígenas de Chile.

“Nosotros formamos una asociación, y a la asociación nos llamaban desde la CONADI, y nos ofrecieron poder estudiar en la universidad para poder entregar el mapudungun en las escuelas. Por ahí yo entré con muchas ganas de prepararme para poder entrar a enseñar a las escuelas. Así que en la UTEM estudiamos como 8 meses, mucha metodología” (Monitora intercultural).

“Hace seis años llegó un afiche de la UTEM al colegio en donde se difundía el diplomado en EIB. Fui la única profesora del colegio que fue a la capacitación, por eso es que a mí el tema me ‘hace ruido’, pero los otros profes se burlaban. El diplomado lo impartían profesionales con estudios en Bolivia y pertenecían a los grupos culturales de las clases que impartían. Hacer el diplomado implicó una reafirmación de mi mestizaje, de mi raza” (Profesora establecimiento).

Una profesora señaló que en el diplomado le dieron los verdaderos motivos por los cuales la enseñanza de la EIB es importante y estas radican en que, siendo Chile un país multiétnico, debe asumir la riqueza de su diversidad y los aportes que pueden significar cada una de las culturas cuando convergen en un mismo espacio. La cosmovisión diferente de los pueblos originarios sería un aporte para otros niños, así como también implicaría una mejor autoestima para quienes pertenecen a estos pueblos.

Las motivaciones para realizar este diplomado generalmente tienen que ver con razones personales, en casos de profesores que manifestaban su deseo de aprender más sobre otras culturas y por otro lado, por razones prácticas, en caso de profesores y/o monitores que deseaban valerse de más herramientas para poder llevar a cabo la EIB en los establecimientos.

Los profesores evaluaron este diplomado, en general, como un recurso incompleto, ya que se enseñó básicamente sobre culturas indígenas, y demostraron su insatisfacción señalando que el tratamiento de estos temas era poco profundo, que en realidad, hace falta más información y preparación para quienes van a enseñar la EIB.

“Yo lo hice motivada por saber sobre las culturas. Además hay muchos niños mapuches en el colegio y es un tema apasionante para mí” (Profesora establecimiento).

“La experiencia de la capacitación en la UTEM no fue suficiente para nada. En el año 2000 fueron los fines de semana durante 3 meses. Fue todo muy concentrado y fue sólo un barniz de las culturas, más que nada metodologías, pero tampoco eso fue suficiente” (Monitora intercultural).

Se establece que hace falta más profundidad en este diplomado, y se requieren más experiencias de capacitaciones, y sobretodo, personas que se quieran capacitar.

“Hace tiempo que estamos, por ejemplo, solicitando que se capacite más gente, sobre todo en el tema de rapa nui. Cuando a nosotros nos capacitaron, éramos como 5, hay uno en Valparaíso, otro en Punta Arenas, el resto se fue a la isla, queda una señora que no está trabajando mucho en el tema, y yo, pero necesito más gente, porque a mí me piden más gente para trabajar y no hay...y yo no doy abasto tampoco. Ahora, las demandas por

capacitación siempre han provenido desde las organizaciones, son ellas las que evidencian esta necesidad de capacitar a las personas, de entregarles herramientas. Es para responder a esa demanda que la CONADI y otras instituciones, las universidades, no sé, el MINEDUC, organizan estas capacitaciones” (Monitora intercultural).

Este diplomado también responde a las necesidades que tienen las personas de capacitarse, pues no existe a nivel del MINEDUC un programa de capacitación. Se realizan talleres con la comunidad escolar que son más que nada informativos de lo que se trata el PEIB en los colegios, pero no hay una instancia donde se forme a docentes y monitores en el tema.

“La capacitación que realicé yo fue la de la UTEM, y se supone que desde esa experiencia uno ya está preparado para cualquier eventualidad que venga, pero desde el Ministerio, especialmente para este programa, nada, ninguna capacitación. Yo creo que por un lado no hay interés, y por otro no hay gente que capacite tampoco” (Monitora intercultural).

Cabe señalar, que al tener la calidad de diplomado, sólo pueden participar personas con títulos profesionales por lo que algunos monitores se encuentran limitados en poder capacitarse en cursos de esta índole, sin embargo otros monitores lo han podido realizar sin tener una carrera universitaria debido a que han tenido experiencias previas en el curso de educadores comunitarios.

Las personas que accedieron a este diplomado fue por una difusión que se hizo en los colegios con afiches. Cabe señalar que no sólo participan quienes enseñan en los establecimientos si no también profesionales que son representantes de organizaciones indígenas y dirigentes que están interesados en el tema.

“Después surgió lo de la UTEM, se hizo el diplomado. Después se hizo también una pasantía interna para completar con las exigencias que nos hacía la universidad. Ahí entonces yo aprendí un poco más. En el diplomado incluso ordenamos un poco el desorden que había en el plano cultural. Yo le dije un día a un profesor que yo no estaba de acuerdo con que las cosas se hicieran así...con que tomáramos temas tan someramente, porque a mí ya me había pasado, y al final nunca se profundizaba en nada. Había que profundizar y ordenar y no hacer lo mismo. En el diplomado nosotros teníamos

solamente cultura mapuche. Después de eso viene una capacitación para educadores comunitarios, que también se trabajó en la UTEM, y eso lo trabajamos nosotros y ahí se trabajaron las 3 culturas” (Monitor intercultural).

Las experiencias previas a este diplomado, eran parte de experiencias piloto con las cuales comenzó el programa y que consistían en que los profesores que eran indígenas capacitaban a sus colegas en EIB. Esto se debía a que se necesitaban requisitos técnicos para poder realizar una inserción curricular en los colegios.

Otras experiencias de capacitaciones en EIB tienen que ver con aquellas que solicitaron los establecimientos en forma particular, a través de charlas y talleres informativos.

“Pero aquí las capacitaciones se hicieron en horas de reflexión, así es que todos asistían. Se hacían los miércoles en la mañana la mayor parte de las veces. Después se realizaban también Jornadas Pedagógicas, que son unas instancias que contempla el proyecto, que se hacen con los profesores para contextualizar currículo” (Profesora establecimiento)

“Y ahí, en el 2004, por primera vez se midió el porcentaje de niños indígenas para presentar el proyecto a fin de año. Este era un proyecto del MINEDUC a través de la SEREMI metropolitana de educación. En ese proyecto los profesores se entusiasmaron, quisieron participar, entonces ahí nosotros pedimos capacitaciones para nosotros. Vino gente muy especialista, muy capacitada en el tema de cosmovisión y de cultura mapuche a dar charlas a todos nosotros, de muy buen nivel” (Profesora establecimiento).

Estas experiencias son asuntos extraoficiales al programa, ya que corresponden a una motivación particular de las personas que implementan el PEIB en los colegios, por lo que no tienen nada que ver con el MINEDUC.

Los contenidos de estas capacitaciones tienen que ver con aspectos culturales e históricos fundamentalmente de la cultura mapuche. También se impulsaron otras instancias de formación a través de la CONADI, las cuales tenían que ver con el aprendizaje de la lengua mapuche, motivado por el rescate de la misma. Se elaboró un perfil de educador cuyo requisito fundamental era hablar el idioma. Este curso fue cuestionado por algunos monitores, en el sentido que éste es poco pertinente para quienes manejan el idioma mapuche, que son fundamentalmente los ancianos.

“El curso de hablantes de la CONADI no me gustó, estaba en contra, porque era para gente hablante. Acá los hablantes son los viejos y ellos son pueden ir a enseñar a una sala...imagínate a mi mamá enseñando en el colegio, no se puede. Los viejos no se pueden adaptar, los niños sí, ellos pueden venir acá a la ruca y mi mamá les enseña, les pregunta los apellidos y les cuenta lo que significan... los niños pueden adaptarse” (Monitora intercultural).

Adicionalmente, la comuna de La Pintana incluyó dentro del proyecto de EIB para el presente año, un curso de capacitación en tres etapas, cuyos contenidos son Historia y Cosmovisión (mapuche), didáctica intercultural y gestión educacional. Estas capacitaciones estaban destinadas para docentes y monitores interculturales fundamentalmente, con el objeto de sensibilizar a los profesores y capacitarlos en conocimiento de la cultura mapuche, y al mismo tiempo, otorgar algunas herramientas para la implementación del EIB en los colegios. Éstas capacitaciones se realizaron durante el mes de Junio (primera etapa) y comprendía los cuatro colegios focalizados por el programa hasta ese momento. Las clases se realizaron una vez a la semana, en los mismos establecimientos, rotando entre ellos cuatro cátedras hasta que los cuatro colegios las completaron.

Los contenidos de estas capacitaciones consistieron en dos clases donde se enseñaba básicamente contenidos sobre la cultura mapuche, y dos sobre interculturalidad y unidades para trabajar en el aula. La participación en estas actividades no era suficiente, o al menos, no asistían quienes verdaderamente debieran ser capacitados para la EIB: los profesores. Existían problemas de horario, pues las clases eran a las 10 de la mañana, y no se podían pagar horas extras para realizarlas fuera del horario de clases, por lo que la asistencia de los docentes era baja. Los directores y UTP de los establecimientos señalaban tener escaso tiempo para asistir, y no podían conseguir reemplazos para que los profesores asistieran a las capacitaciones. El resultado era de uno a dos profesores en promedio por clase, algunos apoderados (quienes generalmente se enteraron por casualidad o porque fueron avisados por otros padres de que existía el curso) y las monitoras interculturales acompañadas de representantes de organizaciones indígenas. La difusión de estas capacitaciones fue escasa, los colegios se enteraron tarde y responsabilizaron a la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la municipalidad. Estos, se encargaron de organizar las capacitaciones, llevando la voz a los

colegios y distribuyendo materiales para las clases. Se observó improvisación en algunos casos, dado la baja asistencia, se optó por ocupar las vacantes con personas externas al colegio y con alumnos de otros cursos, que no están focalizados por el EIB.

Si bien es cierto que la interculturalidad es un tema relacionado con toda la comunidad escolar, los principales focalizados por estas capacitaciones debieran ser quienes imparten la EIB en los establecimientos, y justamente fueron ellos quienes estuvieron ausentes, por lo que, de no cambiar la estrategia de estas clases, los esfuerzos por capacitar se verán infructuosos si los “capacitados” por más que aprendan, no están llamados para hacer EIB ni pretenden realizarla.

Las clases eran de contenido orientado fundamentalmente a lo mapuche, a otorgar conocimiento sobre la cultura y algunos ejemplos para trabajar con ella. En algunas de las clases, se mencionaron cosas como que las educadoras deben ser mapuches, ya que las profesoras no mapuches no pueden enseñar con un libro en el aula, por lo que se hacen necesario contar con personas que pertenezcan a la cultura indígena. Otra de las cosas que se dijeron, fue que un niño educado en su cultura es un niño con mayor autoestima, por lo que la EIB es un aporte a mejorar los problemas identitarios de los educandos y por consecuencia, una mejoría en la autoestima. Se plantea la EIB como un derecho, y la interculturalidad como una necesidad y son los “sensibilizados” con el tema los llamados a despertar el interés de las personas. Se planteó una necesaria igualdad de derechos para la interculturalidad, valorando positivamente a los pueblos.

El profesor, o capacitador en esta instancia, no señaló los fundamentos para dichas aseveraciones, puesto que si bien, contar con un educador mapuche es importante, ésta no es la característica principal para enseñar en una sala de clases, ya que se deben poseer herramientas como capacidades pedagógicas enseñando principalmente en la diversidad y no sólo en la cultura mapuche. La autoestima de los niños se verá reforzada en un contexto y con una experiencia escolar particular, por lo que la EIB no es una garantía de una mejor autoestima. Muchas veces la baja autoestima está asociada a otros factores y no necesariamente a una identificación étnica. Así mismo, la EIB planteada como un derecho, no constituye por sí sola un fundamento para implementar la EIB, ya que debe haber razones prácticas que respalden la utilidad de la EIB para el desarrollo de los niños. Por último, como veremos más adelante en la sección acerca de las

representaciones sociales de lo indígena y las nociones de interculturalidad, es común que el desarrollo de una educación intercultural se mal entienda como el relevar a ciertas personas o pueblos por sobre otros, por características étnicas en este caso, exacerbando o sobrevalorando lo indígena¹⁰⁸.

Así mismo, observamos que estos contenidos están profundamente marcados por una noción de que “saber más” sobre culturas, es interculturalidad y que las personas que saben sobre lo indígena, en particular lo mapuche, no discriminan.

Se señala que la EIB debe “buscar una estrategia que lleve a los niños naturalmente a descubrir su identidad” (sic) aludiendo a niños mapuches que deben identificarse con las cosas que en la EIB se enseñan. Se pretenden construir identidades y abrir procesos identitarios de los niños con elementos que los contextualizarían en un medio mapuche, adaptando el contenido educativo a lo que sería “su realidad”. Se desconocen identidades infantiles y juveniles urbanas, que a veces están por sobre lo mapuche, se pretende adaptar un currículo a una realidad “mapuche” que no siempre es tal. En estas clases se abren diálogos acerca de las prácticas educativas actuales aludiendo a la necesidad de ampliar y adaptar el contenido y las prácticas pedagógicas a un modo de vida mapuche, identificado como diferente de los demás niños.

Cabe señalar que cuando se profundiza en las características de este modo de vida, se perciben elementos que tienen más relación con el mundo rural que lo urbano, rescatando y haciendo presente elementos que corresponden a una educación mapuche al interior de la ruka, a través de narrativas orales de ancianos, juegos característicos, entre otros. “Hay que rescatar formas de enseñanza del pasado para los niños” (sic). El hacer hincapié en este tipo de elementos, nos hace corroborar que lo que se pretende hacer a nivel de comuna por lo tanto, en escuelas, es una educación mapuche, anclada en el medio rural, basándose procesos educativos donde los niños son insertos en la sociedad al interior de la familia, procesos que no corresponden al medio social urbano y escolar donde están los educandos en la Región Metropolitana.

¹⁰⁸ Durante las clases, algunos profesores denotaron una fuerte folclorización y exotización de lo mapuche enunciando frases como “me maravillo cuando escucho hablar a los mapuche” o “yo exijo que se haga wetripantu en el jardín de mi hijo”. Estas aseveraciones lejos de ser interculturales apuntan a una exaltación de lo mapuche por sobre otras culturas.

Las metodologías y ejemplos entregados para trabajar en EIB en estas capacitaciones no presentaron innovaciones ni adaptaciones para trabajar en el contexto urbano, si no que los contenidos están basados en el medio rural buscando identificar a los niños con la comunidad mapuche. Es importante considerar que la comunidad mapuche y el medio rural, no constituyen el contexto social del niño, aunque algunos (no todos) provengan de este medio, no es el contexto en el cual se desenvuelve el educando cotidianamente por lo cual es fundamental identificar las condiciones reales en las cuales los niños se están desarrollando para implementar la EIB. La escuela intercultural de Santiago, es por lo tanto, fundamentalmente urbana.

2.2.b Apropiación de la EIB en los establecimientos:

La sensibilización ha sido uno de los temas más complicados en el proceso de implementación del programa. Los directores y funcionarios de los establecimientos han sido sensibilizados a lo largo de años de trabajo con monitores interculturales, con organizaciones indígenas, a través de la realización de actividades previas, como coloquios, encuentros, wetripantu entre otros. Sin embargo, hoy persiste una actitud de rechazo desde algunos profesores a la EIB, y pese a que los directores se encuentran motivados, no tienen conocimiento de lo que la EIB es y lo que implica su proceso de implementación. Los monitores dicen que el entorno escolar en general, está sensible y abierto a este tema, y lo plantean en reiteradas ocasiones.

“Los profesores ya están asumiendo que esto ya está instalado aquí. Desconozco lo que piensan, pero demuestran estar conmigo y me apoyan. Cuando se hacen reuniones de profesores se planifica el tema, ahí yo veo aceptación. Y en la sociedad también. Los vecinos vienen, apoyan, el alcalde apoya, pasa recursos para que se haga la celebración. Así que pienso que hay una aceptación” (Monitora intercultural).

Existen los profesores y monitores que tienen diferentes formas de mirar y evaluar este tema, ya que mientras algunas monitoras dicen que hay mucha más sensibilización en los colegios, hay quienes sienten lo contrario incluso, dentro del mismo establecimiento.

“Hasta hoy, la actitud de los profesores no diplomados es de burla, por ejemplo, el día de la plantación del canelo, un profesor escuchó la música mapuche que yo puse y empezó a

bailar como indio sioux...y como mis niños ya estaban sensibilizados me contaron a mi, a ellos no les pareció nada de gracioso...siempre me dicen la trutrutruku, ya te vai a tocar la trutrutruku...entonces es bien difícil porque es como nadar contra la corriente” (Profesora establecimiento).

“¿A que viene?’ me decían, ‘A mostrarles mi cultura’, ‘Pero si a mi no me interesa su cultura, no quiero aprender eso...’, así me decían, entonces yo les respondía ‘Déjame que te muestre algo distinto a lo que tu conoces y de ahí me dices si te gusta o no’. Y así fue como cambiaron de actitud, de disposición, cuando se dieron cuenta de que no sólo era copiar la materia que se les dictaba, si no que se trataba también de la tolerancia y el respeto y que para eso ellos eran necesarios” (Monitora intercultural).

Se percibe que si bien en la totalidad de los establecimientos hay una apertura y una sensibilización respecto a la EIB, en general el tema no es prioridad, no lo conocen en todas sus dimensiones, ya que continúa una visión exotizante y folclórica respecto a los pueblos indígenas.

“Los profes no conocen, no saben, o simplemente no les interesa...no creo que haya racismo. El colegio es desordenado, los colegios que han hecho el curso tampoco se meten en el tema...entonces es difícil hacer un espacio aquí” (Monitora intercultural).

Los monitores interculturales argumentan racismo y desconocimiento para explicar esta falta de interés por parte de los establecimientos, sin embargo, como señalamos en este documento, el racismo y la discriminación no emanan del desconocimiento, es decir, no es necesario conocer la cultura para no discriminarla. El tema, para tratarlo en más profundidad, tiene que ver con que la EIB en los establecimientos no es un tema prioritario, debido a que existen otros problemas que los aquejan como es la vulnerabilidad social del alumnado y el bajo rendimiento.

La sensibilización está asociada a la participación y al trabajo que hacen las personas “sensibilizadas” a la EIB, no a la continuidad que este programa pueda tener en los establecimientos, por lo que se considera importante tener en cuenta que un colegio estará sensibilizado cuando la EIB sea un enfoque prioritario y sea capaz de autogestionarse aún si el promotor o impulsor del programa se retira del establecimiento.

“Si me tocara irme de aquí, esto se acabó, se acabó...por eso me da temor, que llegue un director nuevo o yo me vaya y todo esto se difumina, se desvanece, porque habría que empezar todo de nuevo” (Profesora establecimiento).

La implementación del PEIB en los establecimientos aún está muy inmadura y se ve amenazada, entre otros, por la alta rotación de directivos y docentes, algunos de los cuales son los encargados del programa en las escuelas. Persiste el desconocimiento entre los profesores y la discontinuidad del proyecto hace que se pierda lo logrado año a año, como por ejemplo, los espacios que han ido ganando los monitores al interior de los establecimientos.

“Sensibilizar a profesores y funcionarios del colegio aún es un tema difícil ya que habían constantes burlas, y reticencia a recibir el programa por parte de profesores y directivos. Hace como seis años se rechazó una entrega de libros al colegio porque el director dijo ‘yo no recibo libros de alguien que me dice ladrón, que me dice huinca’ y después se le explicó que huinca no quiere decir ladrón si no que quiere decir extranjero. Entonces costó mucho que la gente se sensibilizara” (Profesora establecimiento).

Así mismo, también se manifestó improvisación en algunas ocasiones, sobretodo al comienzo de la implementación del programa, por lo que los alumnos y los apoderados no fueron informados oportunamente de las clases que harían los monitores, así como tampoco existía información sobre de qué se trata el programa.

“En un comienzo fue difícil, muy difícil te diría yo. Faltó tal vez una sensibilización a nivel de colegio, una preparación a los niños para estas nuevas clases. Fuimos como los invitados de piedra en un sentido, como que llegamos, y nadie les había contado de que se iba a tratar todo esto, entonces había mucho rechazo y era una cosa violenta, no físicamente, pero se sentía” (Monitora intercultural).

En ningún momento se registró un panel informativo o elementos que dieran cuenta que en los establecimientos se estaba realizando un programa de educación intercultural bilingüe. La gráfica de los establecimientos en general, eran orientados a venerar símbolos patrios y no a la diversidad.

“Me costó ganarme un espacio, el director quería pero los profes no mucho, los apoderados tampoco, lo veían como un gasto más, hubo que explicarle que no había que gastar, que estaba dentro del colegio...los profesores tampoco le dieron mucha atención, me presentaron a última hora, el día antes que partiera el programa...no tenían idea sobre que materia iba a intervenir yo, al final fue en lenguaje y comunicación, lo que fue un problema porque la enseñanza no es una sola y tenía que seleccionarla en partes, en materias” (Monitora intercultural).

2.2.c Relación docentes-monitores:

Los profesores con los monitores tienen diferentes tipos de relación, dependiendo si están insertos dentro de la sala de clases en forma autónoma o no. En el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo, los monitores hacen clases por si solos a los alumnos, por lo cual, la relación con el resto del profesorado es más bien horizontal, en tanto ellos también son considerados profesores. En el resto de los establecimientos, la percepción de los monitores sobre los profesores es que estos últimos manifiestan un desinterés por la EIB y una falta de sensibilización en el tema. La relación de monitores con profesores es más bien tensa, puesto que incluso en los casos donde se aprecia una buena relación a primera vista, en el fondo hay tensiones que tienen que ver con el ejercicio docente y con el desenvolvimiento del o las monitoras en el establecimiento.

“La relación con las profesoras no era buena, ellas decían que estaban interesadas pero en la sala no hacían nada, para ellas era un momento de relajó” (Monitora intercultural).

Esto se puede evidenciar más adelante donde profundizaremos sobre las actividades en las salas de clase, pero lo que se quiere dejar en claro, es la reacción de indiferencia de algunos de los profesores frente a la llegada de la monitora mapuche a la sala, centrandose a actuar a hacer callar a los niños y mantenerlos tranquilos.

También es común observar, que desde los profesores, hay una visión paternalista hacia los monitores, en el sentido que, al no tener formación como docentes, están pendientes de lo que el monitor hace dentro de la sala de clases.

“Para que esto surja en el tiempo, yo le planifico todo a ella. Todo, todo va planificado, las actividades igual se las confecciono, trato de ayudarle en lo que más puedo, porque ella

en la parte, digamos pedagógica, ella no está preparada. Ella es una persona asesora cultural que tiene un aprendizaje natural, que ves lo que ella entrega, pero pedagógicamente uno tiene que estar vigilando y supervisando como lo entrega” (Profesora establecimiento).

En este caso, la monitora está sola en la sala de clases pero permanentemente bajo la supervisión de una profesora que la apoya en la parte pedagógica, pero este “apoyo” a veces se traduce en una relación donde el profesor establece supremacía sobre el monitor, entablándose relaciones de poder más que de reciprocidad.

Otro aspecto de las relaciones entre monitores y profesores, es la exotización del monitor intercultural indígena, relevando los aspectos culturales por sobre los de otros.

“Ella entró aquí como monitora y ahora ella pasó a ser asesora cultural, quien tiene todo el bagaje, todo el conocimiento, ella es mapuche además, a sí es que quién mejor que ella. Pero nosotros también, como profesoras tenemos la obligación de apoyarla en lo pedagógico, técnico, porque ella no conoce tampoco, si ella no es profesora. Ha trabajado con niños, pero no ha estudiado la pedagogía” (UTP establecimiento).

También está presente la noción del monitor mapuche como quien lleva un *estilo de vida diferente* por pertenecer a la cultura, posicionando al mapuche en una categoría diferente al resto de los docentes, cuyas características son inalienables a otras personas. Por lo tanto, bajo esta perspectiva, ningún otro funcionario podría realizar estas tareas por el hecho de no pertenecer a la cultura. Por lo tanto, se asocia la calidad de los contenidos y del quehacer intercultural con el hecho de *ser indígena*, por lo que la cultura pasa a ser el factor primordial por el cual llega el educador a los establecimientos, y no por otras cualidades adicionales.

“La monitora es educadora comunitaria, y mapuche. Ella es mapuche y tiene apellido mapuche, y hace todo lo que es mapuche” (UTP establecimiento).

Cabe destacar que algunos funcionarios se han referido a los monitores como “auténticos mapuches” o “mapuches-mapuches” demarcando una autenticidad o estado más puro que otros mapuches.

2.2.d Relación entre monitores:

La relación entre monitores interculturales puede definirse con momentos de armonía y de tensión. En general, los monitores comparten las mismas características en el sentido que todos han tenido experiencias previas en interculturalidad y todos quieren implementarla en los colegios de alguna u otra forma. Sin embargo se distinguen algunos rasgos que tornan más compleja la relación. En el Liceo Alcalde Jorge Indo Romo, la relación de los monitores se desarrolla sin mayores problemas, existen tres culturas que deben ser enseñadas y las actividades se realizan en torno a estas tres culturas. No se perciben relaciones de poder significativas para relevar una cultura más que la otra o para hacerlas más visibles, si no que encuentran puntos comunes de convergencia, como la realización del wetripantu, donde los monitores de las tres culturas desarrollaron diferentes trabajos que describiremos más adelante.

En otros colegios, se percibe un intento por realizar trabajos en forma mancomunada entre monitoras pero esto ha conllevado algunas tensiones que vale la pena mencionar. En la comuna de La Pintana, las monitoras interculturales pertenecen a diferentes organizaciones indígenas, las cuales tienen el rol de apoyarlas en el proceso de inserción y de enseñanza en los colegios. Sin embargo se observa que algunas de estas organizaciones no han estado tan presentes como se estipuló en un comienzo, y la monitora continuó su trabajo por sí sola. Así mismo, y destacando lo favorable que puede ser trabajar con diferentes organizaciones en el proyecto de EIB en esta comuna, se percibe una atomización de estas organizaciones, donde la monitora se dedica a realizar trabajos y actividades que tienen que ver con la organización o de ésta con el establecimiento, estableciendo tensiones entre ésta el resto de las monitoras.

“Se enojan las organizaciones cuando uno participa en las de ellas. Yo feliz que venga gente porque me interesa que esto se conozca, siempre se abren las puertas, para que la gente conozca” (Monitora intercultural).

“Las organizaciones mapuches han estado comprometidas en un 50%, ya que algunas no participan mucho ni apoyan a su educadora” (Monitora intercultural).

Los diálogos entre las monitoras fluyen con relativa normalidad y se reúnen una vez a la semana para evaluar resultados de las clases, comparar metodologías de enseñanza, y

también para planificar actividades. Actualmente, las monitoras no están haciendo clases por lo que las reuniones se enfocan más que nada a planificar actividades en relación con la EIB como muestras, wetripantu etc., y para afinar detalles de la inserción a clases, que estaría proyectada para septiembre del presente año.

Las reuniones que presenciamos, por lo general, están enfocadas a temas de corto plazo, como la realización de eventos y actividades en los colegios. Se plantea la idea de hacer actividades sencillas, pero el tema financiero y presupuestario provoca cierta tensión entre las monitoras. Se percibe que mientras se intenta profundizar en los temas, como qué se quiere hacer realmente con la EIB en los colegios y qué es lo que esperan que entiendan las personas por ejemplo, la conversación se dirige siempre a fines “prácticos” como con cuanto presupuesto se va a contar, para cuántas personas será la degustación, etc.

Estas diferencias de opinión, si bien no son un obstáculo para la realización de estas actividades, provocan roces que tienen que ver con qué se entiende por EIB y qué es lo que esperan conseguir con ella, si es una “muestra” más que nada, o si se pretende profundizar en ello.

2.3 Diseño curricular y planificación:

En el marco de la Reforma Educacional vigente, y dada la flexibilidad curricular que esta permite, los establecimientos tienen la facultad de adecuar los planes generales que emanan del Ministerio a su contexto local. En ese sentido, el PEIB apuesta, entre otras cosas, a una modificación y adecuación de los currículos al contexto de alta incidencia indígena en que se insertan los establecimientos, teniendo como objetivo final en este plano, la generación y aprobación de los planes y programas propios con el componente de EIB integrado.

En ese sentido, de todos los establecimientos en que se aplica el programa, el único que ha cumplido esa meta es el de la comuna de Quilicura, el cual obtuvo la aprobación de sus planes y programas el presente año. En la práctica, la aprobación de dichos planes y programas se traduce en la creación de un subsector orientado al desarrollo de las culturas originarias y la interculturalidad. De este modo, se espera que haya un cambio en

el “sello” del establecimiento, que exista una distinción entre los alumnos formados en este establecimiento, por cuanto se supone una educación diferente, intercultural.

Sin embargo, en la práctica vemos que la aprobación o no de los planes y programas propios poca veces reportan un cambio cualitativo en la formación de los alumnos, por cuanto se tiende a la modificación superficial de las asignaturas ya existentes o la creación de nuevas asignaturas asociadas a lo indígena, pero que poco o nada trabajan la interculturalidad en sí. Más que una modificación profunda, los planes y programas suponen un acoplamiento de estas nuevas asignaturas, las cuales se trabajan bajo las modalidades tradicionales del ejercicio en aula, vale decir, con un profesor al frente, control de asistencia, evaluaciones con escala de notas, entre otros.

Para poder llegar a contar con planes y programas propios, los establecimientos deben realizar un ejercicio previo de planificación, el cual se realiza sin apoyo ni supervisión del MINEDUC u otras oficinas estatales. Una vez realizado esto, el Ministerio revisa y evalúa la planificación, determinando si ésta se aprueba o no. Uno de los obstáculos para la aprobación de los planes y programas radica en el hecho que se tiene como requisito la desaparición de la figura del monitor intercultural, reemplazándola por la del profesor intercultural, en circunstancias que prácticamente no existen profesionales con esas características. El establecimiento de la comuna de Quilicura tuvo grandes dificultades para cumplir este requisito, y en el caso del establecimiento de la comuna de Lo Prado, fue justamente esto lo que les significó el rechazo del proyecto. Para muchos directivos, profesores y monitores involucrados esto es señal de una incoherencia del programa, el cual exige la contratación de profesores interculturales y ellos mismos no están en condiciones de proveer de los mismos a los establecimientos.

Por otro lado, en el caso de Lo Prado, aunque los planes y programas no fueron aprobados por el Ministerio, son los que finalmente guían el quehacer del la EIB en el establecimiento, por cuanto se supone que las clases llevadas a cabo por la monitora están basadas en esa planificación. Con esto queda de manifiesto, que la aprobación o reprobación de los planes en la práctica posee baja o nula importancia, al menos en lo que refiere sustancialmente a lo que se les enseña a los niños y cómo.

En el caso de La Pintana no existen modificaciones curriculares, tan sólo un trabajo de planificación para la realización de las clases, en el cual se organizan las actividades a realizar, los temas a tocar, los objetivos a cumplir. Estas planificaciones se realizan entre las monitoras culturales en el contexto de la Coordinación Municipal de EIB, y en ese sentido, de manera un poco aislada o ajena a los establecimientos.

En general, ya sea en el contexto de una modificación curricular o bien en el contexto de los currículos generales otorgados por el Ministerio, las planificaciones de clases orientadas a la EIB carecen de fundamentos y objetivos profundos, rupturistas y que finalmente apunten a un verdadero desarrollo de la interculturalidad. La totalidad de los planes se quedan en las actividades manuales, en la enseñanza de elementos folclóricos, invierten gran parte del año escolar en la enseñanza del idioma, y como mucho pretenden enseñar contenidos acerca de la historia de los pueblos indígenas, lo cual como ya desarrollamos anteriormente, no apunta necesariamente al desarrollo de la interculturalidad.

En el caso de Quilicura, por ejemplo, los planes y programas propios contemplan el curso de 'Culturas originarias de América' el cual se reduce finalmente a clases acerca de los tres principales pueblos indígenas del país: Aymara, Mapuche y Rapa Nui. Por lo general, los profesores planifican sus clases por "sentido común" o bien guiándose con documentos de sus organizaciones indígenas o de la CONADI, los cuales rara vez están contextualizados para el medio urbano. Dada la falta de material didáctico para los alumnos, así como de material orientador para los profesores (referido en particular al medio urbano) muchas veces son los profesores o monitores los encargados de hacer las modificaciones y contextualizaciones, lo cual nuevamente es hecho sin ningún apoyo o herramienta para dicha tarea. Frente a esto, no son pocos los monitores que optan por enseñar lo que se sugiere en sus guías tal cual, en otras palabras, transmitir un conocimiento descontextualizado.

2.4 Contexto de aprendizaje y prácticas en el aula:

Según lo observado en terreno, los contextos de aprendizaje y las prácticas en el aula presentan grandes variaciones según el establecimiento en que se investigó.

En los establecimientos de la comuna de La Pintana las clases se desarrollan en bloques de 45 minutos a la semana, instancia en que la monitora comparte la dirección de la clase con la profesora de la asignatura en que se este insertando. En esta comuna, la aplicación de la EIB ha sido planificada de modo que la monitora cultural debe introducir sus visiones y nociones en los distintos subsectores educativos, lo cual se lleva a la práctica mediante el compartir las horas de clases.

Esta metodología suele ser engorrosa y por lo general constituye en un distractor de la clase, a la vez que se depende fundamentalmente de la relación profesor–monitor, que como describimos anteriormente, no está exenta de tensiones. Así, profesor y monitor, muchas veces en vez de trabajar de forma organizada y de potenciarse mutuamente, tienden a obstaculizar sus respectivos quehaceres, a desautorizar o deslegitimarse y finalmente dificultar o impedir la aprehensión de la EIB. Si bien en la planificación está establecido que las monitoras debieran cubrir la totalidad de los subsectores, en la práctica se observó que su ejercicio dependía más bien de un acuerdo con el profesor, quien es el que finalmente decide si la monitora entra o no a su sala y a que subsectores va a entrar.

En Quilicura en cambio, la aprobación de planes y programas propios, garantiza entre otras cosas, la autonomía de los monitores culturales (que están contratados como profesores) para hacerse cargo de sus horas de clases que son de tres horas a la semana cada uno. En estas instancias los profesores dirigen completamente su clase estableciendo las reglas de comportamiento, pautas de evaluación, actividades a realizar, entre otros.

Por otro lado, en Lo Prado, se da una situación bastante ambigua puesto que los planes y programas propios no están aprobados por lo que la monitora goza de cierta legitimidad y libertad de acción, mayor que sus colegas de La Pintana, pero aún menor que los de Quilicura. La monitora de este establecimiento, se encuentra “legitimada” por parte de

profesores y directivos, y realiza su labor por sí sola en la sala de clases, pero no es considerada profesora si no como alguien que aún requiere apoyo de un docente.

Finalmente en El Bosque, la EIB es aplicada en formato de taller extraprogramático, en donde la monitora está a cargo del grupo, pero su quehacer no tiene mayor injerencia en el funcionamiento normal del establecimiento.

En general, la actitud de los alumnos es de poca atención, y concentración frente a las clases dictadas por los monitores, dado que los cursos suelen ser numerosos, y los monitores no cuentan con las herramientas pedagógicas para lograr captar su atención. En algunas ocasiones, los niños más chicos están organizados en grupos por lo que normalmente conversan y juegan y no prestan atención a la clase. Así mismo, los alumnos más grandes desatienden lo que se les enseña y se concentran en otras actividades como escuchar aparatos de música, dormir, entre otros. Esto además, suele ir acompañado sobretodo en los cursos más grandes por constantes mofas hacia sus profesores. En este sentido podríamos decir que el clima al interior de las salas es más bien tenso y hostil o simplemente de indiferencia hacia los monitores y lo que ellos enseñan, por lo que difícilmente se puede hablar de un clima de respeto propicio para el desarrollo de la tolerancia.

Además, hay que mencionar que en la mayoría de los cursos más pequeños los alumnos están sometidos a grandes presiones, constantes amenazas, y un clima estresante en donde se utilizan estrictos métodos para mantener la disciplina, ya sean físicos o psicológicos. No es poco común observar también que los niños están sometidos a situaciones de menosprecio y menoscabo hacia su persona, lo cual constituye de todos modos, maltrato infantil. No es de sorprender entonces, que los niveles de tolerancia en estos contextos sean muy bajos por cuanto no se le puede pedir a un alumnado que es constantemente vulnerado en sus derechos, que desarrollen el valor del respeto y la tolerancia.

“Los niños no parecen muy motivados con la historia, la lectura se hace lenta y son como las 5 de la tarde (un horario no muy propicio para la lectura). Los niños ahora repiten el cuento (leyéndolo) por grupos. La profesora no haya nada mejor que hacerlos competir para que lean mejor (qué grupo lee mejor). Se arma un desorden porque no todos leen al

mismo tiempo. La profesora lo único que aporta es para retar a los niños, les dice que lo hicieron horrible, que leen pésimo” (Notas de campo).

“Los niños están sometidos a contextos de mucha negatividad y a ambientes poco propicios para el desarrollo de nociones de respeto y tolerancia: profesores que los castigan contra la pared, que los humillan dejándolos en ridículo frente a sus compañeros, diciéndoles ‘nooo, no se lo aprendió, vaya a aprendérselo’, ‘ooohhh...no sabe...yo quiero a la gente que sepa” (Notas de campo).

Lo anteriormente descrito, constituye o configura los contextos en que se aplica el PEIB, en los cuales nos preguntamos, ¿existe alguna posibilidad de que pueda expresarse libremente la identidad cultural de los alumnos? En consecuencia, los alumnos no están en condiciones de expresarse de ninguna forma, no sólo en su identidad cultural. Es por esto que es muy común que persistan y que se reproduzcan las actitudes discriminatorias entre los compañeros y que muchos de los que, según sus profesores, se sienten orgullosos de ser mapuches, vivan finalmente su identidad desde la vergüenza o la negación, temerosos de recibir las burlas de los otros niños.

“Pero pasa poquito eso que los molesten. Esta mal si, la tía nos dice”.

“Sí, porque al que molesta, el niño mapuche no le dice nada, así que esta muy mal, porque el niño mapuche piensa que lo van a seguir molestando más.”

“Como a mi, que si me siguen molestando, me van a cambiar de colegio”

“Pero ya no los molestan casi, porque se han ido casi todos, si quedan como 4 o 5 no más. Se fueron porque los molestaban”.

Como a mi, yo también me voy a ir, porque a mi me molestan mis compañeros, porque me dicen ‘es mapuche’ (con tono burlesco), después me dicen ‘peuco huenchulenque’ (tono burlesco), peñe teñe y así. Ellos me molestan porque soy de mapuche, porque como tengo un apellido mapuche. Entonces también yo los molesto por las cosas que me dicen” (Alumnos establecimiento).

Por otro lado, resultan llamativos los métodos utilizados por profesores y monitores, tanto para captar la atención de sus alumnos, lograr la disciplina, ganarse su respeto y finamente pasar sus materias. Muchos de ellos utilizan el aprendizaje por repetición, haciendo que los alumnos repitan sin cesar, sobretodo en las clases en que se enseña

lengua. Otros monitores dictan o escriben en la pizarra, por cuanto se han dado cuenta de que este es un modo efectivo de que los alumnos les presten un poco más de atención. Tomando en consideración que le EIB plantea la generación de nuevos códigos escolares, resulta incoherente que los monitores interculturales insistan en utilizar el mismo mecanismo de coerción que se utilizan en la educación formal. “La prueba”, “el control” son elementos a los que se recurre con frecuencia y respecto a lo cual, nos cabe preguntarnos, si desconocen los monitores el *miedo* o *respeto* que sienten sus alumnos por la figura de la prueba, por cuanto tanto se le ha usado para amedrentar, y finalmente tiene tan poca relevancia, que sencillamente ya no responden frente a la amenaza.

Los mecanismos de evaluación finalmente cumplen la función de amenazar y disciplinar más que de efectivamente evaluar conocimiento. Finalmente, es un hecho que muchos de los alumnos copian en los controles, que “calientan” las pruebas. Si se vuelve al fundamento de la EIB se verá que lo que ella pretende promover no puede ser evaluado en una prueba, y que estos métodos de evaluación pierden toda validez cuando el alumnado está copiando en las pruebas de culturas originarias. Cuál es la idea finalmente, ¿que los niños saquen buenas notas?, o ¿que aprendan acerca del valor de la diversidad cultural y de lo necesario que es una sociedad intercultural?

“No hay ninguna motivación para aprender, no se sabe para que repiten y no entienden nada de lo que está repitiéndole la monitora. Difícilmente la clase puede ser estimulante si además, la profesora los reta todo el rato y les dice que lo hicieron pésimo” (Notas de campo)

“Sería bueno algo más didáctico porque están muy fomes las clases. Por ejemplo el profe, él conversa nos explica lo que nosotros no sabemos, pero nada más...ni un video...por ejemplo los otros profes no se hacen un cartel, donde salga más información sobre la cultura, cosas así. Puro escribir es lo más fome” (Alumna establecimiento).

La sensación que queda después de estas actividades es que una vez finalizadas, se pasa a otra actividad, se sale al recreo o se cambia se asignatura, sin haber una reflexión sobre el tema. No basta con “transcribir” palabras del castellano al mapudungun, aprender número y colores, los miembros de la familia o las partes del cuerpo. No se saca nada con que los alumnos sepan de historia, organización social o folclor si finalmente no hay una

reflexión sobre porqué se les enseñan estas cosas y porqué ellos debieran de aprenderlas.

2.5 Actividades asociadas al PEIB:

Las actividades realizadas en los establecimientos tienen que ver con el programa de educación intercultural bilingüe de los establecimientos. La organización de éstas, varía según la territorialidad del PEIB, ya que en la comuna de La Pintana, las organiza la municipalidad mientras que en el resto de los colegios, están a cargo de monitores y funcionarios de los establecimientos.

Es común observar en la realización de estas actividades, su carácter solemne y formal, por lo que todas siguen el protocolo normal de las demás festividades de los colegios, como la asistencia de autoridades, la entonación del himno nacional, entre otros¹⁰⁹.

2.5.a Plantación de canelos:

En la comuna de La Pintana, el período 2007 se abrió con una plantación de canelos en los cuatro colegios focalizados. Esto estaba fundamentado en la idea que la comunidad escolar se sensibilice y “vea” un aspecto de la cultura mapuche dentro del recinto escolar como una forma de introducirlos en la EIB.

En uno de los colegios de la comuna, la ceremonia estaba enmarcada dentro del aniversario, por lo que se nota que se buscó una fecha de la cual adherir este ritual. Se manifestó en los discursos, que se contaba con una mujer “auténtica mapuche”, todo dentro de un ámbito muy formal, con los procedimientos que usualmente utiliza el colegio para estos casos.

Las ceremonias de plantación de canelo, comienzan todas, con la entonación de la canción nacional. Los discursos aludían a frases como “el opacamiento que produce la voráGINE del diario vivir” sobre las personas indígenas, aludiendo a los efectos de la

¹⁰⁹ Se percibe que algunos colegios tienen más relación con autoridades de gobierno que otros, por lo que mientras en uno asisten funcionarios municipales, en otro van representantes de secretarías ministeriales y de otros organismos gubernamentales.

globalización, se habla de “nuestras” etnias y “la cultura mapuche es una cultura inteligente” (sic) poniendo mucho énfasis al mapudungun, pronunciando algunas palabras (algunos con mucha dificultad) y se iza la bandera nacional en algunos casos. Por lo general, lo hacen funcionarios de los establecimientos, leyendo de una hoja de apuntes.

Las jornadas estuvieron marcadas por una tendencia folclórica y exotizante de lo mapuche. En uno de los colegios se realizó, además de la plantación de canelos, una serie de presentaciones en las que se mostraba lo que los niños aprendieron con la monitora, en el marco de mostrar a los apoderados y a la comunidad escolar en general, los aprendizajes con la EIB el año 2006. Estas presentaciones se realizaron en el auditorium del colegio, en un escenario rodeado por todos los alumnos y varios apoderados. Esto comenzó con una canción interpretada por los primeros básicos, con niños vestidos de mapuche. Luego presentaron una obra de teatro donde se representaba de alguna forma un “modo de vida” mapuche. Niños y niñas realizaban una escena de lo que sería un día típico en una familia mapuche, las niñas cocinaban y cuidaban a los niños y los hombres cazaban, todo en torno a la ruka. Una visión demasiado estática de la realidad y de la cultura mapuche, haciendo descripciones detalladas de los quehaceres y los roles de género y de edad. Una persona iba narrando lo que ocurría.

Por último un grupo de niños hicieron una demostración de palín, utilizando vestimentas y representaron el juego en el centro del escenario. La ceremonia termina con los niños más grandes recitando una poesía en mapudungun al unísono. Las presentaciones, sobretudo la obra de teatro, denotaban una fuerte tendencia hacia la ruralidad, representando a la cultura mapuche en la ruka con quehaceres fundamentalmente de campo. Las presentaciones como ésta, contribuyen a una mayor estigmatización de lo mapuche asociado al ámbito campesino y arcaico, desconociendo los cambios que se han producido en la cultura y las adaptaciones de esta a la ciudad. De la misma manera, representan aspectos descontextualizados del mundo mapuche en un escenario, donde el palín se presenta como un show y no con las características sociales que cumple dentro de la cultura.

Adicionalmente, en el patio del establecimiento, habían papelógrafos donde se daba información sobre los mapuche, refiriéndose a ellos como “etnia” y ubicándolos geográficamente en el sur. La cultura mapuche estaba descrita cultural y fenotípicamente,

dando un “modelo” de lo que debería ser físicamente un mapuche¹¹⁰. La concepción de la cultura es estática, puesto que encasilla la cultura en ciertos rasgos físicos y en lugar de cumplir un rol informativo, contribuye a la categorización del indígena como portador de rasgos particulares, desconociendo la diversidad.

En otra de las ceremonias de plantación de canelos, pese a que comenzó en un ámbito muy formal y solemne, con el desarrollo de la ceremonia, fue bajando la atención de los niños y profesores. Los alumnos del colegio se presentaron todos formados en la cancha, sin saber muy bien qué es lo que va a pasar o de qué se trata la ceremonia. La rogativa se realizó en un ambiente muy ruidoso y de mucho desorden, algunos niños estaban más pendientes de lo que pasaba pero se retiraban rápidamente a jugar con sus compañeros, por lo que se dan dos ambientes, uno de juego y otro donde se desarrolla el ritual.

El canelo fue depositado en un lugar que reservó el colegio para él, en un pequeño jardín con la virgen y una cruz. Resulta un lugar bastante sincrético, no se sabe bien cuáles fueron las intenciones del colegio, porqué escogieron ese y no otro lugar. Los niños que cumplían una función específica son los que permanecen en el ritual. Los profesores tampoco tienen participación en el ritual, están preocupados de ordenar y mantener la disciplina o simplemente no prestan atención.

En conclusión, la plantación de canelos, fue un proyecto que fue formulado para sensibilizar a los niños, en general, se dio en un ambiente bastante folclórico y no se percibió el significado de esta ceremonia, los niños no saben con certeza que es lo que está pasando ni cual es el significado del ritual, así como también, éste fue restringido para algunas personas, ya que resulta muy complicado que todo el colegio preste atención a un lugar en específico, donde no caben todos. Por este motivo, las ceremonias fueron restrictivas, solemnes, imponiendo las estructuras normales de las ceremonias institucionales, marcadas por un fuerte folclorismo donde los hechos se muestran descontextualizados de su lugar de origen, y representan más que nada, un espectáculo para el observador. Un director insistió en llamar al canelo “el árbol de la amistad” con el objeto de hacerlo más “intercultural” y lograr que todos puedan apropiarse de su significado. Así mismo, señaló que el colegio utilizaba la bandera wiphala como suya (“ésta es nuestra bandera”) como una demostración de que el colegio se había apropiado

¹¹⁰ Ver fotografía en anexos al final de este documento.

de la EIB y por lo tanto, de los emblemas culturales indígenas. Los símbolos no son entendidos ni respetados en su significado intrínseco, si no que cada establecimiento le atribuye los significados que entiende y que puede.

Cabe señalar que luego de estas ceremonias, se invitó a las personas a pasar a una sala condicionada como “sala intercultural” donde se exponían trabajos, degustaciones, incluso videos de lo que había sido el PEIB en el establecimiento. Las salas por lo general, eran prestadas por los establecimientos para estas ocasiones, por lo cual ya no existen y continúan en sus actividades normales.

Así mismo, los paneles informativos y los elementos decorativos utilizados para estas ocasiones ya no se encuentran, no hay nada visual que haga saber que en los establecimientos se desarrolla el PEIB.

Pese a que la evaluación por algunas monitoras sobre estas actividades fue positiva, hay quienes manifestaron lo contrario:

“No estamos conformes para nada con el proyecto, hicimos todos solas, por iniciativa propia, lo único que hizo la ‘muni’ fue recibir el dinero, nosotros hicimos la presentación, decoramos, hicimos trabajos con los apoderados trajimos cosas, todo lo hicimos nosotras”
(Directora establecimiento).

Se manifestó un descontento de uno de los colegios con la gestión de la municipalidad en el acto de plantación del canelo. Así mismo, veremos uno de los diálogos que sostuvimos con un grupo de niños de estos establecimientos, que estuvieron presentes el día de la ceremonia.

“Ese día vinieron los mapuche...”

“Sí, también nos llamaron a las mamás, entonces ahí hablaron, les tiraron algo...semillas parece.”

“Es que ahí, en ese espacio del patio, plantaron ese árbol y le pusieron una red, porque si uno lo tocaba, se ponía a secar el árbol y se hacía tira.”

“Sí, vinieron los mapuche, unos argentinos, unos brasileños y de todos esos, de todos los países...de Australia también vinieron, y de Rusia, si vinieron todos”

“Sí, es que la tía mapuche se viste así, como usted dijo, y ellas también plantaron ese árbol. Y al otro día, ellas lo plantaron, y ellas les echaron agua y con unas cositas así, le hicieron así, como que le echaron algo....semillas. Y le hacían así a las hojas...”

“Pero ahora lo cuidan los inspectores. Por eso andan por ahí, porque si uno entra y le hace algo al árbol, parece que lo llevan a inspección...y lo expulsan del colegio”

“Porque dijeron el otro día que si no, los mapuche se van a enojar y ellos no van a venir más al colegio. Que se iban a enojar, y que este colegio se iba a ir a la ruina ellos dijeron. Sí, por que ese árbol era sagrado, que era muy importante, el más importante de todos los árboles” (Alumnos establecimiento).

De esta manera, podemos ver que los niños manejan poca o nula información sobre lo que implica plantar un canelo. No tenemos certeza si fue explicado el ritual en algún momento a los educandos pero se refleja en éstas conversaciones que no comprendieron el sentido de plantar un canelo en el colegio, por qué es importante el canelo, por qué plantaron el canelo y no otro árbol, entre otros elementos que le dan sentido a la actividad realizada en el colegio. De esta manera, al no comprender estos rituales, los niños buscan respuestas relacionadas con la persuasión y las sanciones que ellos podrían recibir si el canelo no es respetado, por lo que los elementos suntuarios no son entendidos en su carácter cultural sagrado si no como un elemento más de los que no pueden tocar ni romper.

2.5.b Wetripantu 2007:

Todos los establecimientos celebraron este año el Wetripantu. Estas celebraciones se realizaron en el marco del año nuevo indígena en el mes de Junio. Los contenidos de los Wetripantu generalmente son los mismos, se realiza una jornada extensa donde se presentan bailes indígenas, degustaciones, presentación de trabajos, ornamentación con objetos indígenas confeccionados por los alumnos o traídos de sus casas, y la práctica de rituales de apertura y cierre. En los establecimientos que no se había hecho plantación de canelos a principios de año (todos lo que no son de La Pintana) realizaron este rito en la celebración del Wetripantu.

Las celebraciones de esta índole, comenzaron con el himno nacional, en el marco de un acto cívico, con emblemas patrios. En uno de los establecimientos, la ceremonia comenzó

con el discurso de una funcionaria del establecimiento donde se hacia alusiones al medio natural, los ríos, las montañas, la semilla y la fertilidad. Este discurso fue seguido de bailes que representaron los niños, de diferentes pueblos como rapa nui, mapuches y bailes nortinos. Así mismo, se plantó un canelo en un ritual privado realizado en un rincón del establecimiento (la plantación de estos árboles siempre se realiza en forma privada, salvo en un caso, donde se organizó todo el colegio para que pudiesen observar la ceremonia). Cabe destacar que todas las profesoras estaban vestidas con platería y atuendos mapuches, al igual que los niños, observándose cursos completos de niños con vestimenta.

Por otro lado, los elementos visuales que acompañaron la realización de esta celebración, fueron fundamentalmente paneles con ilustraciones de niños mapuches, muestras de artefactos así como fotos de wetripantu de años anteriores.

Esta celebración se caracterizó por una tendencia hacia lo mapuche, dado las vestimentas que todos usaron y la gráfica presente en el lugar. La presentación de bailes de diferentes pueblos contribuye a matizar esta situación, pero en el fondo predomina el realce del mundo mapuche.

Así mismo, se hacen constantes alusiones a la fertilidad de la tierra y a los ciclos agrícolas, tema que tiene que ver con la celebración del wetripantu pero no con el contexto de los niños, por lo que el enfoque de esta celebración fue fundamentalmente rural.

Cabe destacar la exotización sobre lo mapuche, reflejado en diferentes momentos, como la confección de un panel con dos figuras de personas mapuches, cuyas cabezas habían sido recortadas para que la gente pueda poner sus caras en el agujero¹¹¹. Elementos como éste merecen especial atención ya que hacen de estas ocasiones un objeto de mofa, divertimento y constituye una falta de respeto a la seriedad con que merece ser tratado el tema indígena en nuestro país.

“¿Y cómo se celebra el año nuevo mapuche, de qué se trata eso?

Bailando al medio de la cancha.

Bailando hay que celebrar.

¹¹¹ Ver ilustración en anexos al final del documento.

Haciendo un acto.

Nosotros antes cuando íbamos en primero, hicimos un acto de rapa nui, un baile. Los hombres usaban una falda, y las mujeres una falda, y un peto y una corona así.

¿Y por qué hay que bailar rapa nui?

¿Que significa eso?

Para celebrar el día de mapuche.

No...para celebrar el día de...los carabineros iba a decir...

Es que el océano pacífico es un océano así, bien grande, y también es de Chile, entonces ahí también se celebra de mapuche.

¿Y que les pareció a ustedes el día del año nuevo mapuche, les gustó?

Si!!!

Si, porque fue lindo.

Y porque nosotros también bailamos” (Alumnos establecimiento).

Hay una confusión en torno a cómo y para qué se celebra el wetripantu, los niños no tienen nociones del sentido que tiene este ritual y lo mezclan con otras actividades del colegio como el día del carabinero. Así mismo, la percepción de los alumnos sobre el wetripantu fue de un acto entretenido y destacaron más que nada el baile. Fue comprendido dentro de un ambiente festivo, como el resto de las actividades extraordinarias del colegio. Sin embargo, las apreciaciones de los docentes son positivas, señalando que el tema fue tratado en forma profunda y contundente. Esto tiene que ver con las nociones de EIB del capítulo anterior, tratado de una forma fundamentalmente folclórica y sin fondo, por lo que las apreciaciones tienen que ver con las formas en que se dan las cosas, como el orden, la atención que prestaron los niños, etc.

“Mira, yo lo encontré que fue preciso y conciso. No fue extenso, nada. Todo se fue dando paso a paso, desde donde se hizo la plantación del canelo, y de estos otros árboles autóctonos de nuestra tierra, después la presentación de los cursos, que fue breve y muy simple, pero contundente. Yo encontré que estuvo bastante bueno” (Profesora establecimiento).

Distinta fue la celebración de otro de los colegios, donde en la apertura del acto se invitó a indígenas representantes de organizaciones urbanas, por lo que el discurso se orientó a elementos políticos y urbanos, más que lo rural. Sin embargo, la ocasión también fue aprovechada por la alcaldesa de la comuna, quien no sólo no se refirió al wetripantu, si no

que enfocó su discurso a temas entre la municipalidad y el colegio, como la posibilidad de relocalizarlo en otro lugar. De esta manera, se observa que esta celebración es también aprovechada para fines políticos que no tienen ninguna relación con el tema. La degustación en este establecimiento se realizó en una sala privada, con alimentos provenientes de las culturas rapa nui, aymara y mapuche. Se destaca la variedad y cantidad de comida ofrecida, haciendo que no sólo los asistentes probaran diferentes tipos de comida si no que entre los monitores pudieron conocer la gastronomía de otras culturas.

“-No sé, como que empezaron a bailar- parece que fue por el wetripantu o algo así- Si por el wetripantu, el año nuevo mapuche.”

“-El año nuevo indígena, no sólo el año nuevo mapuche, que es lo que hacen todos los años, se planta un árbol, se hace un ritual, bailan, y después se trata de almorzar todos juntos afuera en el patio.”

-Que lo celebran, que plantan un árbol, que agradecen a la pacha mama, y el árbol no se porque simboliza como el fruto, el agradecimiento a la tierra, porque al final ellos van a vivir de eso.

-El nacimiento del sol, algo así-y depende de cada cultura también, no todas las culturas celebran del mismo modo, porque los aymara le celebran al sol, y hay otros que le celebran a la madre tierra, que es la ñuke mapu” (Alumnos establecimiento).

Se refleja un mejor dominio del año nuevo indígena en este establecimiento, por cuanto los alumnos son capaces de decir y explicar en qué consiste y por qué se celebra. Logran reconocer que no todos los pueblos indígenas celebran ese día el año nuevo y describen en que consiste la ceremonia. Esto puede deberse a un trabajo de los monitores con los alumnos, puesto que ellos les explicaron las características de la ceremonia. Sin embargo, la plantación de los canelos se valora en el marco del ritual, sin tener mayor permanencia o relevancia en la cotidianeidad de la vida escolar en el establecimiento.

-“No hay árboles!

-No están.

-Desde primero que estoy aquí, y de segundo empezaron a plantar árboles y no hay ni uno, y siempre en el mismo lado.

-“No po, desaparecen los árboles, a mi me decían que era porque nadie se acordaba.

-El canelo...el canelo murió el año pasado po...y yo tenía una compañera que venía de sur y ella sabía todo lo del árbol, del árbol que plantaron y dio de comer y era picante...no teníamos idea, si plantaron y quedo, nadie más supo más del árbol.

-Como que no se preocupan.

-Todo lindo y después nadie se acuerda de que plantaron el árbol ni de regarlo.

-Ni siquiera la directora, no dice que hay que cuidarlo.

-Por último ponerle una rejita al lado.

-Claro, mínimo-Nada” (Alumnos establecimiento).

La idea de plantar un canelo, es establecer permanencia en los colegios, que éste sea un objeto simbólico de la EIB y del respeto por la diversidad. Sin embargo, el canelo se percibe como sagrado pero sólo en el momento ritual en el cual es plantado, ya que terminada la celebración, pasa a ser un árbol como todos los que están plantados en el colegio. Esto también se observa en los otros establecimientos.

2.5.c Mesa Regional Indígena:

En el mes de abril se inició la mesa regional indígena, instancia que tiene por objeto, dialogar sobre temas que son del interés de los pueblos. Se convoca a autoridades regionales, representantes de organizaciones, de municipalidades, entre otros. En esta oportunidad, se organizaron cuatro sesiones que tenían como finalidad discutir el tema de la EIB en la región. De estas, sólo se llevaron a cabo dos, ya que las dos posteriores fueron postergadas con fecha indefinida.

La convocatoria de estas reuniones fue baja, asistiendo autoridades de la SECREDUC (lugar donde fue realizada) y de la CONADI, así como representantes de algunas organizaciones indígenas. La reunión que describiremos tuvo lugar el día 24 de abril y el tema a tratar fue “Experiencias de EIB en la Región Metropolitana” con motivo de dar a conocer que se estaba haciendo en la región en esta materia. De los establecimientos focalizados asistieron sólo dos, representados por su director, monitora intercultural y UTP ó coordinadora de EIB, según quién esté a cargo de llevar el programa en el colegio.

La reunión comenzó con una rogativa mapuche, luego se dio la bienvenida y se habló de los temas a tratar. Estos temas tienen que ver con iniciativas del gobierno como impulsar cursos sobre lengua mapuche, establecer el *día del mapudungun* en los colegios,

entregar subsidios de residencia, becas para capacitaciones a profesionales indígenas, concurso de arte y cultura indígena, entre otros.

Luego los directores de dos colegios que asistieron hicieron una presentación de lo que había sido la EIB sus establecimientos, destacando como objetivos la participación de los padres e incorporar la cultura mediante un monitor. Sobre los logros que señalaron los establecimientos podemos decir que se relacionan con la sensibilización de los profesores, implementación de salas-taller inauguradas el día de plantación de canelos y la participación activa del colegio en las ceremonias.

Sobre esta reunión se puede concluir que las presentaciones de los colegios fueron insuficientes, sin autocrítica ni un sistema evaluativo que tomara en cuenta las debilidades del proyecto. Así mismo los objetivos de los colegios tienen que ver con procesos de implementación, por lo que no queda claro cual es el objetivo real de implementar la EIB. Sólo expusieron dos colegios, no se sabe si los otros no llegaron por que no quisieron o porque no supieron de la reunión. Hay una convocatoria deficiente en estas ocasiones, el encargado no había convocado a todos los participantes (todos los que deberían estar) y nos dimos cuenta que el medio por el cual mandaron las invitaciones fue el correo electrónico, un sistema poco personalizado que no garantiza la confirmación de los asistentes. Los monitores y directores que no asistieron en esta ocasión fueron invitados para la siguiente, la cual no se realizó ni tampoco se dio aviso de su suspensión. Por lo tanto resulta sumamente importante organizar mejor las escasas instancias de diálogo como esta y hacer de ella una verdadera reunión de debate, de cuestionamiento y análisis crítico de lo que se está haciendo, ya que en ninguna ocasión, se dieron estos elementos, que sin duda son un aporte para el mejoramiento de la EIB.

2.5.d Coloquios Interculturales:

En el mes de octubre del año 2006 se realizó el segundo Coloquio Intercultural organizado por la SECREDOC, CONADI y la Municipalidad de La Pintana, que tenía como objeto sensibilizar a los establecimientos en la EIB y que éstos fuesen capaces de generar planes y programas propios¹¹². Esta actividad tuvo lugar en una ruka que funciona

¹¹² Extraído del informe de Sistematización de Experiencias de EIB a nivel comunal de monitoras interculturales.

como centro cultural y estaban convocados niños de sexto a octavo básico, profesores y directores de todos los colegios focalizados y representantes de entidades organizadoras del evento. La jornada comenzó con una rogativa mapuche a cargo de una organización indígena. Se realizaron varias actividades, que comenzaron con una clase de Historia y Cosmovisión mapuche. Luego de esto se organizaron equipos de trabajo a cargo de un monitor, donde los niños tenían que dibujar algo representativo de lo que vieron y escucharon. Al final de la jornada se realizó una presentación de los trabajos donde los niños tenían que explicar qué hicieron.

Sobre este evento, podemos concluir que el objetivo de sensibilización en la ruka, tiene que ver con que los niños “vean” el mundo mapuche en un contexto “normal” que en este caso, para los organizadores vendría a ser la ruka, situando la rogativa en este contexto. La idea es causar impresión e impacto en los niños, y en cierta medida esto es logrado, pero lo mapuche queda relegado sólo a este plano. Por otro lado, la idea de generar Planes y Programas Propios no fue un punto central a tratar en este coloquio, por lo que no se entiende por qué lo consideraron un objetivo si los temas que se trataron fueron otros (fundamentalmente cosmovisión, algunas palabras e historias).

Los niños perciben la ruka como el único lugar donde ellos deben desplegar el repertorio de *cosas que saben*, es una oportunidad no tanto para compartir y vivir de alguna forma, la interculturalidad, si no que es una oportunidad (y la única) donde ellos consideran que pueden utilizar lo aprendido en la escuela.

“Que uno cuando se vestía de mapuche, tenía que hablar como mapuche y la tía dijo de ‘no ser choro así’ y todo, si no los mapuche van a creer que ellos no son mapuche y los van a echar. Si ellos no se comportan bien, ellos no vana ir ningún paseo más y los iban a echar y a desvestir al tiro y nos iban traer a la escuela” (Alumnos establecimiento).

La visita a la ruka es un “paseo” y el sentido de llevarlos es que vean, conozcan y observen la interculturalidad a partir de una visita, de manera que los valores como el respeto a los otros, no sólo en su calidad de mapuche, si no que el respeto a todas las personas, no fue bien logrado si no con intimidaciones y amenazas que los sacarían de ese “paseo”. De esta manera, los coloquios y encuentros realizados en este espacio no logran relaciones interculturales en su sentido más amplio, si no que son reducidos a

observaciones de unos sobre los otros, siendo la disciplina y el buen comportamiento, factores determinantes para evaluar positivamente estas actividades.

2.6 Conclusiones parciales:

Del proceso de implementación del programa, podemos concluir que este se ha caracterizado por poseer una larga data en la mayoría de los colegios. Todos los colegios aplicaron el programa entre el año 2006 y 2007, y todos tienen experiencias interculturales previas, por lo que para ningún establecimiento es un tema absolutamente desconocido.

La actividad docente y las relaciones con las monitoras están muchas veces en situación de tensiones ya que los profesores alegan exceso de trabajo y bajos salarios para implementar la EIB, mientras que los monitores culpan generalmente a los profesores y directivos de las escuelas por los problemas de gestión que ha tenido el programa. En este sentido, se aprecia un muy bajo o nulo nivel de autocrítica respecto a todos los grupos entrevistados, ya sea de directores, monitores y profesores, así como de los funcionarios del MINEDUC.

Las capacitaciones se consideran fundamentales para el ejercicio de la EIB ya que sin un profesional capacitado adecuadamente, los esfuerzos destinados a esta materia se verán inútiles, puesto que es en él, donde recae finalmente la enseñanza. En este sentido, vemos que la capacitación en EIB es bajísima y no se le otorga la importancia que merece. A nivel del MINEDUC, se señala que estas están delegadas a las universidades y son responsabilidad de quien postula e implementa el EIB en los colegios. Así mismo, las universidades que capacitan en EIB como la UTEM, no tiene la profundidad necesaria para la planificación y autogestión de este programa, pero obviamente, tampoco es responsable de los problemas de gestión del programa.

Finalmente en un aspecto tan importante como el perfeccionamiento docente, los educadores terminan capacitándose como pueden, generando ellos mismos programas de capacitación (donde MINEDUC no otorga ningún tipo de orientaciones) o en cursos dictados por la CONADI.

Así mismo, las actividades realizadas en los establecimientos, están ceñidas a marcos institucionales previos, que se caracterizan por ser solemnes, patrióticos y nacionalistas, por lo que la “adaptación” a estructuras culturales diferentes que los monitores plantean como noción de EIB no es tal, si no que estas celebraciones son una de las tantas que el colegio celebra, sin una mayor profundización ni sensibilización del alumnado a lo que se está viendo o haciendo. Por lo tanto, la realización de ritos y actividades descontextualizados y carentes de contenido deriva en una excesiva folclorización de lo indígena, desplegándose como un show que los niños y la comunidad escolar están invitados a presenciar. El hecho de participar y vestirse como mapuche no implica una mayor interculturalidad así como la felicidad y el entusiasmo de quienes participan no implican que conozcan y comprendan verdaderamente a la cultura.

Se requiere una mayor participación de las monitoras en la revisión y análisis de estos fenómenos, ya que al estar ellas a cargo de sus colegios, son responsables de lo que éste haga con los conocimientos que ellas entregan. Es su responsabilidad orientar y dirigir estas actividades hacia lo profundo si lo que quieren es evitar caer en la folclorización. Sin embargo ha habido celebraciones en las cuales algunas monitoras no han asistido, incluso las que sus propios establecimientos organizan, así como tampoco asisten a las que organizan sus compañeras. En La Pintana se ha hablado de compañerismo y reciprocidad en las relaciones entre las monitoras y sin embargo en el momento de realizar actividades en los colegios, van algunas y las otras no asisten.

“No es muy constante, le falta continuidad (a la monitora), a ella le corresponde buscar otra monitora que ocupe este espacio que esta aquí, yo llamo a la municipalidad y me dicen que le han dicho que busque a alguien, pero tiene que ser ahora para no perder este espacio que se ha ganado y que tanto nos ha costado” (Profesora establecimiento).

Por lo tanto, se observa que las monitoras actúan de manera dispar en cuanto a la participación de las actividades organizadas se refiere. En La Pintana participaron cuatro monitoras activamente en la enseñanza de la EIB el año pasado, encontrándose en reuniones semanales donde se compartían las experiencias adquiridas. Sin embargo, esta situación con el paso de los meses ha cambiado, presentándose algunas en las actividades organizadas tanto por la municipalidad como por los colegios en materia de EIB, mientras que otras parecen ceñirse a los eventos que ellas o sus organizaciones

realizan. De esta manera, los compromisos con la EIB se mantienen mientras no existan roces entre las monitoras ni con la Coordinación Municipal de La Pintana, mientras el colegio se encuentre a una distancia aceptable de sus casas, mientras existan los recursos para efectuar actividades. Por lo tanto, un real compromiso con la Educación intercultural bilingüe, requiere trascender quién o cómo se organizan los eventos, llenando rápidamente los cupos de monitoras que aún se encuentran vacantes en los colegios, y manifestando su apoyo y asistiendo a las capacitaciones ofrecidas, especialmente para quienes se están formando en este tema, tanto monitores como profesores de los colegios. Sin el ánimo de desmerecer el trabajo que las partes han realizado, algunas veces se manifiesta una discontinuidad en sus labores y responsabilidades, dedicándose a otros asuntos o enfocándose en otros compromisos.

Por lo tanto, pese a que las actividades de las monitoras en el colegio están en suspensión, no es menos cierto que la preocupación y el compromiso con a EIB debiera trascender el tema de hacer clases, los pagos y la burocracia propia del proyecto. Es en este tipo de actividades como el wetripantu, donde la organización y la monitora deberían estar presentes para apoyar y fomentar los valores de la cultura mapuche y tratar que los chicos no olviden las cosas que aprendieron el año pasado.

Así mismo, vemos que la participación de los apoderados en las actividades es escasa, interviniendo cuando los niños tienen que llevar cosas de sus casas, confeccionando vestimentas en algunas ocasiones, y colaborando en la organización de actividades. Mas estos casos son aislados, la difusión de la EIB es muy baja por lo que no todos están al tanto de su implementación. Por lo tanto la participación de apoderados se da en contextos de celebración y eventos esporádicos, como las capacitaciones de EIB en los establecimientos de La Pintana, donde llegaban de uno a diez apoderados¹¹³.

Por consecuencia, los aspectos prácticos que vimos en este capítulo manifiestan una serie de tensiones y obstáculos que provienen de todos los sectores involucrados en el programa. Por una parte, la burocracia y la poca eficiencia en la gestión del PEIB dificultan los procesos de recursos, asignaciones y salarios, así como se evidencia una falta absoluta de apoyo a quienes implementan el programa por parte de las oficinas

¹¹³ Para más estudios de casos, revisar "Relaciones Interétnicas En La Escuela. Un Acercamiento Exploratorio A La Enseñanza Básica De Cerro Navia y El Bosque", P. Acuña. Tesis para optar al título de Antropólogo Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005.

ministeriales del PEIB. Por otro lado, las monitoras y profesores que implementan y llevan a cabo el programa en el aula, están sujetos a condiciones de subordinación de los establecimientos, donde muchas veces los ven con desdén y son cuestionados constantemente por su falta de práctica y preparación para estar en una sala de clases. Dichos problemas pueden resolverse con una correcta capacitación, pero también debiera hacerse una selección en donde, si bien el componente étnico debe ser un factor importante, también deben serlo otros atributos que hablen de la idoneidad para desempeñarse en el rol de educador. El hecho de "saber" acerca de la cultura es importante pero no puede ser el criterio final de selección de los monitores, ya que aun cuando las personas pueden conocer muy bien su cultura, no todas son capaces de transmitir dicho conocimiento de la forma adecuada a los alumnos, del mismo modo que no todas las personas pueden ser capacitadas para ser monitores interculturales, más aun cuando se pretende insertar personas de avanzada edad o de muy escasa formación académica.

Todos estos aspectos que hemos mencionado debiesen estar en primer orden al momento de evaluar y analizar cómo se ha llevado a cabo el programa, pero generalmente se discuten temas de recursos y de salarios, lo que es comprensible dado ciertos apuros en que muchos de los monitores se encuentran, mas se omiten los criterios que resultan fundamentales al momento de poner en práctica el programa y se apunta a reflexiones de presupuesto, gestión y administración. Esto tiene mucha relación con lo que se concibe finalmente por interculturalidad, EIB y cómo se representa socialmente lo indígena, sobretodo desde quienes implementan el programa. Las nociones acerca de estos conceptos se plasman en el desarrollo y puesta en práctica del programa, por lo que es fundamental descubrir qué es lo que entiende la gente por los procedimientos que ellos mismos están llevando a cabo, lo que será descrito y analizado en el siguiente capítulo.

3. Representaciones sociales de lo indígena y nociones de interculturalidad y EIB

En el presente capítulo analizaremos las principales representaciones sociales de “lo indígena”¹¹⁴, así como las nociones de interculturalidad y EIB, manifestadas por los diferentes actores que están involucrados en la implementación del programa. Estos actores corresponden a directivos de establecimientos, funcionarios municipales, profesores y monitores interculturales y finalmente, los niños y niñas de los cursos focalizados por el PEIB.

3.1 Representaciones sociales de lo indígena:

De forma habitual, la sociedad no indígena dominante se ha encargado de situar “lo indígena” en el plano de “lo no deseable”, atribuyéndole una serie de características etnocentristas y racistas, de manera que sólo *un* punto de vista se considerara válido, sólo *un* modo de hacer las cosas fuera el correcto, sólo *una* forma de relacionarse con el mundo y las personas estuviese permitido. Bajo esta concepción, no existe o no debe existir el “otro” diferente, éste se anula en aquel conjunto de juicios a priori, que se realizan sin conocimiento ni diálogo previo. En contextos altamente etnocentristas no existe *otro* “a mi nivel” con el cual se pueda sostener un diálogo, el cual por definición debe darse entre iguales. Este no-diálogo lleva a la incomprensión y al tener que generar estereotipos para poder ubicar e incorporar a estos *otros* en mi esquema del mundo.

Esta forma de relacionarnos con la diversidad cultural deriva en conductas discriminatorias, construidas a partir de prejuicios basados en estereotipos (imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad), los cuales tienden a traspasarse al interior de estos grupos sin ser cuestionados, ni refrendados con la propia realidad. Es así como el grupo autodenominado *mayoritario* adscribe características a los otros grupos que tienden a profundizar su discriminación y a mantener su exclusión (S. Larraín y P. Walter, 2005).

¹¹⁴ Hemos decidido poner lo indígena entre comillas, por cuanto creemos que dicha categoría no existe por sí sola de manera esencialista, si no que más bien se despliega en un contexto histórico, sociocultural, político y económico que mediatiza la expresión identitaria. De este modo, no existe “lo indígena” en sí, como muchas veces es concebido, si no que es más bien una construcción relacional.

Así, la sociedad chilena ha asociado ciertas características al mundo indígena, ya sean rasgos físicos o ideológicos, respecto a su historia, creencias, costumbres, moralidad, entre otros. Estas representaciones sociales de lo indígena están arraigadas en lo más profundo del imaginario colectivo, tanto de los no indígenas como en el de aquellas personas que se autoadscriben a algún pueblo originario.

Si bien las representaciones sociales, por definición no refieren a aspectos negativos o positivos en sí, éstas imágenes de lo indígena son producto de siglos de etnocentrismo y racismo, exacerbados por un sentimiento patrio y nacionalista que se construyó a sí mismo sobre la base del desprecio, la ridiculización y la invisibilización, entre otras formas de sancionar la expresión de la diversidad cultural. De este modo, desde los primeros contactos entre indígenas y españoles, las representaciones sociales de lo indígena han estado vinculadas a lo negativo, catalogándolos de “atrasados”, “belicosos”, “salvajes”, entre otros. Dichas imágenes, lejos de estar originadas en un desconocimiento casual o por desinterés, son producto de un no-diálogo intencionado, orientado justamente a deteriorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas.

3.1.a Representaciones sociales y estigmatización de “lo indígena”:

El concepto de estigmatización está referido al poner una marca, material o inmaterial, a una persona o grupo de personas. En ese sentido, los distintos actores manifiestan una serie de características que estarían definiendo lo indígena, las cuales por lo demás suelen referirse en particular a la definición de “lo mapuche”.

El apellido es uno de los primeros demarcadores que aparece al intentar definir lo indígena, y la totalidad de los entrevistados lo menciona en algún momento. El criterio de definición por apellido es utilizado en los establecimientos para definir el porcentaje de alumnado indígena, y se consideran los apellidos paternos, maternos y también el de los padres y abuelos en el caso de los apellidos maternos que se pierden de generación en generación.

Si bien esta definición suelen hacerse al momento de la matrícula, instancia en donde los directivos nos cuentan que los apoderados llenan fichas o bien son entrevistados acerca del tema, los docentes realizan la misma categorización a diario en la sala de clases.

- *“En el momento de la matrícula se hace la identificación, por su apellido y porque nosotros siempre preguntamos por familiares, porque el apellido no siempre te dice el ancestro, un niño puede ser González Díaz pero su madre puede ser Díaz Carimán, entonces se hace una entrevista a los papas y se les pregunta”* (Director establecimiento)
- *Al nombrar a un niño, nosotros sabemos inmediatamente cuales son los de apellido mapuche, porque son totalmente distintos sus apellidos. Además, que los niños ya han aprendido el significado del apellido mapuche, que tiene que ver con la naturaleza con cuando nacieron, y con la cosmovisión misma”* (Profesora establecimiento).

Considerando lo anterior, resulta contradictorio que las mismas personas que comentan que es el apellido una de las formas de demarcar lo indígena, planteen también que “no hay que discriminar por los nombres o apellidos”, lo cual resulta difícil de explicar ya que son ellos mismo los que establecen que los apellidos sirven para hacer la diferencia entre indígena y no indígena. Aun así, directivos, profesores y monitores insisten en que ellos hacen la diferencia, pero no para discriminar, si no que para “identificar”, lo cual de todas maneras es una manera arbitraria y autoritaria de establecer quien es indígena y quien no.

“Aquí no tiene ningún problema por sus nombres, aquí nadie mira a nadie por lo que es, aquí son todos alumnos, estudiantes y punto. Si yo voy a la sala a tomar lectura o control de matemáticas, para mi, Ángel Cayuqueo es un alumno como Kevin González, Paz Huenupil, es igual al Joaquín Peralillo. O sea nadie se sorprende o espanta ante un apellido de ese tipo” (UTP establecimiento).

“Entonces no es que aquí nosotros hagamos esa separación, si no se hace. Pero sabemos, no es cierto, porque están ahí en la lista, reconocemos los apellidos” (Profesora establecimiento).

A pesar de lo anterior, diversos actores insisten en asociar ciertos apellidos a características físicas, con lo cual finalmente se estigmatiza por cuanto se da a entender que aquellos que poseen tal o cual apellido son de tal o cual manera.

- *“Y hasta el momento, aquí ni una persona se ríe de otro porque tiene este apellido o porque tiene este nombre, o porque es de las mechitas paradas”* (UTP establecimiento)

- *“(Los apoderados) cuentan que de ellos se burlaban por los apellidos, o ya sea porque son más morenos, son más gruesos, más bajos, o porque les cuesta hablar”* (Profesora establecimiento).

Así mismo, resultan comunes ciertas nociones acerca de lo indígena que combinan tanto la demarcación por apellido con demarcaciones de tipo físicas, vinculadas muchas veces a la idea de “la sangre” o del origen familiar. En ese sentido el tener parentela, definida por otros o autoreconocida como indígena, es considerado suficiente para establecer si una persona es o no indígena también. Vale la pena preguntarse entonces, ¿Dónde queda el derecho al autoreconocimiento y a la autodefinición de la identidad? ¿Quién define lo que una persona es o deja de ser? ¿Cómo se puede establecer con tanta firmeza que alguien posee cierta identidad, cuando la persona no reconoce dicha identidad como propia?

- *“Ella también era mapuche, no se reconocía como tal, pero si tenía parientes”* (Profesora establecimiento refiriéndose a una ex apoderada).

- *“Yo conozco una niña que viene de raíces mapuche que es amiga de mi hermana, y una ex compañera del otro colegio que también era descendiente de mapuche”* (Alumna establecimiento).

- *“Nosotros tenemos un compañero, pero él es mapuche de apellido no más, tiene apellido pero no practica sus creencias. Pero yo creo que sería igual, aunque él no lo practique, a lo mejor le dan ganas de hacerlo, por su sangre.*

¡Como yo! Yo tengo sangre pero no lo practico...

Pero yo creo que sí, que en algún minuto la sangre tira...

Yo creo que va en la gente más que en el apellido. Cuando iba en básica tenía un compañero que se molestaba cuando le decían su apellido, no le gustaba ser indígena y entonces como que no era” (Alumnos establecimiento).

Por otro lado, los demarcadores corporales también son bastante frecuentes, sobretodo en los alumnos, quienes tienden a representar lo indígena en íntima relación a rasgos físicos como el color de piel, color y forma de ojos, color y textura del cabello, formas de la cara y el cuerpo, entre otros. Del mismo modo, existe en el imaginario colectivo la idea de que “lo indígena” responde a formas particulares de vestirse, de hablar, de hacer y de comportarse. Estos estigmas, además de estar fuertemente presentes en el discurso de

los alumnos, suelen crear confusión en los niños, quienes muchas veces no logran entender cómo es que alguien que se supone que es indígena no viste las ropas que les han enseñado que los indígenas visten, ni habla necesariamente del modo que supuestamente los indígenas hablan, ni viven del modo que los indígenas *debieran* vivir, entre otros.

- *“Andan vestidos de otra forma, como con un vestido”*

- *“Uno sabe por la vestimenta, y por los moños, por los pelos”*

- *“Por la forma de vestir, por el apellido. Además ellos son como más sanos”*

- *“Por la apariencia, por las facciones de la cara”*

- *“Ellos son diferentes, se nota en las facciones de la cara, en la forma de ser. Tienen diferentes costumbres a las de nosotros, las comidas, tiene todo diferente. Hasta en misma forma de comportarse, siempre dan la cara”*

- *“Por la vestimenta y porque hablan otras cosas, otro idioma. Los indios dicen como...así con la boca (se golpea la mano contra la boca)”*

- *“Por el idioma. Cuando hablan, hablan así como la tía (monitora) hablaba. Igual como humano, pero poquito humano.”*

- *“Los la ruka, ellos son como personas pero son originarios”* (Alumnos establecimiento).

En general, todos los actores involucrados consideran estos demarcadores como suficientes para establecer quién o qué es o no indígena, sin tomar en cuenta el autoreconocimiento y la autoadscripción u otros elementos/procesos más profundos que no se manifiestan materialmente. Sólo una parte menor de alumnos manifestó el hecho de que se podía ser indígena aún en ausencia de los rasgos antes mencionados, así como también es posible que estén presentes en un no indígena¹¹⁵.

- *“Los mapuches usan unos aros grandes, como una carterita. Pero cualquier mujer puede ocupar de esos aros, una tía de acá también ocupa y no es mapuche”* (Alumnos establecimiento).

¹¹⁵ Ver “Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela. Caso Santiago –Chile” L. Campos y F. Vergara para UNESCO. Chile, 2004. En www.estudiosetnicos.cl

3.1.b Representaciones sociales y folclorización o exotización de “lo indígena” :

Lo folclórico está definido por el conjunto de creencias, costumbres, artesanías, entre otros, tradicionales de un pueblo, por lo que entendemos por *folclorización* el visibilizar o definir a una persona o grupo de personas única y exclusivamente por la manifestación de expresiones folclóricas. La *exotización* por su parte refiere a la exacerbación de todo lo “raro” o ajeno, de todo aquello del “otro” que sirva para reafirmar cuan diferentes somos, siempre refiriéndose a aspectos, materiales o inmateriales, considerados exóticos.

De este modo, las representaciones sociales que tienden a la folclorización o exotización de lo indígena son sumamente comunes y cruzan a todos los actores involucrados. Junto con los definidos anteriormente, las imágenes folclorizadas y exotizadas de lo que son o debieran ser los indígenas son las que se manifiestan con más fuerza y se conciben como determinantes: quienes no responden a estas imágenes *no pueden* ser indígenas.

“Lo indígena” se imagina exclusivamente en cuanto a los puntos de divergencia con lo no indígena, por lo que se destaca constantemente cuán “diferentes” son de los no indígenas. Así mismo, los alumnos reparan en las formas supuestamente “raras” y diferentes que tendrían los indígenas de hacer cosas cotidianas, como comer o prender fuego.

-“*Acá hay respeto por los niños diferentes*” (Directora establecimiento).

-“*La monitora es mapuche y tiene apellido mapuche, y hace todo lo que es mapuche*” (UTP establecimiento).

-“*La tía de los mapuche también nos enseñó a hacer fuego con palos. Teníamos uno así, otro así y nosotros con las manos lo hacíamos un fuego, y después se quemaba todo el palo. Ellos tienen que saber hacerlo con las manos*”

-“*Y ellos no comen con la cuchara, comen con una ramita o con algo, o con la mano. La tía nos enseñó. También que nosotros comemos carne y ellos comen unas gomitas (piñones),*

-“*Ellos hacen sus cucharas con palos, yo he ido a la ruka y allá lo he visto*” (Alumnos establecimiento).

“Lo indígena” también es entendido en el plano de lo exótico como “algo” que puede y debe ser mostrado, exhibido, de modo que la identidad indígena “no existe” si no “se muestra”, existiendo una representación estática de la cultura, en donde ésta puede ser expuesta en una vitrina. Esta idea es manifestada incluso por los/as monitores/as quienes son finalmente quienes más insisten en el tema de las muestras y las presentaciones.

- *“La plantación del canelo en el colegio implicó mostrar la cultura a la comunidad escolar”* (Profesora establecimiento).

- *“Aquí se respeta mucho la ruka que tenemos aquí porque es la señal más visible de la cultura, y es de material legítimo”* (Monitora intercultural).

Dada esta idea de que “lo indígena” existe en la medida que se despliegan y se exhiban ciertos elementos y aspectos de la cultura, existe gran ansiedad respecto del realizar muestras y presentaciones culturales, las cuales suelen ser tremendamente exotizantes a pesar de que todas las personas entrevistadas insisten en destacar que no es de su interés hacer de esto una muestra de folclor. Directores, docentes y monitores constantemente mencionan el hecho de lo “llamativo” que les resulta a la comunidad escolar el tema indígena, por cuanto “lo indígena” está finalmente representado por un conjunto de danzas, comidas, cantos y vestimentas fuera de la cotidianeidad, lo cual constituye en el fondo un espectáculo.

- *“Es que a mi me gusta esta cosa, a pesar de que no tengo origen mapuche ni nada de eso, pero me llama mucho la atención, sobretodo su cosmovisión, a mi me encanta. Entonces siempre enganchamos en cosas, en actividades, es bonito”* (Orientadora establecimiento).

“Es una cosa que a los niños les llama la atención. Y no sólo a los niños, a nosotros también, y a los apoderados En fin, es atractivo el tema, el programa, el proyecto. Más encima que se hacen actividades que se dan a conocer a toda la comunidad, como por ejemplo los juegos que utilizan o practican los mapuche, los bailes, los cuentos y leyendas, todas esas cosa que lo tienen incorporado como que es de ellos, de su cultura” (UTP establecimiento).

-*“a los mapuche se les reconoce como entes que tienden a agrupar a todos en torno a costumbres. Cuando la ruka tiene actividad, llega gente de todo alrededor a participar ahí,*

se vinculan con ellos, celebran con ellos, en fin, hay una cosa diferente. Los niños andan con sus trajes, vienen de la casa al colegio, o a la ruka, según como sea, y felices y contentos de andar con sus vestimentas originarias” (Director establecimiento).

- “Lo que tenemos aquí es un grupo de personas que son mapuche, profesores, auxiliares, manipuladores de la cocina, etc. y que tienen un grupo de baile. Para las presentaciones, preparan su baile mapuche por ejemplo para el wetru...el año nuevo, ellas salen y presentan su número” (UTP establecimiento).

Del mismo modo, “lo indígena” es muchas veces entendido como una expresión de identidad arraigada y expresada sólo mediante aspectos folclóricos. Se exotiza al mencionar que “las personas auténticamente mapuche traen su cultura a la escuela”, ya que es imposible que ningún ser humano transite por el mundo si portar y recrear consigo su cultura. El “portar” la cultura propia es un rasgo intrínseco a todo ser humano y no una facultad particular de ciertos pueblos o sociedades.

Se asume también que se está “enseñando la cultura” a través del mostrar aspectos folclóricos de las culturas indígenas como son las comidas, los bailes, las vestimentas, todo lo cual muchas veces no hace más que profundizar y reforzar las nociones exotizantes que existen entre los alumnos acerca de “lo indígena”

- “Lo único que sabíamos de pascuense es que bailaban lindo, nada más” (Alumna establecimiento).

-“Un mapuche es un niño que tiene una raya aquí (cintillo), y se viste así con una falda igual que de las mujeres, pero abierta aquí al lado y con una cuestión aquí, en la cabeza.

“Es que los mapuche, cuando están en los montes, siempre tiene que estar como con unos cintillos que tienen tiritas y unas rayitas se visten con unas faldas y siempre andan con dos ramas en las manos”.

Y la cinta que usan aquí tiene harto color y dice ‘mapuche’, y con unos dibujos de mapuche” (Alumnos establecimiento).

-“Usan una manta con monedas y unas cintas de colores que son amarillo y rojo, y en la cintura tienen como cinturón” (Alumnos establecimiento).

“Y ahí ellos rezan, pero no rezan así como rezamos nosotros, si no que le rezan a un árbol...o sea, no a un árbol si no que a un palo, que le cortan unos pedacitos como con una escala, y le amarran unas ramas” (Alumnos establecimiento).

Igualmente, la noción de que “lo indígena” es aquello que proviene o reside en los territorios originarios es un elemento potente y que aparece con frecuencia. Así, “lo indígena” se sitúa en el imaginario colectivo de indígenas y no indígenas en la lejanía de las comunidades rurales y rara vez se le concibe como un ser urbano o contemporáneo.

“Cómo vivieron, de que se alimentaban, cómo se vestían, qué instrumentos tenían, cómo se comunicaban ellos. Porque aparte de todo el conocimiento tan rico que ellos tienen, el lenguaje era su oralidad. Entonces uno quiere conocer bien como era su comunicación. Porque a muchos de ellos también, yo creo que hasta les costaba hablar, a lo mejor lo hacían con gestos, no sé, pero habría que saber mucho más de ellos” (Profesora establecimiento).

Así mismo, una de las representaciones sociales de lo indígena más presente es el del individuo que vive en “el sur”, “el norte” o “la isla”, según sea el caso de las culturas mapuche, aymara o rapa nui respectivamente.

“Yo no he tenido la posibilidad de ir a Pascua, pero sí de ir al norte, de compartir con la gente del norte, así como también he podido hacerlo yendo a Temuco y compartiendo con la gente del sur, y si, igual es súper rico poder compartir una sopaipilla en el sur, en el norte una comida picante, una quínoa, que son de las cosas que consumen” (Profesora establecimiento).

“A mi me gustaría vivir en la isla, pero allá no dejan porque la raza se está perdiendo, por eso no dejan, pero si me gustaría ir y tener algo básico” (Alumna establecimiento).

- *“Yo creo que cuando uno más aprende es cuando uno está con las personas que son mapuche, y cuando ellos están en sus territorios”* (Profesora establecimiento).

- *“Para empezar, me imagino que debiera ser de acuerdo a las regiones, porque en realidad nosotros no vamos a poder tener la posibilidad de conversar con las personas aymara a diario, no cierto? Pero sí con el mapuche”* (Profesora establecimiento, consultada respecto si debiese aplicarse o no el programa en zonas urbanas).

Finalmente no es poco común encontrar, sobretodo entre los alumnos más pequeños, descripciones e imágenes que asocian “lo indígena” con sucesos extraordinarios o en el plano de las fantasías. Los alumnos de menor edad muchas veces tienden a representar “lo indígena” como algo asociado a lo mágico y sobrenatural, ya sea porque lo han escuchado en sus casas o se lo han escuchado a otros niños, pero generalmente manifiestan que han sido cosas que las monitoras les han enseñado como tal. De este modo, muchas de las representaciones más exotizadas y folclóricas que poseen los alumnos han sido aprendidas justamente en la escuela, en el marco del programa.

- *“Yo me acordé de algo de las hojas de la planta (canelo). Que si uno las sacaba, los mapuche nos iban a hacer una maldición que nos iba a nacer una guagua negra...*

No una... ¡cien dijeron!

-*“Los mapuches decían, que si uno le saca una hoja, en cien guaguas negras nos iban a convertir y a la familia también.”*

-*“La reina de los mapuche nos dijo” (suponemos que se refiere a la machi)*

“ella lo dijo y cuando vino había un palo, y lo tocó con la mano y salieron puras cenizas

“Yo creo, porque el año pasado la tía nos dijo. Nosotros plantamos unas hojitas el año pasado también y ella nos dijo lo mismo. Pero era una tía que ahora no está en el colegio, pero era la tía de mapuche” (Alumnos establecimiento).

-*“Y también tenían como un águila, y estaban haciendo fuego con un tambor. Le pegaban y el fuego se levantaba. Y la tía tocaba tambores y había un hombre que estaba como llamando al viento”.*

-*“¡Y ellos viven con la luna y con el sol tía!”*

-*“¡Y el fuego! ¡Y la lluvia! Porque sin lluvia ellos no pueden vivir” (Alumnos establecimiento).*

3.1.c Representaciones sociales y sobrevalorización o idealización de “lo indígena” :

Entre los distintos actores involucrados, pero más aún entre los adultos, existe un discurso muy extendido que define “lo indígena” desde la sobrevalorización e idealización. En ese sentido, directivos, profesores y monitores tienden a otorgarle una extrema relevancia al tema, la cual se refiere la mayor parte de las veces a destacar la belleza y la importancia de “lo indígena”, insinuando incluso que las culturas originarias son de algún

modo “mejores” que otras no indígenas. Esto es de suma importancia, por cuanto uno de los fundamentos de la interculturalidad y de la EIB supone la convivencia en un contexto de relaciones simétricas, en donde la diversidad cultural no tenga que ser superada mediante del establecimiento de culturas *mejores* y *peores*.

- *“La mapuche son una cultura inteligente”* (Profesora establecimiento).

- *“Los instrumentos musicales que tienen ellos hermosísimos”* (Profesora establecimiento).

- *“Nosotros antes no sabíamos nada de mapuches y por eso los molestábamos. Pero ya no molestan a los niños mapuches porque sabemos que los mapuches son importantes, porque son como los humanos. Son importantes para la vida”* (Alumnos establecimiento).

- *“En el 2004 fuimos a la ruka y tenían su rukita flamante hermosa. Nos acogían y los niños probaban los típicos catutos, sopaipillas, aparte escuchaban una historia hermosa sobre todo lo que eran las raíces, como vivían, su cosmovisión etc. Y conocer la ruka por dentro que fue impresionante”* (Director establecimiento).

- *“El año pasado fuimos a una jornada en que nos invitaron desde la ruka a hacer una actividad, una ruka sumamente grande, bonita. Lo pasamos divino, muy bueno. Partiendo por el rito de celebración del...ah, se me olvido el Dios..., como se llama... el dios que ellos tienen que es este palo con la escala...Ah! Eso, si, el rewe, el rewe...Bueno, y con unas sopaipillas ricas, con unos catutos ricos, con unos pebres con un ají que preparan. ¡El merkén! rico pues, rico”* (UTP establecimiento).

Sin embargo, algunas personas suelen referirse a “lo indígena” en un tono paternalista, y lo representan como una persona, grupo de personas o situación / contexto que si bien dicen valorar, necesita de un apoyo extra para desplegarse correctamente, así como de un esfuerzo y sacrificio de los no indígenas para que pueda expresarse. En este sentido, existe la imagen de “lo indígena” como algo discapacitado o que aún le falta aprehender elementos para completarse, desarrollarse.

Otro ámbito en el cual se suele representar “lo indígena” de manera altamente idealizada es el que respecta a los valores y conocimientos “originarios”, en donde se critica a la sociedad no indígena por no tomar en consideración los saberes tradicionales. Sin embargo, dichos elementos son mencionados de manera descontextualizada, desconociendo que incluso muchos de ellos ni siquiera son reproducidos por los propios indígenas, dadas las condiciones de vida actual, y muchas veces urbana, que no se los

permite. Representan al indígena idealizado, al “buen salvaje” que convive directamente con la naturaleza en la comunidad rural, cuando esa no es la realidad que a ellos les toca experimentar en las escuelas.

- *“Te digo, para mi sería hermoso un día decir que todos nosotros somos, o que nuestro pasado está basado en nuestros ancestros, que ahí está nuestra base. Sobre todo que cada vez se descubren cosas cada vez más positivas sobre nuestras culturas, y hoy día las empiezan a rescatar los extranjeros, mire que es absurdo. Llegan al sur y empiezan a rescatar cómo vivían, cómo la medicina que tenían, las costumbres que tenían, y se las llevan. Hoy día eso es furor en todas partes y hoy día es maravilloso tener farmacias mapuches por ejemplo”* (Director establecimiento).

Pese a que una cifra no menor de los alumnos de estos establecimientos está identificada como perteneciente a alguna cultura indígena, los directivos parten de la base que conservan estructuras familiares indígenas y se pretende trabajar sobre ellas para extenderlas al resto de la comunidad escolar. La concepción de la familia indígena tradicional, contextualizada en un ambiente histórico “puro” refleja una idea inmutable de la cultura indígena, donde ésta debiese conservarse al igual que en contextos rurales, sin tener en cuenta las hibridaciones históricas y sociales que han modificado las pautas de conductas y familiares de los pueblos ni sus probables adaptaciones a contextos urbanos. Se parte de la idea que los niños indígenas tienen una forma de vida diferente, sin especificar en qué consisten esas diferencias, sin comprobar que estas diferencias sean tales, y sin contextualizar adecuadamente el ambiente familiar en el cual se desenvuelven los niños. Sin ir más lejos, en el contexto de reuniones con apoderados, un apoderado mapuche mencionó que *“En la ciudad, el mapuche urbano no tiene tiempo de reproducir la cultura. A mi me cuesta transmitir la cultura a mi hijo, pero no por falta de interés, si no que por falta de tiempo”* lo cual refiere a un fenómeno que afecta actualmente de modo general a las familias urbanas.

Existen también representaciones idealizadas de los indígenas según uno u otro pueblo en particular. En relación a lo mapuche, se tiene a sobrevalorar el tema de “las raíces”, de “los ancestros”, mientras que para el caso Rapa Nui se idealiza en torno a un modo de ser “alegre” y despreocupado”, así como en general se concibe “lo indígena” en torno al valor del ser sano, lejos de las “impurezas” del mundo occidental.

- *“Por ejemplo la tía de rapa nui es como más alegre, como más humildes.*

No son como nosotros, que andamos todo el rato del tema del estrés, de la micro, del metro. Son como que ellos viven así, relajados.

Y como que comparten más, no son como nosotros que somos más individualistas, son como más unidos” (Alumnos establecimiento).

“Lo indígena” es idealizado también por las propias monitoras, quienes pretenden presentar un mundo indígena homogéneo y sin tensiones, en donde todos comparten por igual en una armonía que es más una aspiración que una realidad. A pesar de esto, las monitoras suelen sobreponer su cultura a las culturas de los otros pueblos, aún cuando a nivel de discurso manifiesten que *“Todos somos uno solo, el pueblo originario somos uno sólo...rapa nui, aymara, mapuche, somos todos uno solo el pueblo originario, nos apoyamos entre nosotros”*. De este modo, si bien se tiene noción de que su cultura no representa a la totalidad de la diversidad cultural del país, y se evidencia la condición de *mestizo* de la gran parte de los habitantes del país, en la práctica cada monitor vela por el respeto de su cultura en particular y no por el respeto en general de la diversidad, y por tanto por el desarrollo de la interculturalidad.

-*“Aquí la raza chilena se formó de un mapuche con un español, de un mapuche con un italiano, de un mapuche y un francés o que sé yo. Así es que aquí todos somos mapuche, eso es lo más que yo les recalco, y eso es lo que debe saber la sociedad en general. A veces unos se sienten orgullosos de no tener ningún apellido mapuche, pero tiene el pelo bien duro, su color bien negro, su forma del cuerpo, que pueden ser Guzmán Gutiérrez, pero son legítimos mapuche”* (Monitora intercultural).

Finalmente, los alumnos identificados como indígenas suelen ser definidos de forma idealizada por directivos y profesores como niños y niñas inteligentes, ordenados, respetuosos y trabajadores, entre otros rasgos valorados en el contexto escolar. Además, son descritos como niños y niñas “orgullosos” o “felices” de ser indígenas, asumiendo que si para monitores, directivos y profesores el niño/a es considerado indígena (según los criterios como apellidos y otros antes mencionados), también el/ella va a automáticamente definirse e identificarse como indígena, cuando en la práctica que hay muchos de ellos que no se reconocen como tal o despliegan su identidad desde la vergüenza y la negación. En este sentido, la representación de “lo indígena” por parte de los alumnos

está bastante menos mediada por el “deber ser” y por lo general no idealizan a sus compañeros indígenas, si no que más bien hacen de aquello un motivo de burla o una fuente de explicación de conductas como el egoísmo, la flojera, las malas notas o la poca disciplina.

- *“Ellos nunca se sienten avergonzados de ser mapuche, por el contrario, generalmente cuando vamos a preparar algo, unas danzas o ya sea un número por las distintas celebraciones que se hacen, uno pregunta ‘¿hay alguien de los niños que quisieran participar en tal cosa?’ y generalmente ellos voluntariamente dicen ‘ya señorita, yo si’”* (Profesora establecimiento).

3.1.d Representaciones sociales de “lo indígena” en la ciudad:

Como vimos, las representaciones sociales de lo indígena refieren principalmente a imágenes arraigadas en el pasado, en el contexto rural o comunitario. Por lo mismo, la idea de “lo indígena” concebido en el contexto urbano es escaso y prácticamente inexistente. Sólo cuando los entrevistados son cuestionados de manera explícita se pronuncian respecto del tema, si no, simplemente se obvia la presencia indígena en la ciudad y la variante urbana de “lo indígena”. Dicho imaginario de “lo indígena” es común incluso en los/as monitores/as culturales, quienes son indígenas urbanos, pero que aunque reconocen la presencia de lo indígena en la ciudad, insisten en destacar el valor o legitimidad que tiene la expresión indígena rural.

- *“Se puede ser indígena en la ciudad, con la tecnología encima, pero no importa. Viviendo en una casa que no es ruka, pero no importa, adecuémola a ruka. Al estar inserto en una sociedad grande, como que no se pudiera llevar a cabo, pero se puede, si se puede. No hay elementos mapuche como antes, hoy día están las máquinas modernas que muelen el trigo por ejemplo, pero vamos haciendo los catutos igual. No quedan igual, no con la esencia mapuche, pero se consigue lo que uno quiere”* (Monitora intercultural).

Sin embargo, cabe destacar el hecho de que algunos monitores consideren la particularidad de “lo indígena urbano” y que pretendan transmitir esas nociones de lo indígena a sus alumnos.

- *“En el mundo aymara hay también mucho recelo, mucha discriminación entre los aymara de comunidades y los aymara de ciudad. Pero a pesar de que yo soy urbana, soy aymara,*

me siento aymara y me identifico para mí y para los demás como aymara, porque eso lo llevo en lo profundo de mí. Eso está en pequeñas cosas que yo hago cotidianamente y esas cosas profundas son las importantes de enseñar” (Monitora intercultural).

Dichas tensiones que algunos evidencian entre lo urbano y lo rural, las cuales se ven plasmadas en las representaciones de lo indígena en la ciudad son compartidas también por los alumnos indígenas y no indígenas, quienes finalmente se ven enfrentados a estas imágenes a diario. De este modo, suelen haber contradicciones en cuanto a lo que se entiende como indígena y cómo se concibe que esto se despliega en la ciudad, ya que muchas veces lo que ellos experimentan u observan en sus compañeros no se condice con lo que les han enseñado en la sala de clases.

“A ver, yo comparto con harta gente que es indígena porque bailo en un grupo de música andina, entonces comparto con gente que es aymara y también mapuche, y yo los hallo igual a todo el resto de las personas. Eso si tienen un carácter más fuerte y siempre dan la cara, pero en lo demás, los hallo iguales, con las mismas costumbres. Como todos nacimos aquí en Santiago tenemos las mismas costumbres, si el tema es que son las facciones las diferentes.

“En la ciudad y en el campo, están en todos lados, pero en el campo tienen animales”
“Porque en la ciudad también hay rukas. Ellos viven por donde están los potreros, allá hacen sus rukas. Pero son pobres algunos mapuches y no tienen ningún caballo...”
“A veces se colocan la ropa de los campos. Pero pueden ser mapuches pero que se vistan así igual que nosotros” (Alumnos establecimiento).

3.2 Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe:

En este punto, el análisis de las nociones de interculturalidad y EIB, se estructura de acuerdo a temáticas identificadas en el discurso de los sujetos. Se observa que las personas no realizan diferencias sustanciales entre la interculturalidad y la EIB.

3.2.a Interculturalidad y EIB como “rescate de la cultura”:

Existe la noción de interculturalidad como rescate, restitución y recuperación de la cultura de los pueblos y la lengua indígena. Implica una motivación por recuperar aquello que se considera como perdido en el pasado, por lo que bajo esta lógica, suele reducirse a un

conjunto de características, generalmente costumbres, que deben ser tomadas del pasado y traídas al presente.

“Para mi la interculturalidad es dar la posibilidad que todo lo que tiene que ver con la riqueza ancestral se pueda rescatar y se pueda compartir, yo la veo como una manera de rescatar e instalar raíces, que nosotros no teníamos, no tenemos, si nos miramos como país, somos muy poco auténticos en muchas cosas. Consideramos dentro de todas las opciones que iba a tener nuestro proyecto institucional, el tener un pie puesto en restituir tal vez los saberes y conocimiento en torno a todo lo que tiene que ver con las cosmovisión de nuestros pueblos ancestrales, la verdad es que nos referíamos a todos nuestros pueblos originarios en ese momento” (Director Colegio).

De esta forma, la interculturalidad en lugar de ser una relación entre personas, pasa a ser la responsabilidad de alguien o de un grupo: hay que ocuparse de rescatar y consagrar ciertos elementos de la cultura para que no se olviden. Este proceso implica un ejercicio de seleccionar qué elementos de la cultura se van a rescatar y cuáles se van a olvidar, puesto que la cultura como ya la hemos definido, implica todo el quehacer del ser humano y sería imposible, bajo esta lógica, tomarla y fortalecerla en su totalidad.

Se sitúa a los pueblos indígenas en el pasado y al hablar de lo “nuestro” se produce un proceso de incorporación, de adhesión de las personas a la cultura considerada diferente. Por otro lado, la noción de sentirse responsable por fortalecer la cultura indica que ésta no es capaz de reproducirse por sí sola, si no que debe haber alguien o una institución que se haga cargo de este proceso. Se niega la historicidad de la cultura, su formación en un proceso de cambios, y no se entiende que lo que se considera perdido en el tiempo, corresponde justamente a una adaptación de la misma a través de procesos de cambio para su permanencia en el tiempo.

“Yo creo que nosotros como ciudadanos tenemos que fortalecer lo que es la cultura, porque eso es lo que a nosotros en general nos falta, de acrecentar digamos, todo con respecto a la cosmovisión y cultura de nuestros pueblos ancestrales, y la única forma es trabajar con ellos, ir perseverando, reconstruyendo, con los profesores, con los alumnos” (Profesora establecimiento).

Por otro lado, se parte desde el supuesto que la cultura ha sido olvidada, implica la inexistencia de la cultura que se quiere reconstruir, por lo que en lugar de haber un reconocimiento del otro, hay una negación de su existencia primero, para luego, restituirlo. Esta dimensión de la interculturalidad y de la cultura en particular, es estática y sincrónica, puesto que se fundamenta en que la cultura es algo inmutable y que por lo tanto, se puede obtener como un producto de un trabajo por recuperarla. También es sincrónica ya que detrás de un intento por rescatarla, está el insertarse en el pasado y traerla, descontextualizada de los procesos históricos que la han formado y transformado. Es importante considerar a la cultura como un resultado de un proceso de cambios, y no valorarla en un estado de “pureza”.

Así mismo, la interculturalidad está expresada, como una intención de salvaguardar la cultura, lo que implica como ya se ha señalado, dar por hecho que ésta se encuentra en el pasado y se debe hacer un esfuerzo por recuperarla.

“Bilingüismo e interculturalidad expresan la intención de recuperar, relegitimar, aceptar e instalar protagónicamente en el espacio educativo la lengua de los niños y niñas, al conocimiento creado y aportado por las culturas con las que interactúa, la de su origen ancestral nativa y también la nacional” (Monitora intercultural).

Se concibe la interculturalidad en tanto un intento de expresar la cultura, reafirmarla e instalarla. Es importante destacar, como se ha señalado en párrafos anteriores, que la cultura no puede ni debe ser reafirmada en la interculturalidad, ya que esta última supone relaciones de simetría, sobre las cuales, las culturas se ponen en diálogo horizontalmente. Se parte desde la base que la cultura está reafirmada y legitimada, y esto es un punto de partida, no de llegada. En otras palabras, la interculturalidad no tiene como finalidad la relegitimación de la cultura, puesto que para que la interacción intercultural se produzca, la cultura se debe considerar legitimada y no olvidada. Así mismo, el deseo de “instalar” nada tiene que ver con interculturalidad ni con relaciones de simetría puesto que la interacción no necesita de instalaciones, requiere de una base de respeto mutuo, de las que emanan relaciones interculturales. Por lo tanto, la interculturalidad es un producto de un largo proceso de relaciones de cooperación y equidad.

Por otro lado, el concepto de “instalar protagónicamente”, refiere fundamentalmente, al deseo de que en el aula, o espacio donde se darían estas relaciones interculturales, prevalezca la cultura indígena por sobre las otras. Dado que, como hemos definido en este documento, la interculturalidad no supone la supremacía de una u otra cultura, no se puede establecer como deseo ni objeto de ésta, el protagonismo de una de ellas.

La base de la interculturalidad es la simetría, respeto y aceptación de la diferencia, no sólo aceptación de lo indígena. Por otro lado, se da por hecho que “la lengua de los niños y niñas” es la lengua indígena, lo que no necesariamente es así. El hecho de que el niño tenga ascendencia mapuche, o que la mayoría del curso lo sea (que no siempre es así) no implica que se deba concebir la lengua indígena como *su lengua*, ya que la mayoría de los niños fueron formados en el idioma castellano. Por lo tanto, se debe partir de un contexto real de formación para establecer luego, el deseo que los chicos aprendan el idioma indígena.

Al existir una idea de cultura estática como señalamos, una noción de la interculturalidad como una acción de traer al presente elementos del pasado y reproducirlos, las concepciones de EIB serán justamente, una sumatoria de estas nociones, donde el proyecto se origina en base a “traer” las culturas al entorno escolar, concebidas como puras e inmutables, a través de la gestión de actividades que permitan visibilizarlas tanto dentro de la sala de clases como fuera de ella.

“Declaramos en el proyecto educativo también que vamos a poner nuestra mirada en las raíces y donde están nuestras acciones. Y ahí empezamos a ver, por lo menos yo era el tema porque había resistencia en algunos en términos que ‘ah, otra cuestión más, hay cosas que hacer’ y ellos simplemente no entendían la importancia que tenía el tema” (Director establecimiento).

Tal postura denota también que este proyecto implica el esfuerzo de unos pocos que comenzaron con la iniciativa para luego ir involucrando al resto de la comunidad escolar. La EIB está asociada a un proyecto de esfuerzo, donde se deben traspasar barreras de prejuicios y estereotipos hacia las diferencias en general y hacia lo indígena en particular. La resistencia de profesores para tomar la EIB la veremos con mayor profundidad más adelante, en los aspectos prácticos del programa.

3.2.b Interculturalidad y EIB como propuesta curricular:

La interculturalidad, como vimos, incluye todos los ámbitos de la vida de las personas, constituyendo un modo de relaciones humanas. Sin embargo ésta fue concebida en ocasiones, como circunscrita al currículo escolar, dentro de una asignatura determinada, confundiéndola con lo que se da en la práctica, con la EIB.

“La interculturalidad es un elemento útil, corresponde a un proceso educativo, es parte del currículo y de la vida de los alumnos y de las persona. No tomar la Interculturalidad sólo como una unidad dentro de la materia o como un taller, si no como una asignatura. Debería enseñarse historia, ubicación de los pueblos, problemas actuales, vivencias y procesos de adaptación. Cuando se conocen estos elementos, se respeta más a las otras culturas, porque lo que pasa ahora es que se niegan sus raíces” (Profesor establecimiento).

La EIB concebida como una propuesta dentro del currículo educativo, es entendida como una metodología de trabajo que va más allá de un taller extraprogramático, por ende debe estar *inserta* dentro de las asignaturas de los establecimientos. Esto está permitido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, y por la Reforma Educacional¹¹⁶ que permite la flexibilización de los currículos en función de hacer más pertinentes los contenidos a la realidad del alumnado.

Los establecimientos buscan acomodar elementos de las culturas en el marco curricular de manera que la interculturalidad quede “inserta”, obviando la complejidad de “insertar” la cultura como una unidad educativa y más aún, como asignatura extra a los planes de estudios. Como ya lo veníamos señalando, enseñar la cultura, implica desmembrarla y enseñar partes desmenuzadas de ésta, ya que resulta tremendamente complejo enseñarla en su totalidad.

“Nosotros trabajamos la interculturalidad desde el año 1999 en forma formal, pero nosotros la iniciamos por allá por el '95, en primer término tratando de encajar o de acomodar dentro del currículo algo que era de la cultura nuestra originaria, ya sea mapuche, aymara, rapa nui El objetivo principal de todo esto era que nuestros alumnos

¹¹⁶ Ver “marco legal para la educación intercultural bilingüe” en “Anexos” al final de este documento.

aprendieran a vivir con las diferencias, y fijate que nosotros lo logramos” (UTP establecimiento).

“Lo que me está faltando es ya crear definitivamente un marco curricular para que exista un subsector dentro del plan de estudios que esté dedicado al tema, lo deberíamos haber hecho el año pasado pero nos sobrepasó la carga de actividades, pero está dentro de las posibilidades de elaborarlo juntos con otros colegios para que en todos los colegios se pueda da” (Director establecimiento).

Así mismo, el animo de “encajar” pretende buscar dentro de las asignaturas, aquélla que más se acomode a los elementos escogidos de la cultura indígena como enseñables, por lo que la integración pretendida no es tal, si no que se eligen qué elementos de la cultura van a ser enseñados y en qué momentos se va a llevar a cabo ésta enseñanza, por lo que la educación no se vuelve intercultural, ya que el fraccionamiento del tiempo y de los contenidos es contrario a la integralidad y transversalidad que exige la educación intercultural bilingüe.

“Y el objetivo final de todo esto, es poder tener un ramo dentro la malla y obvio que abarcar más colegios, la idea es de seguir con más colegios” (Monitora intercultural).

Dichas concepciones quedan plasmadas cuando la interculturalidad se transforma en un proyecto de EIB, puesto que cuando se quiere profundizar en los objetivos, no existe una finalidad más que enseñar la cultura, e incorporarla en las salas de clases, cuando en realidad, el objetivo final de la EIB, podría ser formar personas en la tolerancia y el respeto mutuo, por ejemplo. Al haber concepciones limitantes de EIB, también lo serán sus resultados. Tener un ramo dentro del currículo escolar, no es un objetivo de la EIB, si no más bien, una estrategia de acción, por lo que no puede ser entendida como un sinónimo de contextualización curricular. La EIB muchas veces está planteada como un derecho, pero si no se determina un objetivo claro para accionarla, los esfuerzos pueden perderse en muchas direcciones (o en muchos colegios) sin llegar a buenos resultados.

“Porque es un tema que requiere que nosotros nos concentremos en él para conocer en forma mucho más profunda algo que es muy importante, porque tiene que ver con... a ver... no se si será que nosotros,...o que yo al menos piense... ir mucho más allá de donde

corresponde, pero lo que debemos hacer nosotros un poco es incorporar a nuestra forma de vida las características de la forma de vida que ellos tenían” (Director establecimiento).

Es un discurso en el cual, lo intercultural tiene que ver con incorporar e incorporarse entre sujetos culturales, no sólo aceptar las diferencias, es un proceso que va más allá de la identificación con el otro, se busca incorporarlo a la cultura occidental, y a la inversa, incorporarse a la cultura indígena. Vale la pena destacar que este proceso no implica una completa simetría entre las culturas asumidas diferentes, puesto que al llevarlo a cabo en los establecimientos, los incorporados se acoplan a los planes de estudios de la escuela, es decir en el ámbito en que pueden y que es otorgado para ellos.

“La idea de este programa es la integración y aceptación de niños con este apellido, ya que por lo general son niños retraídos” (Profesor establecimiento).

Así mismo, la identificación de los niños mapuches como sujetos socialmente diferentes, aunque sea con pequeños matices, pueden provocar una estigmatización, revirtiendo el objetivo de fortalecimiento identitario. Persiste la percepción del apellido indígena como un problema, como una falla congénita que debe ser respetada y aceptada por los alumnos y la estigmatización del niño indígena como diferente, tímido y retraído.

“Incorporar la cultura mapuche en algunos de los subsectores en alguna asignatura y trabajarlo y que quede ahí plasmado. Generar una propuesta y esa propuesta presentarla al Ministerio para modificar la malla curricular, y el objetivo final de todo esto, es poder tener un ramo dentro la malla” (Profesor establecimiento).

Así mismo, se percibe la idea que el trabajo de la EIB en la malla curricular de los colegios, le dará seguridad, solidez y continuidad a la EIB en el establecimiento. El tener un ramo dentro de la malla implica que se van a destinar determinadas horas de clase a enseñar determinados contenidos, los cuales deben ser seleccionados y preparados. La cultura es simplificada fraccionándola en unidades de enseñanza donde se destinan algunas horas al aprendizaje de estas partes, pasando luego a otros temas, dejando la cultura de “lo indígena” relegada a determinados planos de la enseñanza del establecimiento en determinados momentos del día, por lo tanto, más que “acoplarla” o

“integrarla” al colegio, lo que en realidad se hace es dividir el tiempo en la enseñanza de dos culturas diferentes: la occidental y la indígena.

Si la metodología de clases no se traduce en un correcto aprendizaje de la diferencias y de lo que la interculturalidad implica de manera profunda, lo más probable es que la EIB no quede plasmada en el colegio ni en los educandos.

“La presencia de la cultura indígena en la escuela no puede reducirse al añadido de una o más asignaturas. No se le puede aislar situándola en una suerte de enclave, espacio ad hoc, dado que los niños indígenas no viven aislados del conjunto de relaciones interculturales en las cuales están insertas las familias. Ellos viven en comunidades y en ciudades y están permanentemente en contacto con personas diferentes por origen, posición, creencias y prácticas culturales. Este mundo de las relaciones en su mundo” (M. Bahamondes y F. Chiodi, 1999).

3.2.c Interculturalidad y EIB como identidad:

La interculturalidad muchas veces es vista por directivos de establecimientos como un instrumento que es útil para generar procesos de identificación, para nutrirse de conocimientos, para enriquecerse individualmente.

La interculturalidad es concebida en los establecimientos como una instancia de enriquecimiento propio, en primer lugar y después, se nombran otras dimensiones. En este sentido, las relaciones interculturales traerían un beneficio personal en tanto se aprenden y se “nutre” de elementos considerados positivos para las personas. Algunos profesores han señalado que el interiorizarse en este tema obedeció a motivaciones personales, mencionando en segundo lugar el aporte significativo que harían como profesores o monitores interculturales.

“Yo creo que tiene que ver en primer lugar con su enriquecimiento como persona, en segundo lugar tienen que aprender a conocer la diversidad” (Monitor intercultural).

La interculturalidad bajo este supuesto, es un *aporte* para la vida de las personas, en la medida que otorga identidad. La identidad, como la hemos definido en este estudio, se caracteriza por su flexibilidad, dinamismo y es inalienable a los seres humanos. Suponer que la interculturalidad nos da más identidad, implica reconocer que el propio sujeto no

tiene identidad y requiere la de otros para estar “completo”. De esta manera, las relaciones interculturales son reducidas a una absorción del otro, un necesario proceso de nutrirse y sacar cosas ventajosas del otro, ya que implica seleccionar de él aquellos elementos con los cuales se construye el proceso de identificación propia.

“Y si nosotros no tenemos de donde agarrarnos para mantener nuestra propia identidad, no tenemos nada, es bien fuerte esto de los pueblos ancestrales y yo diría que dentro de esos pueblos ancestrales los que mayor identidad nos dan son, los pueblos.....llamémosle a ver...¿.mapuches, araucanos? Pero representan a los pehuenches, a los onas, a todas esas...y a eso le ponen Interculturalidad, o sea que son todas la culturas ancestrales en el fondo, partiendo por el norte, pasando por Pascua” (Director Colegio).

En la opinión citada hay una visión sobre los pueblos como unos mejores que otros, unos que “dan mayor identidad” que otros, por lo que evidentemente, se produce una selección de elementos con los cuales el sujeto se identifica, en desmedro de otros que no aportarían a este proceso, por lo que se produce más segregación y exclusión.

“Para todos. Porque aquí tenemos dos cosas, tenemos niños indígenas y niños no indígenas, y para que de verdad sea intercultural tiene que ser para los dos. Porque o si no, no sirve que unos fortalezcan la identidad de niño indígena si el otro lo va discriminar” (Monitora intercultural).

Otra noción importante dentro de la identidad, es aquella que parte de la base que el niño o niña indígena se manifiesta en un “mundo” diferente, cuando no necesariamente esto se da así, identificando un contexto que puede resultar poco apropiado.

“La interculturalidad es enseñar lo diferente de los colegios. Que los profesores, que la comunidad vea que es importante que se entregue esta cultura. Los papás nunca les hablaron a los niños de que existen otras cultura” (Monitora intercultural).

El hecho de ser parte de una familia indígena, ya sea de primera a cuarta generación o incluso más atrás, no necesariamente implica que el niño o niña tenga identificación con la misma, por lo que no debería darse por hecho que el mundo propio corresponde al mundo mapuche que forma o formó parte su familia ni menos que el niño tiene o tendrá

identificación con ello. Es importante considerar que la interculturalidad permite la identificación libre de las personas, asentando bases de mutua solidaridad y respeto, por lo que presionar a los chicos para que se identifiquen con una cosa u otra no constituye interculturalidad ni EIB, pues no da paso al mutuo respeto por sus creencias y adherencias. Es necesario identificar el contexto en el cual los alumnos se desenvuelven, que no necesariamente tiene que ver con el mundo mapuche o con lo que a las monitoras les gustaría que tuvieran.

La interculturalidad concebida como una instancia de enriquecimiento identitario, a una “absorción” del otro, de la identidad cultural del otro, por lo que desarrolla experiencias de EIB orientadas a cumplir estos objetivos. El tema de la identidad es lo que guía muchas veces, a quienes impulsan la EIB, entre ellos directivos y/o monitoras, a inducir a los niños a reconocer e identificarse con una identidad étnica particular.

“Porque por primera vez los niños van hacia el 2010 con el conocimiento de que existe una cultura. Ellos van a conocer que ellos vienen de una cultura materna que es la cultura mapuche, lo más lindo es que ellos van a conocer su identidad. Para mí lo importante es la identidad” (Monitora intercultural).

Como vemos, persiste la idea de la EIB como una forma de reconocerse y afirmarse identitariamente, y no como un reconocimiento y respeto de la cultura y la identidad del otro. Esto deja entrever la noción de la EIB como un instrumento identitario, donde no se reconocen las relaciones interculturales si no que el niño que vive su identidad étnica es un fin de la EIB desde este punto de vista. Es importante considerar que no basta con el reconocimiento a sí mismo, si no con el aprendizaje asociado a respetar las identidades sin importar el origen étnico de éstas, no basta con conocer y/o reconocer la cultura indígena si no están las bases para una convivencia mutua puesto que el contexto de desarrollo de la interculturalidad en este caso, es la escuela, concebida como amplia y diversa culturalmente.

Por último, podemos decir que se manifestó en algunos casos, la idea que en este país somos todos mapuche, o que todos poseemos orígenes indígenas, con lo cual se da fundamento al deseo que todos debieran aprender de las culturas, identificarse con ellas y/o formar parte del EIB.

“Yo pienso que debería ser para todos, porque aquí en Chile no sólo los que tiene dos apellidos mapuche son mapuche, aquí todos somos mapuche, aunque lleven apellido no mapuche, ese es el gran desconocimiento de la sociedad chilena” (Monitora intercultural).

“Para todos los colegios del país, ya que la población chilena en su totalidad tiene raíces indígenas. Lo que no se ve en los apellidos o lo que no se autoreconoce no quiere decir que no esté, esto es un tema de toda la sociedad” (Monitora intercultural).

De esta manera, muchas veces se identifica a los alumnos como portadores de un origen común, un origen indígena y por lo tanto, debieran todos identificarse con ello. Se observa un intento por homologar culturalmente a todo el país, como una forma de apropiación de espacios perdidos con la homogeneidad cultural que desde el Estado de Chile, llevó a los pueblos a perder inexorablemente, muchos de los soportes de su cultura. Se considera relevante destacar, que el reconocimiento y valoración cultural del *otro* no tiene por qué implicar un autoreconocimiento con su cultura, pues el identificarse con el pueblo mapuche o no, no tiene que ver con desconocimiento o ignorancia si no que más bien, con procesos sociales e históricos que han llevado a los sujetos a identificarse con una determinada cultura, y desde este punto de vista, pretender que todos somos mapuche o debemos identificarnos como tales, no es una apuesta a la simetría si no que más bien apunta a lo contrario.

3.2.d Interculturalidad y EIB como conocimiento de la cultura indígena:

En este punto, encontramos la idea que en las relaciones interculturales hay un “otro” que entrega y aporta elementos que otorgan identidad y/o aportan para conocerlo, es el otro quien tiene que entregarnos sus soportes culturales e identitarios.

“es aportar con todo lo que ellos son” (UTP establecimiento).

La alusión al “ellos” hace suponer que sólo entrega la contraparte, omitiendo por completo que la interculturalidad es un proceso de relaciones recíprocas que va mucho más allá de conocer al otro, o de que ese otro “se entregue”, si no que está basado en el respeto y comprensión mutua. Es común la idea de conocer la cultura indígena como sinónimo de

interculturalidad, saber las cosas que hacen, las prendas que usan, la comida que comen etc.

“Se alegran los niños cuando llegan las monitoras mapuche a enseñarles la cultura. Es más, hasta las mamás están súper motivadas con el tema de la muestra de que se habló” (Monitora Intercultural).

Se observa una noción de la interculturalidad como “la entrega” de algo, el realizar una contribución (ojala material o física), por ende, la cultura no se abre paso a comprender y a ser comprendida, si no que está concebida para ser entregada, como un producto, simplificándola para ser aprovechada por otros.

La calificación positiva de experiencias como esta, profundiza la distancia que hay entre las emociones manifestadas después de la actividad, y las situaciones de relaciones interculturales que se dan diariamente en las escuelas. Dicho de otra manera, que los chicos manifiesten su alegría por estos conocimientos, no implica que tengan buenas relaciones interculturales con sus compañeros. Por otro lado, interculturalidad no sólo implica construir relaciones interculturales armónicas, si no que también se dan situaciones de tensión y que siendo conflictivas también constituyen interculturalidad, puesto que las bases de este concepto radican en el diálogo, interacción y comunicación efectiva, y por lo tanto también en conflictos y no sólo momentos de entendimiento y acuerdo.

“Para poder entregar el mapudungun en las escuelas yo tengo mi kultrun, mi trutruca, mi pifilca, montón de cosas que yo siempre llevo a las escuelas cuando voy cambiando, yo voy por las escuelas enseñando” (Monitora intercultural).

Así mismo, se parte de la base que la cultura es algo enseñable, circunscrita a una asignatura, y a la enseñanza de algunos instrumentos, lo que implica su reducción a ciertas características que los niños pueden asimilar y aprender en clases, en algunas horas. Esta situación es criticada por algunos monitores quienes señalan:

“Lo que pasa es que la enseñanza es global. Tu no puedes tomar una parte no más y hablar de los puros colores, o de los puros números, porque si tu vas a enseñar la cultura,

tu no tomas una parte, si no que abarcas todo: la espiritualidad, los puntos de vista, todo” (Monitora Intercultural).

Por lo tanto, la cultura no puede ser reducida a fracciones, enseñando los elementos más lúdicos o los que puedan despertar más interés en los chicos, ya que estas son manifestaciones de la cultura que pueden enseñarse en otras situaciones pero no bajo el alero de lo que conocemos como educación intercultural bilingüe.

“La EIB yo la defino como un aprendizaje de nuestros pueblos ancestrales, de su cultura, de su cosmovisión, de su historial porque aquí hay una historia grande dentro de los pueblos originarios. Como llegaron a poblar por ejemplo aquí Chile, como llegaron a Argentina, Perú a Bolivia. Porque esto era una diversidad de pueblos, por lo tanto uno debiera ir conociendo la historia, de cada uno de ellos, que es importante. Yo creo que los niños tienen que saber la cultura ancestral, lo de atrás. Tienen que saberlo. Y los niños tienen que tener una preparación, porque los niños que no tienen cultura, lo encuentro que es una persona que no sabe nada, porque uno tiene que aprender de todo lo que viene de atrás” (Profesora establecimiento).

Bajo este supuesto está la idea de la cultura explicada en un pizarrón y la interculturalidad como la voluntad y el deseo de aprender de estas culturas, llevado a la práctica a través de la EIB con un profesor o monitor enseñando la cultura en la sala. Visto de esta manera, la EIB es vista como una oportunidad para que los niños no mapuches aprendan de la cultura mapuche y para que los niños que son mapuche se identifiquen con ella. Se evalúan como buenas prácticas y experiencias, las reacciones positivas que los chicos puedan tener sobre las actividades desarrolladas, por lo que se reafirma la concepción de la interculturalidad en tanto conocimiento del otro.

“los profesores han ido asumiendo sin haber tenido nada que ver con el tema, se han ido incorporando, han manejado conceptualización, han incorporado conocimiento, en fin, entonces yo digo que no es un tema desconocido en el colegio y todo el mundo de alguna manera está vinculado y está comprometido, quizás hay que afinar más algunas cosas en términos de recursos por ejemplo...a lo mejor el profesor de mapudungun que pueda venir acá y empezar a enseñarlo a los cursos menores” (Director establecimiento).

Persiste la idea de la interculturalidad como conocer al otro y por ende, una educación intercultural que la incorpora como un añadido a las actividades del colegio. La EIB constituye ante todo, un proyecto que requiere un trabajo integral en las escuelas, una nueva forma de establecer relaciones entre quienes la integran, ya que más allá de la sensibilización de los funcionarios, se requiere que la escuela intercultural sea capaz de gestionarse por sí sola y no sólo con el esfuerzo de unos pocos.

“Primero que todo conocimiento y manejo de la cultura mapuche, la cultura en general de los pueblos originarios, que conozcan ellos que habían tales y tales pueblos desde el norte hasta el sur, que conozcan que había tales pueblos que tenían tales características, que vivían de tal manera, que hay cosas que todavía se hacen que se manejaba en esos tiempos, que conozcan los valores de esa cultura, en fin y como parte de eso, como parte de su acervo cultural y sentir que nuestras raíces están ahí” (Director establecimiento).

Es importante considerar la noción que existe de la EIB en los establecimientos, como una finalidad en sí misma, donde los directivos buscan que quienes componen el sistema escolar conozcan más sobre la cultura, se entusiasmen con las actividades relacionadas a la EIB, buscando en la cultura indígena, puntos de convergencia que los lleven a identificarse a sí mismos, algo similar a los exploradores del siglo XIX, cuando buscaban modelos europeos de estructura social y de subsistencia al interior de las culturas indígenas, con el fin de comprenderlos.

“Para ellos lo fundamental es la familia, y ese es un valor súper importante y que se ha perdido por lo demás, en torno a la madre, a esa estructura social...entonces ese es un tema que tiene que ver y que si los niños lo logran y las familias del colegio igual vamos a lograr una forma de vida diferente para los niños de este colegio en torno a ese concepto, vamos a provocar otro tipo de relación social media, entonces también tiene que ver con impacto en ese sentido, entonces es lógico” (Director establecimiento).

Pese a que una cifra no menor de los alumnos de estos establecimientos está identificada como perteneciente a algún pueblo indígena, los directivos parten de la base que conservan estructuras familiares indígenas y se pretende trabajar sobre ellas para extenderlas al resto de la comunidad escolar. La concepción de la familia indígena tradicional, contextualizada en un ambiente histórico “puro” refleja una idea inmutable de

la cultura indígena, donde ésta debiese conservarse al igual que en contextos rurales, sin tener en cuenta las hibridaciones históricas y sociales que han modificado las pautas de conductas y familiares de los pueblos ni sus probables adaptaciones a contextos urbanos.

Se parte de la idea que los niños indígenas tienen una forma de vida diferente, sin especificar en qué consisten esas diferencias, sin comprobar que estas diferencias sean tales, y sin contextualizar adecuadamente el ambiente familiar en el cual se desenvuelven los niños. Esto es fundamental no sólo para la aplicación de un Programa de EIB si no que para cualquier otro que involucre el contexto familiar en el ámbito escolar. Por último, podemos decir que esta cita refleja, que al no haber nociones claras sobre qué es interculturalidad ni EIB, se están tomando partes de la cultura disgregadas de su contexto social, como una forma de incorporarlas provechosamente no sólo al aprendizaje de los niños, si no que para intervenir en contextos familiares, los cuales muchas veces necesitan algo más que este programa para su funcionamiento.

3.2.e Nociones de Interculturalidad y EIB asociado al pueblo mapuche:

Este punto se relaciona con una tendencia a asociar lo intercultural con lo indígena y particularmente con lo mapuche.

“Este enfoque se centra en la interculturalidad de los niños y niñas mapuches en que puedan desenvolverse en su propio mundo y el de los demás, que a la vez puedan lograr como propósito; desarrollar, promover y potenciar la identidad mapuche” (Monitora intercultural).

Las causas de estas afirmaciones radican en que existen niños mapuches en el colegio y en mayor dimensión, a que el pueblo mapuche es mayoritario (en proporción) a otros pueblos indígenas. Si bien estas afirmaciones son certeras, la interculturalidad no es la relación de una cultura con otra en particular, si no que apela a las relaciones interculturales en general, por lo que no se puede reducir este concepto a la interacción del pueblo mapuche con otro no mapuche, si no que involucra a otros pueblos indígenas y también a culturas no indígenas como los inmigrantes. Así mismo se afirma que los niños mapuche podrán desenvolverse en su *propio mundo*, por lo que se asume una concepción del entorno del niño como uno diferente al de sus compañeros de curso.

Por otro lado, las relaciones interculturales constituyen un estado de la sociedad, no tienen como finalidad lograr mayor o menor identidad ni menos lograr que otros tengan una identidad cultural a partir de un momento de diálogo con otra cultura, la interculturalidad, se reitera, no es apropiación, es ante todo, comunicación.

“Pero no sólo hablando del tema de mapuche, pero también de gente que llega de otros países” (Profesora establecimiento).

“Para mi es como juntar dos culturas, la cultura de la sociedad no mapuche y la de la sociedad mapuche, es como que se mezclan las dos culturas. Que unos pasen para allá, y los otros para acá. Claro que nosotros no estamos tan con eso como con el 100% de insertarnos en la otra sociedad. Pero está, está eso de la mezcla. Se está insertando a full la cultura en la sociedad huinca” (Monitora intercultural).

“Mapuche en especial, por mi raza. Para que no se pierda, y que los niños de origen mapuche puedan reconocerse también mapuche” (Monitora intercultural).

Por otro lado, como hemos señalado, la interculturalidad implica la interrelación de dos o varias culturas, orientada a que los niños más que autoreconocerse, aprendan los valores de la tolerancia y el respeto, en plena libertad de ejercer la identidad que ellos quieran tener. Está implícito un “deber ser” que presiona a educandos a identificarse con elementos y situaciones que no siempre vienen de un entorno considerado propio o cercano. En la afirmación “que unos pasen para acá y otros para allá” está la idea de integración de y a las culturas, explicada anteriormente, lo que no implica una relación entre personas si no que más bien un intercambio de sujetos entre una cultura y otra.

La interculturalidad no implica dejar una cultura propia y pasar a otra, si no que más bien, autoreconocerse como sujeto portador de una identidad cultural particular y respetar la de otros.

La interculturalidad concebida como la relación de mapuche con no mapuches, conlleva a la implementación de experiencias de EIB que tienen que ver con esta relación, con que los alumnos no mapuches aprendan de los mapuches y viceversa. Es importante destacar que algunos funcionarios municipales concibieron la EIB como un complemento, esto nos

indica que más allá de la integración de la cultura indígena a la cultura occidental, como comúnmente es definida la EIB, apunta a una complementariedad de visiones.

“La idea de la EIB no es enseñar algo aislado de lo que está pasando, se quieren incorporar las dos visiones sobre un tema. La idea de esto es el complemento, que la cultura occidental entienda, la EIB debería trabajar complementando estas dos visiones”
(Funcionario municipal).

Esta noción, por un lado apuesta a una simetría entre culturas donde ambas se ponen a disposición para enseñar su visión sobre un determinado tema (dentro de la sala de clases) pero por otro, indica que dicho tema está previamente escogido por la escuela, por lo que la cultura indígena se constituye como un elemento auxiliar a lo impartido por el sistema escolar. En lugar de construir ambas culturas un conocimiento como producto, es la cultura indígena la que alimenta la temática instructiva escogida por el sistema de educación, por lo que dicha simetría se rompe.

“La EIB es relacionar a los elementos básicos de aprendizaje con el mundo mapuche”
(Funcionario municipal).

Del mismo modo, al reducir el diálogo intercultural a sólo dos culturas, la mapuche y occidental, limita también las potencialidades de la EIB como un ámbito transformativo, simétrico y democrático, a un mero ejercicio de relacionar algunos aprendizajes con la cultura indígena, vale decir, encontrar dentro de esta última, lo que puede decir respecto a un determinado tema, desaprovechando las oportunidades que la EIB pueda brindar en el espacio educativo. Es importante destacar que existen nociones acerca del contexto en el cual se encuentran los niños que no necesariamente corresponden a la realidad, partiendo de bases que a veces constituyen supuestos sobre los cuales se trabajan los proyectos en las escuelas.

“La educación intercultural debe propiciar la construcción y/o reconstrucción de códigos culturales diferenciadores a fin de facilitar la comunicación intercultural y potenciar el

desarrollo de las culturas y pueblos mapuches. Así poco a poco, la educación mapuche en Chile ha ido cobrando espacio en ser valorada” (Monitora intercultural)¹¹⁷.

En este sentido, la concepción de la EIB como una educación netamente entre mapuches y no mapuches es una noción excluyente de las demás culturas y por lo tanto, no se construye en la alteridad si no que en la limitación de las fronteras culturales y los espacios de acción. La EIB, que supone una educación que forme personas respetuosas y tolerantes, concientes de la existencia de culturas diferentes, y que además, forma a estas personas para que puedan desarrollarse en ámbitos diferentes de la sociedad, queda limitada a espacios de estudiantes indígenas mapuches, transformándose en educación para mapuches, donde el fin es fortalecerlos identitariamente y no formarlos en la alteridad.

“La comprensión de la interculturalidad acotada a lo indígena no sólo reduce el campo de acción posible, si no además implica que no se está aportando a la discusión sobre la construcción de relaciones interculturales de cooperación. De esta manera se confina el mundo indígena a un espacio cerrado, donde la mayoría del país sigue desconociendo la multiculturalidad vigente, lo que aporta a su discriminación y trae aparejado que quienes sí forman parte de los programas de EIB no sepan enfrentar los conflictos que se suscitan en la convivencia intercultural, como son la estigmatización, estereotipación, discriminación y competitividad” (UNESCO, 2005).

3.2.f Interculturalidad, EIB y folclor:

Otra noción de la EIB tiene que ver con la asociación de ésta con las actividades lúdicas, por lo que las motivaciones para implementarla en los establecimientos son para entretener, “enseñar haciendo”, y por considerarla un elemento fundamentalmente atractivo.

“Pero todos quieren que esté la monitora porque es una cosa que a los niños les llama la atención. Y no sólo a los niños, si a nosotros también, y a los apoderados. En fin, es

¹¹⁷ Documento de sistematización de experiencias de EIB, facilitado por funcionarios de un municipio, el cual, fue elaborado por monitoras interculturales el año 2006. Cabe destacar una fuerte tendencia a considerar la EIB como educación mapuche, incluso apropiándose de símbolos de organismos gubernamentales para modificarlos, reemplazando el concepto “indígena” por el de “mapuche”.

atractivo el tema, el programa, el proyecto. Más encima que se hacen actividades que se dan a conocer a toda la comunidad, como por ejemplo los juegos que utilizan o practican los mapuche, los bailes, los cuentos y leyendas, todas esas cosas que lo tienen incorporado como que es de ellos, de su cultura” (UTP establecimiento).

La elección de ciertos elementos que mencionamos en párrafos anteriores, se relaciona con esta noción de interculturalidad, en la medida que la cultura indígena es tomada desde aquellos aspectos que resultan atractivos para los niños y para la comunidad escolar. Existe un ánimo de “enganchar” a profesores y directivos con el programa a través de la visualización de elementos culturales como el baile, muestras y degustaciones entre otros, lo que reduce esta enseñanza principalmente al folclor. Por otro lado, la idea de rescate sigue presente en estas nociones, ya que en general, la relación con la EIB en los colegios, comenzó con la idea de “rescatar” la cultura indígena, o elementos de ella, a través de proyectos que involucraron a alumnos, profesores y algunos apoderados.

Tanto directivos de establecimientos como monitores y profesores buscan aquellos elementos y actividades que enganchen a la comunidad escolar, por lo tanto la interculturalidad es percibida como una “muestra” de estos elementos a través de los cuales las personas conocerían a la cultura indígena. Tiene que ver con la idea de rescate y puesta en escena de artefactos, comidas y rituales, dando a conocer aspectos de la cosmovisión e historia por medio de éstos.

Si bien es cierto que la mayoría de ellos manifestó que no quieren hacer de la EIB una instancia que folclorice lo indígena, las definiciones de la interculturalidad y la EIB, y más aún, las actividades a las cuales finalmente derivan estas definiciones, tienen que ver con la folclorización.

“Aquí también queremos avanzar hacia otras culturas, por eso se practican los bailes, se parte por ahí, con las artesanías, las comidas, las danzas, todo lo que tenga que ver con una enseñanza más práctica que teórica, pero no de manera excluyente tampoco. Tiene que haber de ambas, pero pienso que los niños enganchan mejor con las cosas más prácticas, más lúdicas” (Monitora intercultural).

La EIB está concebida en varias ocasiones como algo que llama la atención de profesores, alumnos y la comunidad escolar en general, buscando generar encanto, empatía, sorpresa y fascinación con estas actividades. En algunos establecimientos el PEIB se inició con rituales que buscaban “mostrar” la cultura indígena, buscando la motivación los asistentes.

“Entonces en eso uno va notando que el niño le atrae la cultura. Igual cuando vamos a presentarnos en algún evento, como el que hicimos aquí en la escuela del Wiñol We Tripantü, los niños estaban pero fascinados de poder participar. ¡Y todos! Todos con sus vestimentas, entonces uno nota que hay un cambio en los niños, que ya no hay vergüenza, que la ven a uno con su vestimenta también y ellos respetan eso, este trabajo. Donde se hizo la celebración del Wiñol We Tripantü a nivel nacional, se hizo en una escuela y nos pidieron toda la ayuda a nosotros! Tanto de presentación de número, como de la exposición que teníamos” (Profesora establecimiento).

Por consecuencia, no queda claro si los niños participan porque respetan la cultura indígena o por curiosidad, como lo podrían hacer con cualquier otra presentación que les llame la atención. Hay una visión de la realización de estas actividades como “eventos” incluso como “números” que forman parte de un show en el cual, los organizadores y participantes despliegan la cultura indígena para mostrarla como un producto, el cual, está descontextualizado del espacio y del momento en el cual se realiza, y en lugar de generar conocimiento, los asistentes a este evento se quedan con la idea que *sólo* los indígenas hacen esas cosas.

En el fondo, se busca un mayor respeto entre los alumnos, una disminución de los prejuicios hacia lo indígena y el efecto que estas actividades producen, es lo contrario, una mayor estigmatización de los indígenas con la ritualidad, la ruralidad, la gastronomía, entre otros. Al final, ¿Cuáles son los prejuicios que se rompen? ¿Cuáles son las identidades que se fortalecen? Si se continúa identificando lo indígena con las muestras, con actividades de museo, con representaciones teatrales de las culturas, entre otras, difícilmente, puede conllevar a una disminución de la estigmatización indígena si no hay un tratamiento profundo de lo que implica la interculturalidad y en mayor medida, la implementación de la EIB en los colegios.

“La interculturalidad es un flujo de culturas, significa mezcla, respeto. Hay una dominación de una cultura europea, se folcloriza el asunto, con cosas como la medicina, el merkén” (Profesora establecimiento).

La perspectiva folclorizante se puede extraer tanto de directivos, profesores e incluso monitoras interculturales, pese a que la mayoría de ellos subrayan en varias ocasiones que no quieren hacer folclor con la cultura.

“Queríamos hacer una ceremonia mapuche, pero había mucha ansiedad por saber como iba a ser y como iba a resultar. Lo que sí teníamos claro que tenía que ser una cosa seria, no una cosa como para turistas, ni mucho menos folclor” (Profesora establecimiento).

Sin embargo, y como veremos más adelante en los aspectos prácticos del programa, no reparan en las ideas que profesores han incurrido para llevar el tema de la EIB en los colegios.

“Las cosas que quiero hacer son muestras de objetos, en la biblioteca, un museo. Que los niños traigan cosas de su casa y las usemos aquí en el colegio para el museo, que los niños vean las cosas ahí. Ya me prestaron unos estantes para ponerlas y les vamos a poner unos vidrios, con los letreros, iguales a esos que están en los museos” (Profesora establecimiento).

Al concebir la interculturalidad como conocer al otro por partes, a través de elementos físicos, las experiencias que se realizaran de EIB tienen que ver con “mostrar” a los niños estas partes, como piezas de un museo. La idea es poner la “cultura” detrás de una vitrina para que los niños observen y aprendan de ella. ¿En qué momentos se da la interculturalidad en un museo, si la esencia de ésta, es la relación entre sujetos? Es rescatable la voluntad y el ánimo para llevar a cabo iniciativas que “incluyan” la perspectiva indígena en los colegios, pero como señalamos, muchas de ellas conducen a más prejuicios y mayor estigmatización de lo indígena con estos objetos. La cultura es dinámica, móvil, híbrida y cambiante, por lo que difícilmente se generará interculturalidad a través de una vitrina.

Está extendida la idea, entre monitoras interculturales, que una buena evaluación de las actividades equivale a una buena recepción de los niños y adultos que participan de ellas,

considerando como “bien hechas” o “bien evaluadas” aquellas que acapararon mayor atención, mayor motivación y/o participación de las personas.

“Además se pudo apreciar que llegaron ordenados y se agruparon por colegio con su profesor a cargo, e inspector al interior de la ruka, esto nos permite pensar que existe un real interés, motivación y respeto de parte de los niños y niñas no mapuches” (Monitora intercultural).

La evaluación de prácticas o “buenas prácticas” podría estar acompañada por un monitoreo de la real aprehensión de lo enseñado, o mostrado en este caso, en los alumnos, más allá del entusiasmo que demuestren, o si participan todos o muchos de ellos. El orden y la disciplina es una característica en casi todos los establecimientos, ya que comúnmente son agrupados en filas antes de ingresar a las salas de clase, son sancionados constantemente en función del mantenimiento del orden, recuperando muchas veces, el tiempo perdido en hacerlos callar, en el horario de recreo. Si bien es cierto que el silencio en actividades solemnes es una señal de respeto, en ningún caso será garantía de motivación e interés ni menos da señales de que efectivamente, estén aprovechando lo enseñado. Por lo tanto es fundamental tener en consideración un sistema evaluativo posterior que incluya las motivaciones, percepciones, aprehensiones y la atención otorgada por parte de los alumnos.

3.2.g Interculturalidad y EIB para la superación de la discriminación:

Esta noción tiene que ver con la idea que la interculturalidad es un instrumento para superar las relaciones de dominación y discriminación, y en los establecimientos se ha extendido la idea de la EIB como una instancia provechosa para la disminución de los prejuicios entre los alumnos. Cabe señalar al respecto, que las relaciones interculturales, para constituirse como tales, deben haber superado las barreras de dominación, ya que sólo así las culturas pueden establecer un diálogo en plena simetría.

Se parte del supuesto que conociendo al otro, como sujeto cultural, se terminan las situaciones de estereotipación, segregación y/o discriminación.

“Por eso pienso que la interculturalidad en este minuto está matando eso de la discriminación” (Monitora intercultural).

Es importante tener en cuenta que las relaciones interculturales requieren de una base de simetría y respeto sobre la cual se construye la comunicación intercultural, por lo que no es necesario conocer al otro en todas sus dimensiones para establecer una interacción con respeto. De esta manera, la superación de la discriminación es un punto de partida de la interculturalidad y no un fin. Si se parte de la base de conocerse mutuamente, las personas no sólo tendrían que conocer las culturas indígenas, si no que todas las culturas del mundo para que sean respetadas y eso ciertamente, es imposible. En este sentido, la interculturalidad implica respeto desde la base, no como un fin.

“Hace que el día de mañana sean personas no discriminadoras, sobretodo esa parte, la de no discriminar. Y cuando el alumno es indígena, fortalece su identidad, se despierta, se sensibiliza. Cuando son reconocidos, ellos fortalecen su identidad. Además, tiene que ver con un entender, porque yo siempre he dicho que la mayoría discrimina por no saber, por ignorancia, y siento que nosotros somos los llamados a cortar con eso. Si nosotros, desde la educación aportamos para que los chicos no sean ignorantes, y por lo tanto, discriminen, me parece fundamental. Fundamental en la formación, sobretodo en este tema de ser un país diverso y pluralista” (Monitora intercultural).

Está extendida la idea que a través del programa, los niños indígenas serán autoreconocidos como tales y respetados por sus compañeros, al enseñarles a todos aspectos de una cultura particular, y al hacerla visible dentro de la sala de clases. *Conociendo la cultura*, los alumnos aprenderían sobre ella y dejarían los prejuicios de lado. Muchas veces directivos y funcionarios de los establecimientos señalaron que no existe la discriminación, o que ésta ha disminuido con la acción del programa. Sin embargo, en varios de ellos constatamos lo contrario, de manera que aún persisten las estigmatizaciones y hay niños que siguen siendo objeto de mofa y burla por parte de sus compañeros, y es común ver que varios niños indígenas se han retirado de los establecimientos por este motivo.

Por lo tanto, tanto directivos como profesores y monitores, poseen criterios para evaluar la discriminación en sus colegios que no garantizan resultados muy exactos, como por ejemplo, directivos que nos han señalado que en sus colegios no existe discriminación porque no han llegado niños denunciando este problema, pero no hay una verificación

profunda sobre la existencia de este problema ni se explica cómo la EIB aportaría a disminuirla. El respeto puede promoverse sin la necesidad de conocer una cultura particular, ya que las personas no discriminan por desconocimiento, si no porque hay una tendencia a discriminar lo diferente. Como señalamos en líneas anteriores, sería iluso pensar que todos debiésemos conocer todas las culturas para no discriminarlas.

3.2.h Interculturalidad, EIB y bilingüismo:

El bilingüismo ha sido otro de los argumentos importantes para emplear y validar la EIB en las escuelas. Se argumenta, que los idiomas indígenas han sido oprimidos y desplazados por la instrucción del castellano por el Estado Chileno, por lo que los pueblos fueron forzados a perder el idioma como soporte cultural. Sin cuestionar la veracidad de lo anterior, no es menos cierto que el contexto actual de los idiomas indígenas es bastante complejo, puesto que se encuentran subyugados a un idioma oficial hispanohablante, por lo que la mayoría de las personas indígenas hoy en día utilizan como lengua principal el castellano. Por lo tanto, se postula un rescate de la lengua indígena con el objeto de no perderla, situándola como un soporte importante de la cultura.

“A ver, el inglés es instrumental, te sirve, por la globalización, todo eso. Pero así, con la misma importancia que el inglés, que yo no digo que no lo hagan, pero así, con esa misma importancia, debieran de tener alguna lengua indígena. Y la que a mi me parece más acorde, por la cantidad de personas que son y eso, debería ser el mapudungun, como base. Porque son más y porque es más identitario con el país Chile, con el continente. Así que debería ser con la misma importancia” (Monitora intercultural).

La importancia de enseñar uno u otro idioma indígena radica en que a través de este hecho se logra una mayor visibilización de los pueblos, un mayor acercamiento y se genera más conocimiento de su cultura, incluso de un *nosotros*, de reconocer orígenes comunes y por lo tanto, identidades compartidas. Se alude a la enseñanza del inglés como un idioma extranjero ajeno a las matrices culturales locales, y por su carácter instrumental se percibe una legitimación de este idioma en los colegios, sin embargo, la enseñanza de idiomas se percibe como un ejercicio democrático, enseñando por igual aquéllos que son instrumentarios y aquéllos que otorgan mayor identificación a las personas. La alusión al mapudungun implica una predominancia de este idioma por sobre

los de otros pueblos indígenas del país, por lo que es común justificar su enseñanza por sobre otros idiomas indígenas. Los idiomas en lugar de ser enseñados por su función y pertinencia al contexto educativo, son demandados en tanto otorgan identidad, por lo que se percibe una demanda por la enseñanza del idioma mapudungun por sobre otros pueblos porque otorgan mayor identidad, al ser el pueblo mapuche más predominante.

“Enseñaría el de mayor dominio. Con el lenguaje enseño cultura, y en ese sentido enseñaría el inglés. Enseñaría el inglés porque siento que es una necesidad, de hecho a mi me pasó. Yo tuve que aprender inglés porque en un momento me di cuenta que era necesario, y así como fue necesario y útil para mi, también lo es para los alumnos” (Monitora intercultural).

Como vemos en esta cita, las personas perciben los idiomas en función de poder usarlos, y el lenguaje en este sentido, es un instrumento de comunicación, por lo que si no se usa constantemente se pierde. Por lo tanto, el rescate y legitimación de los idiomas indígenas, es una oferta favorable para protegerlos y mantenerlos vigentes, pero si no se abren los espacios para que éstos puedan ser usados dentro de la sociedad, el aprendizaje de éstos idiomas va a ser inútil si no es hablado ni respetado por el resto de la sociedad. Más aún, si la enseñanza de los idiomas comprende palabras sueltas, descontextualizadas y comúnmente, una mera traducción al castellano de palabras usadas en clases. Por lo tanto, interculturalidad no es aprender ni hablar el idioma del otro solamente, y la educación intercultural bilingüe, comprende el uso del idioma indígena en su integridad, no en forma arbitraria ni parcial¹¹⁸.

“A ver, es que nosotros todavía no tenemos EIB, por ahora sólo tenemos educación intercultural, porque hablar de educación intercultural bilingüe es mucho más amplio y más completo. Porque aquí el idioma se habla de forma esporádica y con algunas cosas. Para hablar de educación bilingüe hay que tener un vocabulario amplio y dominar el tema. Así es que yo diría que más que nada es educación intercultural” (Profesora establecimiento).

Al utilizarse los idiomas en torno a su valor utilitario, es importante considerar que primero debe hacerse un uso legitimado de ellas dentro de la sociedad, democratizando los

¹¹⁸ Ver mas adelante “Nociones de interculturalidad y EIB de los alumnos”

espacios para hablantes indígenas y no indígenas, y superando las asimetrías de uso y utilidad de las lenguas, el aprendizaje dentro de las salas de clases podría aprovecharse mejor y dar mejores resultados. Aún así, deben hacerse mayores esfuerzos para conservar el idioma indígena, y enseñarlo en la sala de clases dentro de su contexto, pero la preservación de idioma no sólo es un asunto de la escuela, si no que compromete a toda la comunidad indígena que quiere preservarlo y en general, es un tema atinente a la sociedad.

3.2.i Interculturalidad y EIB como relaciones entre culturas:

De la misma forma, también se dieron nociones que se acercaron más a las de interculturalidad planteada en este estudio, ya que fueron concebidas en tanto relaciones entre culturas, respeto, tolerancia y simetría.

“La Interculturalidad es un diálogo entre culturas diferentes, sumar las visiones para enriquecerse, implica más respeto y más tolerancia, la Interculturalidad es ver la diferencia como una riqueza” (Profesor establecimiento).

Pocas veces se estableció la interculturalidad como un diálogo entre culturas, y aunque implica más que sumar visiones como se señaló en esta cita, el concepto está apuntando a más respeto, tolerancia, temas que son base de la interculturalidad. Así mismo, hubo profesores y monitores que definieron la interculturalidad como una interrelación, una visión que abarca las relaciones entre pueblos indígenas y no sólo de éstos con el Estado o con el resto de la sociedad.

“Se refiere a la interrelación de las culturas. Pero para mi gusto, la interculturalidad debe ser entre un pueblo indígena con otro pueblo indígena, así como también con los no indígenas, tiene que ser para los dos lados. Los pueblos deben interactuar entre ellos y además con las otras sociedades, si no, es incongruente” (Monitora intercultural).

Como hemos visto, comúnmente se define la interculturalidad como una relación de indígenas con sociedad “chilena” o con personas no indígenas, por lo que hay un imaginario de la interculturalidad unidireccional, donde los pueblos indígenas “se entregan” para ser conocidos y los no indígenas “reciben” estos elementos como una forma de respeto. Estas nociones, en cambio, se acercaron a la interculturalidad en tanto

relaciones recíprocas en pos de una convivencia, no sólo coexistencia, abarcando a todos los pueblos, aceptando las diferencias culturales que existen en el mundo y respetándolas, aún sin conocer o saber de estas culturas.

“Yo pienso que interculturalidad es el respeto por todas las personas que existen, independiente de su credo religioso, su cultura, su forma de vida, etc., que ahí va involucrado todo. Pero para mi, eso es la interculturalidad, que yo tenga la capacidad de aceptar al otro no importando de donde viene, de dónde es o cómo es. Y que así haya una posibilidad de llegar a un intercambio de las culturas. Lo primero es aceptarnos, reconocer que somos diferentes, y luego, que podemos vivir con esas diferencias” (Profesora establecimiento).

Respecto a las nociones de EIB, se manifiesta que ésta debería ser más amplia, no solamente abarcando a alumnos de NB1 si no que extendiéndose a otros niveles, con el fin que todos participen del programa.

“Debería ser en todos los niveles. Pero yo me imagino que el gobierno o el estado desde el Ministerio de Educación, ha hecho esto desde la enseñanza básica para ir subiendo y llegar hasta el liceo, la enseñanza media. Porque así tiene que ser, si no, no tiene sentido, que se le enseñe sólo a los chicos y que después el aprendizaje quede en el aire, ellos se van a olvidar” (Monitora intercultural).

Sin embargo, el olvido de este aprendizaje no siempre tiene que ver con la edad de los educandos si no más bien con la utilidad que se otorgue a estos conocimientos, como establecimos en el punto anterior sobre el idioma. El extender la EIB a todos los colegios y todos los niveles debe tener un valor utilitario en tanto se difundan valores de respeto, tolerancia y no discriminación, en conjunto con un contenido teórico y práctico que lleve a los educandos a visualizar la diversidad cultural.

“Debería ser para todas las escuelas, y para todos los estratos sociales, no solamente para algunos. La focalización de hoy en día yo pienso que es como un primer paso, porque una vez que se implemente, yo pienso que se va a extender a la totalidad de los establecimientos, no sólo a los municipales, si no que también a los subvencionados y finalmente a los particulares, esa es la idea” (Monitora intercultural).

“El programa debiera ser para los niños de todos los cursos, para el colegio completo. Porque ¿Qué pasa con los alumnos que llegan después del NB1 o NB2?, ¿Van a perder la oportunidad de haber tenido esos conocimientos? O bien van a quedar en desventaja respecto de sus compañeros?” (Monitora intercultural).

Existe una noción generalizada que la EIB debería ser para todos, pero no queda claro por qué y para qué. La extensión de los contenidos debe tener objetivos claros y una correcta evaluación y sistematización de las experiencias para no repetir generalizadamente los mismos errores y falencias. Por lo tanto, la consolidación de la EIB en los colegios y el establecimiento de relaciones interculturales dentro de la sociedad, consideramos que no depende de la extensión de la EIB en cantidad, si no que ésta sea capaz de gestionarse autónomamente en los establecimientos sin discontinuidad ni riesgos de que los esfuerzos realizados se pierdan cuando se pase de un año a otro. La EIB debe ser capaz de producir sujetos que se respeten mutuamente y esto merece un esfuerzo de calidad más que de cantidad.

“Soy muy ambiciosa y perseverante, me gustaría que el programa llegara a otras personas que por desconocimiento no reciben la EIB” (Profesora establecimiento).

3.2.j Nociones de interculturalidad y EIB de alumnos:

Los niños definieron la interculturalidad en varias dimensiones. La primera, está asociada con aprender, conocer, entender y/o saber de las culturas o elementos de ella.

-“debe ser entender de distintos tipo de religión o baile, comida”

-“saber de otros países también”

-“Saber más aparte de lo que uno es”

-“como ser más culto”

-“Aprender sobre más culturas”

-“No sé, como conocer la historia de los pueblos y las costumbres”

-“no podemos decir que somos interculturales si todos no sabemos lo mismo, todos saben un poco de conocimiento de cada cultura” (Alumnos establecimiento).

Los alumnos expresaron varias ideas relacionadas con la interculturalidad, que tiene que ver con el aprender o conocer más sobre otras culturas. Dado que, lo que se concibe por interculturalidad a nivel de profesores y directores en general es entregar conocimientos

sobre las costumbres y aspectos de determinadas culturas, los alumnos la perciben como un objeto de estudio dentro de sus actividades académicas. Saber sobre otros pueblos está asociado a ser más culto, a considerar que esta información es importante, y también está la idea de un intento de formar parte de estas culturas a través de un proceso identitario, bajo el cual los alumnos comienzan a identificarse con aspectos de las culturas indígenas.

Como la interculturalidad está relacionada con saber sobre una o más culturas, los niños no se consideran interculturales porque no han aprendido lo suficiente (mucho o bastante) como para sentirse sujetos interculturales. Por lo tanto, en la medida que la interculturalidad se siga considerando como un fin, como un título luego de haber estudiado y entendido las culturas, puede suceder que nadie que no haya aprendido lo suficiente y la EIB no pueda ser practicada a cabalidad.

Así mismo, también encontramos la idea de incorporación o anexión a la cultura indígena, o de ésta a la cultura occidental.

-“como incorporarse a las demás culturas”

-“Yo no tengo idea lo que es, más de una cultura debe ser”

-“Si a nosotros nos la han definido hartas veces”

-“deben ser más de una cultura” (Alumnos establecimiento).

Bajo estos supuestos subyace la idea que los alumnos *deben* sentirse identificados con la cultura indígena, definiendo la interculturalidad como un objeto por el cual hay que sentir adhesión e identificación, incluso *anexarse* a ella. La interculturalidad ha sido definida de esta manera tanto por profesores como por directores y monitores, por lo que no es poco común ver que los alumnos también tengan estas nociones.

Por otro lado, los niños definieron la EIB a través de un análisis de sus componentes, vale decir, la identificación de cada uno de los términos englobados en este concepto.

-“Bilingüe es de dos idiomas”

-“Uno diferente al que uno trata diariamente”

-“Y educación intercultural bilingüe sería como manejar el idioma de nuestras raíces, que es como lo normal que debe ser, porque en otros países la gente sabe hablar el idioma que debiera ser de la raíz” (Alumnos establecimiento).

La enseñanza de la EIB no ha sido definida para ellos ni pueden concebirla como concepto si no que a través de una separación de sus componentes. Pese a esto, los alumnos identificaron el bilingüismo como una situación que aún no se ha logrado, puesto que implica dominarlo con mayor fluidez.

“Yo no se si seré intercultural bilingüe pero si sé más, pero igual yo creo que si hubiera empezado desde primero básico, y si hubiera tomado todos los cursos ahí sabría más” (Alumnos establecimiento).

Como se ha explicado en el ítem de interculturalidad, EIB y bilingüismo, la importancia de aprender el idioma indígena radica en que se encuentra en nuestras raíces y no porque sirva como herramienta de desarrollo personal ni social. Prevalece la idea de aprenderlo como una forma de no discriminación, como una forma de apertura y por el contrario, quienes no quieren la EIB, son identificados como discriminadores.

“La mayoría decían ¿para qué aprender esto si nunca lo voy a poder ocupar?”

-“Aprender más, eso, si seguir haciendo eso...pero no sé...que hagan encuentros”

-“Y que vaya a otros colegios, por ejemplo yo le hablaba rapa nui a mi hermana chica y se reía y yo le decía no te ríai, es del país, entonces no sé, desde más chicos”

-“O sea claro están pasando más inglés en los kinder, mi sobrina va en kinder y le pasan más inglés en vez de pasarle algo que es de nosotros, en vez de pasarle mapudungun”

(Alumnos establecimiento).

La EIB sigue siendo una instancia en la cual se puede aprender más, hay una idea de conocimiento del otro y que este conocimiento los hace personas más cultas. Por otro lado, no está claro cuál es la finalidad de la EIB en los establecimientos, por lo que los alumnos identifican su funcionalidad en tanto aprender el idioma para hablarlo en eventuales encuentros con personas indígenas.

“Igual bueno porque en alguna oportunidad de la vida igual nos podemos relacionar, y entenderse igual es bueno” (Alumno establecimiento).

“Porque la tía viene. No porque no sé po. Porque la tía venía a enseñarnos cosas. También venía cuando estaban los niñitos de primero y también estaban los niñitos de segundo y hicieron como...una cosa que recitaban los mapuches, también la ésta como de la fruta (piñón), como se hace la empanada. Siiii...porque cuando usted va para allá, para la ruka, tiene que decir lo que le enseñaron allá” (Alumnos establecimiento).

Por lo tanto, vemos que la utilidad de la EIB para los alumnos está dada principalmente por que los o las monitoras interculturales les han enseñado qué es importante pero carecen de fundamentos y herramientas para identificar el porqué de esta importancia. Adicionalmente, existe una reducción de la EIB al aprendizaje del idioma indígena, al dominio de ciertas palabras, argumentando que éstas pueden ser utilitarias para un encuentro con personas indígenas. Por lo tanto, los alumnos carecen de una noción de relaciones interculturales permanentes, al interior del colegio, identificando *lo indígena* generalmente en círculos externos al establecimiento, y el buen recibimiento de la EIB bien puede haber sido el mismo con otros programas de otra índole, por lo que aún no se puede hablar de una disminución de los prejuicios con los indígenas por un buen comportamiento dentro de la EIB. De la misma manera, por más que los educandos otorguen importancia al aprendizaje del idioma, se denota un olvido de estas enseñanzas, por lo que en medio de las entrevistas intentaron recordar algunas de las cosas que han aprendido, llegando a nombrar algunas cosas pero con cierta dificultad.

3.3 Conclusiones parciales:

A partir de lo expuesto en el presente capítulo podemos concluir que, en torno a las representaciones sociales de lo indígena, el programa ha causado un bajo o nulo impacto en lo que refiere a la exotización y/o folclorización que siempre ha caracterizado las nociones que la sociedad no indígena posee acerca de los pueblos originarios. Adicionalmente, se evidencia una nueva forma de discriminación “positiva” que es la sobrevalorización de lo indígena, lo cual no hace más que alejar lo indígena de lo cotidiano, idealizándolo en cuanto a las prácticas rituales, al “orgullo y valentía” del pueblo mapuche, entre otros.

La representación de “lo indígena” responde a una idea de identidad y cultura estática, sincrónica y ahistórica. “Lo indígena” está situado entonces en un tiempo pasado,

prehistórico o del período colonial y al mismo tiempo, se percibe un alto grado de ruralización en lo que se concibe como “indígena” en prácticamente la totalidad de los actores involucrados. Salvo algunos monitores, más involucrados en actividades políticas, tienden a tener nociones acerca del mundo indígena urbano, aunque de todos modos estas no son transmitidas en las salas de clases. Así mismo, la idea de que “lo indígena” está establecido por un cierto apellido, por un cierto lugar de origen, e incluso, por ciertas características físicas o de personalidad, está ampliamente extendido en mayor o menor grado tanto en directivos y profesores, como en monitores y alumnos.

En este sentido, más que aportar a una reelaboración de lo que se entiende por “indígena”, de modo de terminar con las concepciones estigmatizadoras que han caracterizado desde siempre las representaciones sociales que existen en el imaginario colectivo, el programa ha permitido, ya sea de hecho o por omisión, que éstas se reproduzcan y se perpetúen.

Las nociones de interculturalidad por lo general están asociadas a una enseñanza de la cultura, a un aporte de los pueblos indígenas a personas no indígenas que desean “absorber” elementos de la cultura con los cuales sienten mayor identificación. Por lo tanto, la interculturalidad en espacios educacionales urbanos, es percibida como una relación unidireccional, en la cual, el indígena es quien despliega sus atribuciones culturales, las muestra y las enseña a la comunidad escolar. En consecuencia, la educación intercultural bilingüe es percibida como una instancia para enseñar la cultura indígena, un contenido que viene por añadidura al resto de las materias escolares por lo que no se construyen nociones de relaciones interculturales de reciprocidad, cooperación ni de tolerancia mutua, más bien se concibe la interculturalidad como una oportunidad para aprovechar lo que los pueblos indígenas tengan para mostrar. La EIB no está fundamentada en tanto los motivos para enseñarla ni por qué es importante, pero se les enseña a los niños que deben aprenderla. No existe a nivel de directivos, profesores ni monitores un objetivo claro de por qué se debe implementar la EIB ni qué es lo que esperan conseguir con ello, ya que las argumentaciones comunes apuntan a una disminución de los prejuicios, y una mayor visibilización de lo indígena, situación que como señalamos, no está ocurriendo.

Así mismo, observamos que dentro del primer grupo de directivos, profesores y monitores, no existen diferencias sustanciales en torno a las nociones que poseen sobre interculturalidad y EIB, más bien son bastante similares y permeables.

Quienes poseen algunas nociones diferentes y más cercanas a lo que la interculturalidad y EIB plantean, son profesores que han realizado estudios relacionados con el tema. Sin embargo, estas nociones no necesariamente se plasman en la práctica de la EIB puesto que estos profesores no poseen mayores herramientas para llevarlas a cabo o no están a cargo de cursos focalizados por el programa.

Por consecuencia a estas nociones, los alumnos no saben para qué es la EIB ni qué es lo que los profesores pretenden con ella, así como perciben las mismas nociones de interculturalidad y EIB que el grupo adulto, por lo que el modelo de indígena asociado a lo rural, el folclor y a la enseñanza de la cultura se repite. Se observa una confusión en los alumnos sobre por qué es importante aprender lo que les enseñan como EIB, incluso se mostraron amedrentados por amenazas de personas que les exigieron portarse bien en rituales y actos solemnes relacionados con la EIB, en lugar de enseñarles por qué se debe tener respeto en estas ocasiones.

De esta manera, es en los alumnos donde repercuten las implicancias de éstas nociones, ya que son ellos los que finalmente van a ser sujetos de una mayor o menor interculturalidad. Los efectos de los conceptos como incorporación, anexión, identificación con la cultura indígena y la implicancia de respaldarlos adecuadamente en la sala de clases, deben tratarse de manera profunda, de lo contrario, atrae mayor confusión entre los alumnos, dejándolos con un sentimiento de no poder vivirla, ya que no se consideran sujetos interculturales ni bilingües y por lo tanto, la EIB ha generado un magro impacto en cuanto al cambio de percepciones y nociones de interculturalidad.

En consecuencia, si bien se señaló que en el plano ideal la interculturalidad debiese partir desde una horizontalidad en la cual, dos o más pueblos se relacionaran simétricamente, resulta utópico pensar que las cosas pudiesen darse de esta manera, por lo que la interculturalidad surge generalmente, como una herramienta para superar las relaciones de dominación que no pudieron eliminarse con anterioridad. Sin embargo, vemos que esto no se da en lo práctico ni en las nociones de las personas, ya que a lo largo de casi dos

años de aplicación en diferentes establecimientos permanecen estructuras segregacionistas en la gran mayoría de los implicados en el programa. Está extendida la idea que el PEIB está hecho, en gran parte, para superar la discriminación y los prejuicios acerca de la diversidad y el mundo indígena, mas en la práctica no hay mecanismos que orienten a las personas hacia la valoración de la diversidad cultural si no que todo apunta a un conocimiento de los no indígenas sobre aspectos de lo que sería la vida de una persona indígena, por lo que, de esta manera, permanece el prejuicio sobre los pueblos originarios como atrasados, bárbaros y sujetos que se dedican a practicar determinados ritos, usos y bailes.

Finalmente vemos que existe una concordancia entre lo expuesto en el plano ideal (nociones) y práctico o de aplicación del Programa, ya que las representaciones en los imaginarios de las personas sobre lo que es un indígena, la EIB y el PEIB, se plasman finalmente en las cosas que se realizan en los establecimientos y en las proyecciones que se elaboran tanto para continuar aplicando en Programa como para ampliarlo hacia otros establecimientos.

III PARTE: REFLEXIONES FINALES

La motivación principal que originó este estudio fue el comprender de qué modo se está construyendo interculturalidad en espacios educacionales urbanos, específicamente en la Región Metropolitana. Para esto, nos propusimos dar cuenta de cómo se formula, aplica y promueve el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC.

En este sentido, a lo largo de nuestra investigación desarrollamos varios puntos de análisis que dan cuenta de la situación de la EIB en Santiago, sobre los cuales podemos establecer lo siguiente:

El programa surge como una política compensatoria a partir de las demandas establecidas en la Ley Indígena de 1993. De esta forma, busca responder a los intereses manifiestos de un sector de la sociedad: los pueblos indígenas. Por lo tanto, el PEIB se fundamenta en un aspecto coyuntural de la historia legislativa y no por una demanda democrática de la sociedad en general. En este sentido el PEIB nace para satisfacer la necesidad de sanción de heridas históricas sobre los pueblos indígenas y no para abarcar la diversidad. El Programa surge, por lo tanto, del interés de un grupo de la sociedad y no responde a los intereses de la sociedad en general.

Por otro lado, el programa se enmarca dentro de un esfuerzo gubernamental por mejorar la educación del país, por lo que sus objetivos y orientaciones apuntan hacia un mejor rendimiento en los alumnos de sectores más vulnerables del país, incluyendo los sectores urbanos. Por lo tanto, es una política dirigida para indígenas, más que educación intercultural bilingüe, en tanto está focalizada en escuelas y territorios de alta incidencia indígena. El enmarcar este programa dentro de los marcos institucionales vigentes no hace más que acomodarse a las metas exigidas por el Estado, por lo que pasa a ser un programa más de los tantos que hay dedicados a subsanar problemas de autoestima, rendimiento y escolaridad, por lo que se desconoce la pedagogía en la diversidad sumergiéndola dentro de los marcos institucionales del Ministerio.

La escuela intercultural es rupturista con los moldes homogeizantes tradicionales, por lo que resulta contradictorio que esta emane de la política pública educacional. Si bien la Reforma educacional vigente contempla la flexibilización curricular a fin de que los

colegios puedan adaptar sus currículos a realidades particulares, se ha confirmado que los establecimientos no poseen conocimientos de cómo adaptar estos currículos, por lo que no se puede amparar el programa en la reforma si no se cuenta con una política clara de implementación de EIB que incluya orientación y apoyo tanto para sostenedores, directores, profesores, monitores interculturales o quien desee llevar a cabo el PEIB.

En cuanto a la formulación del programa, observamos que ninguna parte de éste se define qué es lo que se va a entender por interculturalidad, bilingüismo, ni interculturalidad bilingüe como tercer concepto que va más allá de la mera suma de los dos anteriores. La “valoración de la identidad”, propia o ajena, no es interculturalidad en sí misma, es reconocimiento o autoreconocimiento, algo previo y fundamental para que haya interculturalidad, pero estos procesos refieren más bien al multiculturalismo. La interculturalidad lleva el tema un paso más allá, para que haya interculturalidad debe haber más que reconocimiento y valoración, debe haber un cambio de relaciones, debe simetrizarse las relaciones entre *nosotros* y los *otros*.

Así mismo, los objetivos formulados del PEIB lejos de ser interculturales en su esencia, a lo que apuntan es a mejorar la educación en su sentido amplio, y no a reconocer la diversidad cultural, la cual, no sólo abarca a indígenas y no indígenas, si no que a alumnos de muchas culturas y orígenes. De esta forma, sólo hasta que la EIB se formule en dirección a disminuir la discriminación étnica, contextualizar a los alumnos a una realidad indígena pero urbana, a formar ciudadanos que respeten y promuevan la diversidad cultural, sólo en ese momento, podría formularse una propuesta de EIB rupturista. No puede establecerse la contradicción de plantear otra escuela, con identidad propia, replanteando su “sentido” en el marco de las políticas educativas vigentes y más aún, en el marco de una política indígena que no los reconoce como pueblos, esto es, como sujetos de derechos tan inalienables como aprender, y de mucha mayor importancia que el soporte lingüístico, a respetar y ser respetados.

Así mismo, los contextos sobre los cuales se pretende intervenir son ante todo marginales urbanos, por lo que el componente étnico no es un soporte fundamental ni una necesidad. La escuela no debiera responder a una necesaria adaptación a contextos indígenas dentro de la ciudad, por cuanto estos contextos están concebidos en la ruralidad y la comunidad indígena. Ha sido tremendamente complejo identificar las necesidades

culturales de los educandos y no nos han otorgado herramientas que nos permitan fundamentar y respaldar la adaptación de una escuela completa a una estructura cultural indígena, que no se ha diferenciado con claridad del resto de las matrices culturales de urbe. De este modo, se desconoce que las poblaciones indígenas urbanas están insertas en los mismos contextos urbanos que los no indígenas, y que por lo tanto, la adecuación curricular no debiera de estar ceñida a las características de un contexto considerado distinto, si no que al abordaje de problemáticas que surgen de la convivencia de la diversidad en un mismo contexto.

La interculturalidad supone una transformación en las relaciones que establecen personas o grupos de distintos mundos culturales, no sólo grupos étnicos, también existen diferencias de tipo nacionales, de clases, etc. Por lo tanto, la interculturalidad supone terminar con las relaciones de poder, supone ante todo un diálogo, y para eso las relaciones deben ser horizontales, o lo más horizontales posible. Por lo mismo, el desarrollo de la interculturalidad no puede ser encomendado únicamente a las escuelas, mucho menos a “algunas” escuelas, que coincidentemente presentan contextos poco apropiados para liderar estos procesos. El desarrollo de la interculturalidad debe ser un tema a nivel global, al menos a nivel país. Lo que los niños aprenden de su cultura es el racismo, es la discriminación, es el no respeto a lo diferente, es el menosprecio a la diversidad. Así es como se estructura su entorno, aprendiendo desde pequeños, desde sus padres, sus entornos, los medios de comunicación, etc. Se observa que ya a los cinco años, cuando ingresan a la escuela, poseen una carga racista importante y sorprendente para su edad. Ya manifiestan estereotipos acerca del mundo indígena como que “son negros”, “pobres”, “no se les entiende lo que hablan”, “hacen brujería”, etc. Estas son cosas que han aprendido fuera de la escuela, y si la familia, la sociedad y el Estado no se hacen cargo de eso, difícilmente desde la escuela se puede revertir la situación.

Así mismo, pese a que se observa una apertura a la temática de la diversidad y a la educación intercultural por parte de directores, profesores y funcionarios de los establecimientos en general, existe una exotización de lo indígena y representaciones sociales rurales y mapuches, sobredimensionando e idealizando lo indígena en estas celebraciones. Las estigmatizaciones se ven incluso en lo superficial, no hay que hacer una investigación muy acabada para ver como se utiliza el componente indígena para

hacer un espectáculo. De esta manera consideramos importante la capacitación para evitar justamente este tipo de concepciones y acciones sobre la EIB.

En este sentido, las nociones de interculturalidad y la EIB se caracterizan por ser folclóricas, en tanto se rescatan y se despliegan elementos rituales que no cumplen una función particular más que mostrarlas al resto de la comunidad escolar. Así mismo estas nociones son mapuchizantes, en tanto perciben las relaciones interculturales entre mapuches y no mapuches, y por lo tanto, una EIB que enseña a alumnos fundamentalmente mapuches. Por último, la EIB implementada en los establecimientos es fundamentalmente ruralista, por cuanto los contenidos y las actividades asociadas a lo indígena van acompañadas de un fuerte componente rural. Los contenidos enseñados no sólo tienen problemas para ser adaptados a un contexto urbano, si no que son enseñados, o más bien “mostrados” de la misma forma que un programa de contextos rurales. Si bien es cierto que existen lazos que unen al indígena urbano con los contextos rurales de origen, existe una fuerte tendencia a asociar a los alumnos a estos contextos, haciendo una suposición que el niño deberá identificarse con el porque es *su* cultura. Se tiende a confundir lo que es la cultura de origen con aquélla que practican cotidianamente los alumnos y en la cual ellos se desenvuelven.

En cuanto a la gestión misma del PEIB, consideramos que el MINEDUC suele tomar una actitud pasiva, delegando la responsabilidad de que el programa funcione en quienes postulan e implementan el proyecto en los establecimientos. Como vimos a lo largo de este estudio, quienes implementan el programa poseen nociones de interculturalidad y EIB referidas al “enseñar la cultura”, “mostrar lo indígena el resto de la sociedad”, “entregar la cultura”, entre otros, y cuyas representaciones sociales de lo indígena están ancladas en la ruralidad, sobrevalorando la cultura mapuche, folclorizándola en todo acto público, pese a que está extendida la idea de no querer folclorizar. De esta manera, observamos que no existe una evaluación de las experiencias de EIB que se están realizando, ni mucho menos un análisis crítico de estas prácticas ni de las nociones que se encuentran detrás de ellas, por lo que de no propiciar instancias de reflexión y debate acerca de lo que la EIB significa y quiere proyectar, los fondos estarán destinados a perderse sin causar un mayor impacto en las situaciones iniciales que pretenden cambiarse.

Adicionalmente, existen problemas de gestión emanados de la co-responsabilidad del PEIB por parte del MINEDUC y la SECREDUC, los cuales poseen atribuciones similares a la vez que son autónomos, por lo tanto, tienden a proceder en forma simultánea, obstaculizándose mutuamente en lugar de establecer una cooperación. A raíz de estos problemas, el actuar es inoperante donde se establece finalmente una tierra de nadie, nadie se hace cargo de las cosas que están mal hechas ni de generar estrategias para mejorarlas.

El conocimiento acerca del proceso de implementación de la EIB es bajo, ya que algunos directores y funcionarios de los establecimientos desconocían por completo las etapas involucradas en este proceso. La información que reciben es escasa y las responsabilidades son atribuidas a la municipalidad (desde los directores) a la burocracia del MINEDUC (desde municipalidad y monitoras) y se percibe una cierta ansiedad de los directores por descoordinaciones en la gestión municipal, lo que desemboca en tensiones por cuanto cómo se realizan las actividades, demoras en la llegada de los recursos, falta de compromiso de las monitoras con el ejercicio de la EIB en los colegios, entre otros.

Por consecuencia cabe señalar que en el documento del PEIB se establece explícitamente que el MINEDUC, es la oficina responsable de llevar a cabo directa o descentralizadamente a cabo el programa. Con estas afirmaciones, el MINEDUC se autoresponsabiliza de una situación que al momento de generar problemas, son derivados a otras oficinas, en circunstancias en que debieran hacerse cargo de estas dificultades, haciendo lo posible (y lo imposible) por superar los obstáculos de índole administrativo, desarrollando su capacidad de negociación con otras oficinas, empoderándose de una figura más activa en un escenario adverso. No es posible que las oficinas encargadas de promover la EIB adopten una actitud pasiva en donde se conformen con esperar y acoger a quienes les soliciten implementar el PEIB en lugar de ellos como Ministerio, promoverlo y difundirlo.

Finalmente, la misión del MINEDUC no es tan sólo proveer EIB si no que velar para que la implementación de éste se lleve a cabo satisfactoriamente y con índices de calidad, por lo que se hace necesario, y por qué no decirlo, de suma urgencia, vigilar que estos esfuerzos invertidos se estén llevando correctamente a cabo, bajo una constante supervisión y monitoreo desde el inicio hasta el desarrollo del programa, ya que no basta

con prestar recursos para después ignorar qué es lo que ocurrirá con el programa en un establecimiento determinado. La idea de implementar la EIB es, en primer lugar, porque esta es una herramienta útil para la sociedad, de manera que si es tratada como algo que no trasciende a los intereses del Ministerio, difícilmente podrá ser un programa exitoso. Bajo esta perspectiva, consideramos que los principales esfuerzos, están siendo realizados por todas las monitoras interculturales y queremos destacar también, la motivación que ha mostrado la Coordinación Municipal de EIB de La Pintana, como también los profesores interculturales que implementaron planes y programas propios. Sin embargo, es pertinente considerar que estos esfuerzos deben ser canalizados en pos de formar alumnos concientes de la diversidad cultural, tolerantes y respetuosos entre ellos mismos y con la sociedad que les rodea, no sólo en formar alumnos que sepan hablar mapudungun y que conozcan algunos aspectos de la cultura mapuche.

En este sentido, se requiere más capacitación a docentes y monitores, en diversas temáticas, no sólo como conocedores de la cultura si no que en cuanto a gestión, ideas innovadoras para implementarlo en la sala de clases, una correcta pedagogía para tratar estos temas con los niños y sobretodo, un apertura de los contenidos hacia otros pueblos indígenas, por ejemplo, y una contextualización hacia sectores urbanos, donde, como hemos señalado a lo largo de este documento, no comparten las mismas características que los alumnos de contextos rurales. Es importante superar estas barreras que hacen que la EIB se prolongue por años dentro de los mismos contenidos y generan los mismos problemas de no identificación de los alumnos con las clases, el olvido que se produce al ser focalizados en niños más pequeños, y finalmente, el hecho que la EIB pese a que está pensada para subir el rendimiento, es un contenido más que es evaluado y controlado por los profesores, por cuanto no es vista como una ventaja por los alumnos ni como una posibilidad de subir sus notas ni mejorar su rendimiento.

La EIB en su esencia, está concebida como una herramienta para que el niño despliegue sus destrezas en dos o más culturas y particularmente, que mejore el rendimiento académico al aprender partes de su cultura, en conjunto con las de la cultura occidental. Sin embargo en los contextos urbanos, muchos de los alumnos mapuche manifiestan las mismas (o muy similares) características culturales que el resto de sus compañeros, por cuanto no está comprobado que la EIB, en este sentido, sea capaz de mejorar los resultados académicos en general, ni en particular aquellos comprendidos en el SIMCE.

Finalmente no se sabe si los bajos resultados provienen de un contexto culturalmente diferente (o concebido como culturalmente diferente) o por otros motivos asociados a una situación de pobreza, problemas familiares, medio poco propicio para aprender, mala alimentación, etc.

Para cerrar, podemos establecer que los magros resultados alcanzados durante los 10 años de aplicación del PEIB se deben fundamentalmente a que éste pretende superar, con todas las dificultades técnicas, financieras y administrativas que carga, una situación arraigada en lo más profundo de la estructura social de este país, que es la convicción de que la diversidad cultural no es un valor si no más bien algo peligroso y que debiera suprimirse por cuanto, entre otras cosas, la diversidad cultural indígena refiere a un tema de subdesarrollo. Por lo tanto, desde el PEIB se pretende dar solución a un tema mucho más profundo que el mero desconocimiento acerca de las culturas originarias, y que tiene que ver con que vivimos en un país donde no existe un reconocimiento constitucional ni social de los pueblos indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Publicaciones consultadas

Aguirre, A. "Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural". Editorial Boixareu. Barcelona, España, 1995.

Bahamondes, M. y Chiodi, F. "Una escuela, diferentes culturas". Editorial LOM. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. Temuco, Chile, 1999.

Baker, C. "Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo". Editorial Cátedra. Madrid, España, 1993.

Barabás, A. "Multiculturalismo e Interculturalidad en América Latina". *En* "Diario de Campo N° 39: Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y a la interculturalidad en América Latina". Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH. Brasil, 2006.

Barth, F. "Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales". Fondo de Cultura Económica. México, 1976.

Bengoa, J. "La memoria olvidada: historia de los pueblos indígenas de Chile". Publicaciones del Bicentenario. Santiago, Chile, 2004.

Berger, P.L. y Luckmann, T. "La construcción social de la realidad". Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1993.

Brunner, J.J. y Cox, C. "Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile". *En* "Documento de Trabajo. Serie Educación y Cultura N° 38". Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Santiago, Chile, 1993.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ediciones Fontanera. México, 1995.

Bourhis, R. "Discriminación y relaciones intergrupales". *En* "Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos". Editorial Mc Graw Hill. Madrid, España, 1996.

Campos, L. "Descubriendo la multiculturalidad. El caso Chileno". *En* "Diario de Campo N° 39: Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y a la interculturalidad en América Latina". Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH. Brasil, 2006.

_____ "La problemática indígena en Chile. De las políticas indigenistas a la autonomía cultural". Revista de la Academia N° 7. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, 2002.

Canales, M. y Peinado, A. "Grupos de discusión". En "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales" (**Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. coordinadores**). España, 1994.

Cañulef, E. "Introducción a la Educación Intercultural bilingüe en Chile". Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile, 1998.

Chiodi, F. y Loncon, E. "Crear nuevas palabras". Editorial Pillan. Universidad de la Frontera y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. Temuco, Chile, 1999.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y Universidad de Los Lagos. "Técnicas Cualitativas. Entrevistas en Profundidad a informantes Claves y a Grupos. Consideraciones Metodológicas". Osorno, Chile, s/a.

Conklin, H. "Etnografía". En "La antropología como ciencia" (**Llobera, J. compilador**). Editorial Anagrama. Barcelona, España, 1988.

Cox, C. y González, P. "Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90". En "160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación". Ministerio de Educación, MINEDUC. Santiago, Chile, 1997.

Díaz, R. "La construcción de identidad y diferencia en escuelas de comunidades Mapuche del Neuquén: una aproximación desde la identidad del trabajo docente". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, 2001.

Donoso, A. "Empalmes y tensiones en las comprensiones en torno a la educación e interculturalidad. Profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la escuela intercultural urbana E-192 Tobalaba, Peñalolén". Tesis para optar al título profesional de Antropólogo. Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2003.

Egaña, L. "La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile. Reconstitución del espacio escolar". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Chile, 2000.

Essomba, M.A. "Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza". En "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Editorial Biblioteca de Aula. Barcelona, España, 1999.

Fernández, F. "Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región". Tesis para optar al título profesional de Antropóloga. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, 2003.

_____ "Hacia la construcción de una educación pertinente. La Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades aymaras de Chile". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, 2004.

Foerster, R. y Montecino, S. "Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)". Ediciones CEM. Santiago, Chile, 1988.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. “Evolución de la atención a la infancia en el marco de las políticas públicas”. Chile, 2004.

Gaona, R. “Rapa Nui: Su historia y sus posibilidades económicas”. Tesis para optar al grado de Abogado. Universidad de Chile. Santiago, Chile, 1951.

García, N. “Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad”. Editorial Gedisa. Barcelona, España, 2005.

_____ “Ideología, cultura y poder”. Series en Cursos y Conferencias. Segunda época. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 1997.

Geertz, C. “La interpretación de las culturas”. Editorial Gedisa. Barcelona, España, 1988.

_____ “Conocimiento local”. Editorial Paidós. Barcelona, España, 1994.

Goffman, E. “Estigma. La identidad deteriorada”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1989.

Habermas, J. “Teoría de la Acción Comunicativa”, Vol. 1. Editorial Taurus. Madrid, España, 1992.

Hernández, R. y Colaboradores. “Evaluación de la eficiencia programática del Programa de educación intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana”. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Chile, 2004.

Kuper, A. “Antropología y antropólogos. La escuela británica 1922-1972”. Editorial Anagrama. Barcelona, España, 1973.

_____ “Cultura. La Versión de los Antropólogos”. Editorial Paidós. Barcelona, España, 2001.

Larraín, S. y Walter, P. “Infancia y discriminación”. COLECCIÓN IDEAS N° 60. Fundación Ideas. Santiago, Chile, 2005.

Larraín, J. “Identidad chilena”. Editorial LOM. Santiago, Chile, 2001.

Martínez, J.L. “Relaciones y negociaciones entre las sociedades indígenas de la región atacameña, y el Estado y la sociedad chilenos. Siglos XIX y XX”. En “Proposiciones 24”. Ediciones Sur. Santiago, Chile, 1994.

Mella, O. “Metodología cualitativa en Ciencias Sociales y Educación”. En “Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación”. Editorial Primes. Santiago, Chile, 2003.

Michaud, Y. “Violencia y política”. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina, 1989.

Munizaga, C. “La Antropología y sus campos”. Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Universidad de Chile. Santiago, Chile, 1974.

Poblete, M.P. "Etnicidad y educación. Comunidades mapuches en la precordillera de Panguipulli". Simposio de dinámicas identitarias territoriales. *En* "Actas del IV Congreso Chileno de Antropología". Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2001.

Rivera, F. "Procesos de articulaciones socio-identitarias y reformulaciones étnicas en Atacama". Revista Estudios Atacameños N° 13. Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo R. P. Gustavo Le Paige. Universidad Católica del Norte. San Pedro de Atacama, Chile, 1997.

Rosaldo, R. "Cultura y verdad". Series en Los Noventa. Editorial Grijalbo. México, 1991.

Sabariago, M. "La evaluación de programas de educación intercultural". *En* "Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural". Ediciones Biblioteca de Aula. Barcelona, España, 1999.

Schütz, A. "El problema de la realidad social". Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1974.

Stavenhagen, R. "Conflictos étnicos y estados nacionales". Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Instituto de las Naciones Unidas de Investigación sobre Desarrollo Social (UNSRID). México, 2000.

Tamango, L. "Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas". *En* "Diario de Campo N° 39: Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y a la interculturalidad en América Latina". Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH. Brasil, 2006.

Touraine, A. "¿Podremos vivir juntos?". Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

Urrejola, A. "Logros Política Indígena de los Gobiernos de la Concertación". Documento inédito presentado a la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. Santiago, Chile, 2004.

Williamson, G. "Estudio sobre la educación para la población rural en Chile". Universidad de la Frontera. Temuco, Chile, 2004.

2. Documentos y fuentes en Internet

Acuña, P. “Relaciones Interétnicas En La Escuela. Un Acercamiento Exploratorio A La Enseñanza Básica De Cerro Navia y El Bosque”. Tesis para optar al título de Antropólogo Social. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005.

<http://www.estudiosetnicos.cl>

Arango, J. “¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?”. *En* Diario EL PAÍS. España, 23 de marzo de 2002.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=362

Aignerren, M. “La técnica de Recolección de información mediante los Grupos Focales”. *En* Revista Electrónica N° 7, Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia, 2005.

<http://huitoto.udea.edu.co/~ceo/>

Amunátegui, M. y Amunátegui, G. “De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debe ser”. Imp. Del ferrocarril. Santiago, Chile, 1856.

<http://www.dibam.cl>

Campos, L. y Vergara, F. “Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela. Caso Santiago – Chile”. Chile, 2004.

<http://www.estudiosetnicos.cl>

Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana. “Informe de la Comisión Asesora Sobre Política Indígena Urbana. Propuesta para la generación participativa de una política indígena urbana”. Chile, 2006.

http://www.conadi.cl/Informe_Final.pdf

Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato. “Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato de los Pueblos Indígenas”. Gobierno de Chile. Chile, 2003.

<http://www.gobierno.cl/verdadhistorica/indice.html>

Díaz, R. “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”. Universidad Nacional de Comahue. Argentina, 2003.

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/interculturalidad_raul.pdf

Donoso, A. “Aprendizajes de una experiencia de socialización de Educación intercultural Bilingüe en zonas rurales”. *En* Revista Werkén N° 3, Santiago, Chile, 2002.

<http://www.revistawerken.cl>

Donoso, A. “Consideraciones prácticas a la educación intercultural urbana desde la experiencia de la escuela Tobalaba.” *En* Revista Umbral 2000 N° 14. Universidad de La Rioja. Argentina, 2004.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=885716&orden=17098&info=link>

Fernández, M. "La educación intercultural en la sociedad multicultural". *En* "Interculturalidad: un nuevo reto para la sociedad democrática". Proyecto Atlántida. Madrid, España, 2003.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/InterculturalidadLibro.pdf>

Foerster, R. y Vergara, J.I. "Permanencia y transformación del conflicto Estado - Mapuches en Chile". *En* Revista Austral de Ciencias Sociales N° 6. Santiago, Chile, 2002.

<http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n6/art03.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño. Texto Oficial.

<http://www.unicef.cl>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. "Situación de los niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la convención sobre los derechos del niño". Chile, 2005.

http://www.unicef.cl/archivos_documento/138/unicef.pdf

González, R. "Movilidad Social: El rol del prejuicio y la discriminación". *En* Documento Expansiva N° 59. Santiago, Chile, 2005.

http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/12102005134506.pdf

Gurovich, A. "Una ciudad interminable: La Pintana". Revista de Urbanismo. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile. Santiago, Chile, 1999.

<http://revistaurbanismo.uchile.cl/n1/2.html>

Hevia, R. e Hirmas, C. "Las políticas educativas frente a la diversidad Cultural. Perspectivas de la educación intercultural". Documento PIIE - Seminario Internacional "Reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía". PIIE. Santiago, Chile, 2003.

http://www.piie.cl/seminario/textos/ponencia_hevia.pdf

Hevia, R. (Coordinador) "Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. ORELAC/UNESCO. Santiago, Chile. 2005.

http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/politicas_educativas_de_atencion_diversidad_cultural_brasil_chile_colombia_mexico_peru_volumen_1.pdf

Human Rights Watch. "Indebido Proceso: Los juicios antiterroristas, los tribunales militares y los Mapuche en el sur de Chile". 2004.

<http://www.hrw.org/spanish/informes/2004/chile1004/>

I. Municipalidad de La Pintana.

<http://www.lapintana.cl>

I. Municipalidad de El Bosque.

<http://www.imelbosque.cl>

I. Municipalidad de Lo Prado.

<http://www.loprado.cl>

I. Municipalidad de Quilicura.

<http://www.quilicura.cl>

Instituto Nacional de Estadísticas, INE. Censo de población y vivienda. Situación de las etnias en Chile. Santiago, Chile, 2002.

<http://www.ine.cl>

Labarca, A. "Historia de la enseñanza en Chile". Editorial Universitaria. Santiago, Chile, 1939.

<http://www.dibam.cl>

López, L.E. "Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina". Oficina Regional de UNICEF para América latina y el Caribe - TACRO. Panamá, 2003.

http://www.unicef.org/spanish/media/files/Igualdad_con_dignidad.pdf

_____ "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". Documento de apoyo, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. 2001.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>

Loncon, E. "El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche". 2002.

http://www.universidadmapuche.org/corporacion/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=79

Luengo, F. y Ramos, H. (Coordinadores) "Interculturalidad y Educación: Un nuevo reto para la sociedad democrática". Proyecto Atlántida. Madrid, España, 2003.

<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/InterculturalidadLibro.pdf>

Luna, L. e Hirmas, C. "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia". Ponencia para el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile, 2004.

<http://www.riic.unam.mx/BIB/EnfoquesCurricularesDeEducacionInterculturalEnChile.pdf>

Mena, F. "La situación de la educación intercultural bilingüe a través de un estudio de casos". Fondecyt 1990458. 2000.

<http://www.unap.cl/isluga/f%20mena.doc>

Ministerio de Educación, MINEDUC. Atención Ciudadana.

<http://www.600.mineduc.cl>

Ministerio de Educación, MINEDUC. Manual instructivo para la implementación del PEI Intercultural Bilingüe. Programa de educación intercultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Chile, 2004.

www.mineduc.cl

Ministerio de Educación, MINEDUC. Orientaciones para el programa de educación intercultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Chile, 2005.

<http://www.mineduc.cl>

Ministerio de Educación, MINEDUC. Política de Convivencia escolar. Secretaría técnica de unidad de apoyo a la transversalidad. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Chile, 2002.
http://biblioteca.mineduc.cl/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf

Ministerio de Educación, MINEDUC. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
www.peib.cl

Ministerio de Planificación, MIDEPLAN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) y Población Indígena. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. Chile, 2003.
http://www.mideplan.cl/casen/pag_publicaciones.html

Ministerio de Planificación, MIDEPLAN. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) y Población Indígena. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. Chile, 2006.
<http://www.mideplan.cl/final/categoria.php?secid=25&catid=124>

Ministerio de Vivienda y Urbanismo, MINVU.
<http://www.observatoriourbano.cl>

Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
<http://www.observatorio.cl>

Organización Internacional del Trabajo. Convenio N° 169, Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. “Políticas educativas de atención a la diversidad. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú”. 2005.
http://www.unesco.cl/medios//biblioteca/documentos/politicas_educativas_de_atencion_diversidad_cultural_brasil_chile_colombia_mexico_peru_volumen_1.pdf

Pepin, E. “Educación chilena y negación de la Historia Mapuche”. Centro de Documentación Mapuche. 2002.
<http://www.mapuche.info/mapuint/pepin020600.html>

Poblete, M.P. “Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: Las primeras décadas del siglo XX”. Revista Austral de Ciencias Sociales N° 5. Valdivia, Chile, 2001.
http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-17952001000100002&lng=es&nrm=iso

Rengel, D. “La construcción social del ‘otro’. Estigma, prejuicio e identidad en drogodependientes y enfermos de sida”. En “Gazeta de Antropología” N° 21. Universidad De Granada. Granada, España, 2005.
http://www.ugr.es/~pwlac/G21_25Daniel_Rengel_Morales.html

Rodríguez, D. "El grupo de diagnóstico". En "Diagnóstico organizacional". Ediciones Alfaomega. México D.F., México, 2005.
http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1805/1/El_grupo_de_diagnostico.pdf

Sistema Nacional de Indicadores Municipales, SINIM.

<http://www.sinim.cl>

Sáez, R. "Tendencias actuales de la educación intercultural". Ponencia presentada en las "Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI". Murcia, España, 2001.

http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=37

Toledo, V. "Chile. A dos votos de ratificar el Convenio 169". En Mapuexpress, Informativo Mapuche. 31 de Enero de 2006.

<http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=269>

Trilla, J. y Novella, A. "Educación y participación social de la Infancia". Revista Iberoamericana de Educación N° 26. Organización de Estados Iberoamericanos, OIE. 2001.

<http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

Valenzuela, R. "La política indígena gubernamental y estatal". Documento de Trabajo N°2. Ponencia para el "Coloquio Permanente sobre Política Indígena en Chile". Universidad Bolivariana y Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2002.

http://www.sociedadcivil.cl/ftp/politica_indigena.pdf

Varas, J. "Capital Social y Cuestión Étnica: Una Mirada desde la Planificación Social y la Autonomía Indígena". S/a.

<http://www.estudiosetnicos.cl>

_____ "La Construcción de la Identidad Étnica Urbana: Etnificación y Etnogénesis del Movimiento Mapuche Urbano Organizado en la Ciudad de Santiago 1990-2000". Tesis Magister en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile, Santiago, 2005.

<http://www.estudiosetnicos.cl>

Vial, S. "La reforma educacional de los gobiernos de la Concertación". Entrevista realizada por Carla Vidal. S/a.

<http://www.puc.cl/icp/eticapolitica/documentos/Vial.PDF>

ANEXOS

1. Marco legal de la Educación Intercultural Bilingüe

La educación intercultural bilingüe está amparada en normas nacionales e internacionales que certifican esta educación como un derecho, en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica y la creciente visibilización de las demandas indígenas en la sociedad. El cambio cualitativo en las agendas gubernamentales ha puesto en marcha numerosas iniciativas que apuntan a la disminución de la discriminación, al reconocimiento de la identidad de niño y de indígena como sujetos de derechos y a reformar cualitativamente la educación como una forma de combatir la exclusión social.

A continuación, presentamos extractos de algunas de las leyes y acuerdos nacionales e internacionales que permiten y garantizan la educación intercultural bilingüe como derecho, tanto de niños indígenas como no indígenas.

1.1 Ley N°19.253 del Ministerio de Planificación y Cooperación

Ley Indígena

Ley No. 19.253, del Ministerio de Planificación y Cooperación

Publicada en el Diario Oficial el 05 de octubre de 1993

ESTABLECE NORMAS SOBRE PROTECCION, FOMENTO Y DESARROLLO DE LOS INDIGENAS, Y CREA LA CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley:

TÍTULO I

De los indígenas, sus culturas y sus comunidades

Párrafo 1

Principios Generales

Art. 1. El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: **la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades Kawéskar o Alacalufe y Yámana o Yagún de los canales australes.** El Estado valora su existencia por ser parte esencial de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación.

TÍTULO IV

De la cultura y educación indígena

Párrafo 1

Del Reconocimiento, Respeto y Protección de las Culturas Indígenas

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

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

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

Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.

Se deberá considerar convenios con organismos públicos o privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en este artículo. Así mismo deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipalidades.

Párrafo 2

De la Educación Indígena

Art. 32. La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, **desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.** Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Art. 33. La ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación.

1.2 Ley N°18.962 del Ministerio de Educación

**Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
Ley N° 18.962, del Ministerio de Educación
Publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990**

TÍTULO PRELIMINAR

Normas Generales y Conceptos

ARTICULO 2º

La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

ARTICULO 3°

El Estado tiene, así mismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza.

ARTICULO 18°

Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación Pública, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo 32°, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como así mismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije. Los establecimientos educacionales harán entrega a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

ARTICULO 19°

Corresponderá al Ministerio de Educación Pública diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles.

Prevía aprobación del Consejo Superior de Educación dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de evaluación a que se refiere el inciso anterior, debiendo en todo caso, efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término de la educación básica y de la educación media. El Ministerio de Educación Pública deberá elaborar estadísticas de sus resultados, por región y por establecimientos educacionales, los que deberán publicarse en alguno de los diarios de circulación nacional o regional y además fijarse en lugares visibles en cada establecimiento evaluado. En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

1.3 Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

Política General

Artículo 1

1. El presente Convenio se aplica:

a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial:

b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

2. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.

3. *La utilización del término «pueblos» en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional.*

1.4 Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial

**Declaración de las Naciones Unidas
Sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial
Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas
El 20 de noviembre de 1963
[Resolución 1904 (XVIII)]**

ARTÍCULO 8

Deben tomarse inmediatamente todas las medidas efectivas, en las esferas de la enseñanza, de la educación y de la información, para eliminar la discriminación y los prejuicios raciales y para fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos raciales, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.

1.5 Convención Internacional de Derechos de Niños y Niñas

En la Convención de Derechos de Niños y Niñas, se reconoce el derecho a la identidad, a la libertad de expresión y de pensamiento, de profesar la propia religión siempre que esta no sea contraria a los derechos del resto de la sociedad. Así mismo, se establece que se debe prestar particular atención a la continuidad del origen étnico del niño en la educación, así como de su entorno cultural y lingüístico. Del mismo modo, la convención defiende el derecho a poseer una identidad cultural propia y que ésta sea respetada.

ARTICULO 28

Los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho deberá en particular:

- Implantar la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.
- Fomentar el desarrollo en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida en la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar...”
- Inculcar al niño el respeto de sus pares, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y des las civilizaciones distintas a la suya.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena.

ARTÍCULO 30

En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negara a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o emplear su propio idioma.

Conforme a lo establecido en la convención, los pueblos indígenas reivindican el derecho a ser parte del sistema educativo implementado por el estado, siempre que aquello no atente a su identidad, religión y cultura propia. Así mismo, establecido el derecho a la no discriminación, los Estados partes deberían, también, proporcionar las condiciones necesarias para que niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas no sean discriminados al interior del sistema educativo, ni en la sociedad en la que se encuentran.

La educación debe ser adecuada y diferenciada en su diseño y ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los distintos tipos de educandos y de comunidades en las cuales se aplique. Es más, debe extenderse también a zonas urbanas, no sólo como resultado de la presencia creciente de la población indígenas en las ciudades si no debido a la necesidad de involucrar a la población no indígena en procesos de aproximación y aprendizaje de las manifestaciones culturales y lingüísticas indígenas, para, que de este modo, avanzar en la utopía de la construcción intercultural (L.E. López, 2003).

2. Propuestas de políticas públicas referentes al tema indígena

2.1 Propuesta pública de los pueblos indígenas de Chile

Presentaremos primero las conclusiones nacionales con los grandes ejes que tienen en común todos nuestros pueblos a lo largo del territorio. Después presentaremos las específicas del Pueblo Aymara, Quechua de la I y II regiones, Lickan Antai, Kolla, Diaguita, Rapa Nui, Mapuche, Yagán y Kawéskar.

1. Ratificación del convenio 169 de la OIT.

La ratificación del Convenio se ha sido rechazada en los órganos del Congreso Nacional porque algunos sectores políticos han sostenido que dicho convenio afecta la unidad del Estado Nación al usar el término “pueblos”, por lo cual sería inconstitucional. Ello ha sido ya resuelto por el Tribunal Constitucional, órgano que ha señalado que el Convenio no vulnera la Constitución Política.

Por otro lado, la ratificación supondría la manifestación política concreta del Estado de Chile de su compromiso con los Pueblos Originarios. Dicho discurso ha sido sostenido profusamente en períodos electorales, y ahora será el momento de cumplir con ese discurso.

Efectivamente, el Convenio 169 de la OIT, asegura en términos generales el respeto de derechos colectivos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Libres. Cuando hablamos de derechos colectivos, el convenio significa que los derechos son detentados colectivamente por los pueblos como tales. Ello es fundamental en el actual estado de situación política de los Pueblos Originarios de Chile.

El convenio, en la misma línea, avanza en el derecho de los pueblos, a determinar y decidir asuntos públicos que les incumben, sobre todo en lo que dice relación con la gestión territorial, recursos naturales y políticas públicas.

Cabe destacar que las actuales correlaciones de fuerza en ambas cámaras, permitirá exigir el compromiso de los partidos del gobierno y de una parte relevante de legisladores de oposición que recientemente han manifestado su apoyo a los Pueblos Indígenas en zonas de sus circunscripciones o distritos. Ello es de vital importancia considerando que se requiere mayoría simple y no calificada para la ratificación que aún está pendiente.

Ésta demanda, está entre las más importantes de las demandas históricas de los Pueblos Indígenas de Chile y por ello, es de vital importancia su ratificación, toda vez que Chile es uno de los pocos estados de América que aún no ratifican este instrumento.

Por eso, exigimos concretamente que la Presidenta de la República de la urgencia necesaria para que la ratificación sea decidida por los órganos legisladores en el brevísimo plazo.

Los Pueblos Originarios de todo Chile estarán pendientes del cumplimiento de esta demanda, que además ha sido comprometida por la propia Presidenta en el acuerdo de Nueva Imperial del 6 de enero pasado.

2. Reconocimiento Constitucional de los Pueblos Indígenas.

El reconocimiento de los Pueblos Indígenas indica que la sociedad chilena, reconoce por fin su carácter pluricultural. Ello fue así desde siempre, y este reconocimiento solo dejará de manifiesto este carácter que visibiliza a nuestros pueblos y permite un avance en la conquista de nuestros derechos ciudadanos y colectivos.

Dicha reforma debe contener el reconocimiento explícito de los pueblos indígenas como tales, de modo que cumpla el efecto de ser un elemento interpretativo importante para la aplicación de las actuales leyes y para la reforma de leyes sectoriales.

Los Pueblos Indígenas ponen a su disposición la ancestral cultura de diálogo y generación de acuerdos para avanzar en la construcción de una propuesta que sea viable, pero que al mismo tiempo respete los contenidos que requiere un adecuado avance hacia un pacto social efectivo entre la sociedad chilena y los Pueblos Indígenas.

Para estos efectos, la Comisión Política Indígena, con los aportes consensuados en los diálogos del debate Nacional, en un plazo no superior a dos meses, entregará un texto de reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas.

3. Participación Política y Derechos Colectivos. Representatividad Política Indígena.

Aumento de la cantidad de consejeros indígenas ante la CONADI, para que todos los pueblos que no tienen actual representación (quechua, colla, diaguita, kawaskar, yagan) la tengan.

B) Regulación inmediata, con debida participación de autoridades indígenas, de todas las instancias participativas previstas en la ley (artículos 34 y 61 de la Ley 19.253)

C) Generación de fórmulas que permitan la representación de los Pueblos Indígenas, primero, para elegir nuestros propios representantes, así como la elección de representantes populares en los Órganos del Estado.

Autonomía y Territorio

Los derechos Territoriales siguen siendo parte fundamental de los Pueblos Indígenas y por ello, se requiere la aceleración de los procesos de compra de Tierras, Derechos de Aguas y transferencia de tierras fiscales de acuerdo a las demandas ancestrales.

Ello requiere del mantenimiento y aumento de los programas y presupuestos de tierras y aguas que manejen las diversas agencias públicas competentes.

Se requiere también la recuperación y defensa, del control sobre los territorios ancestralmente poseídos por comunidades y personas indígenas, limitados muchas veces por decisiones públicas sobre propiedad constituida.

Educación y Cultura

Ambos elementos constituyen la piedra angular para la preservación y desarrollo del patrimonio e identidad cultural de los Pueblos Indígenas. Para ello es necesario que el Ministerio de Educación incorpore las lenguas, historia y culturas indígenas con carácter obligatorio. En ocasión de la construcción de una nueva reforma general a todo el sistema Educativo se hace necesario también que se incorporen otros aspectos relevantes como: educación intercultural bilingüe, mejoramiento de la infraestructura y recurso humano con pertinencia cultural.

Los Pueblos Indígenas consideran que la Beca Indígena constituye un derecho adquirido, el que debe ser sustancialmente mejorado en calidad y cantidad, y en la educación superior la Beca debe ser proporcional al arancel de la carrera elegida por los estudiantes.

4. Indígenas Urbanos.

La migración de nuestra gente a las ciudades ha afectado la unión de nuestros pueblos. Hoy más que nunca, tenemos conciencia de la necesidad de que nuestros hermanos de las ciudades y de sus comunidades de origen se unan por la causa común de los Pueblos Indígenas.

Por ello deben crearse políticas específicas para atender las demandas de los indígenas urbanos.

5. Programa de Protección del Medio Ambiente y sus habitantes.

Se requiere de la creación de una entidad institucional dependiente de los pueblos indígenas que vele de modo efectivo por la protección del medio ambiente en los territorios indígenas a nivel nacional.

Para este efecto, el Estado debe garantizar el financiamiento de los estudios de impacto ambiental elaborados por profesionales requeridos por los propios pueblos indígenas.

2.2 Nuevos ejes de la política indígena en el gobierno de Michelle Bachelet, Presidenta de la República de Chile, 30 de Abril de 2007

“(…) El quinto lineamiento estratégico se refiere a Educación y Cultura.

Promoveremos una indicación en el proyecto de Ley General de Enseñanza, que hemos presentado hace poco al Congreso, para reconocer, respetar y valorar la diversidad étnica y cultural como parte de los objetivos de la enseñanza básica y media. Pero junto con ello, vamos a fomentar la lengua y la cultura, a través de la inclusión progresiva hacia el 2010, de la enseñanza de lenguas indígenas en la educación básica en regiones de alta concentración indígena y también, de la historia indígena, en el currículo escolar.

También crearemos academias de lenguas indígenas, para cultivar y preservar el idioma. Crearemos también cuatro institutos de cultura indígena y abriremos 30 jardines infantiles con currículum intercultural a lo largo del país, donde también se abren puestos de trabajo para mujeres u hombres indígenas, como asistentes de parvularia, parvularia, administrativos, etc.

A todo ello se sumará el apoyo que reciben los estudiantes de educación superior, especialmente en lo referido a hogares universitarios, estableciendo un porcentaje de becas para los estudiantes indígenas.

Fortaleceremos la presencia de Conadi en las nuevas regiones, tenemos dos nuevas regiones, y apoyaremos el desarrollo productivo a través de una unidad indígena al interior de INDAP, con un nuevo instrumento de fomento.

Además, seguiremos impulsando las políticas públicas para que se beneficie a las comunidades indígenas en su realidad cotidiana. Y en forma especial, impulsaremos un programa para mejorar la conectividad vial al interior de las comunidades, y nos preocuparemos de adaptar el programa de agua potable rural, para que pueda implementarse de mejor manera en dichas comunidades (...)"

3. Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC

Introducción y Antecedentes

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) impulsará a nivel nacional, regional y provincial su proceso de diseño del Plan Anual de Supervisión (PAS), del Plan Operativo Anual del Programa MINEDUC-Orígenes (POA) de acuerdo a las orientaciones de política, acciones y recursos señalados en este documento.

1. La orientación e invitación fundamental es impulsar un PLAN REGIONAL DE EIB, que considere:

1.1. Insumos

- a. Las Políticas nacionales del MINEDUC y del PEIB.
- b. Las Políticas de las Seremis y Gobiernos Regionales sobre EIB.
- c. Los instrumentos del MINEDUC/PEIB-P (PAS) y del MINEDUC/PEIB-Orígenes (POA).
- d. Las planificaciones y acciones de otras instituciones involucradas en la EIB, particularmente la CONADI y la UEZ del Programa Orígenes.
- e. La articulación con otros Programas del MINEDUC.
- f. Las orientaciones de los niveles de la educación (parvularia, básica, media, superior, adultos); las diversas modalidades formales, especial y no formales de educación; las experiencias y ámbitos de desarrollo de las artes y la cultura en general; y las políticas y programas de apoyo y asistencia estudiantil.
- g. Las orientaciones de los Objetivos y Modalidades Transversales: PMEs, Educación Especial, Deportes y Tiempo Libre, Apoyo a la Transversalidad y EIB.

1.2. Otras consideraciones.

- h. El establecimiento educacional considerado en la totalidad de los niveles que se desarrollen en él (parvularia, básica, media, adultos, especial/integración, en la situación más completa y compleja).
- i. Todos los pueblos indígenas representados en las provincias y regiones.
- j. Los aprendizajes, las proyecciones para el 2003 y la evaluación crítica de las acciones de EIB en desarrollo.
- k. Los aportes de instituciones del estado vinculadas al tema, de la sociedad civil y de las organizaciones indígenas y sociales vinculadas a la EIB.

Planificar es pensar los fundamentos de lo que se desea hacer para transformar una realidad. Es ordenar el pensamiento de acuerdo a prioridades de políticas que se

convierten en objetivos, metas, líneas de acción. Es considerar los recursos disponibles y potenciales en relación a las prioridades establecidas.

Planificar no es distribuir recursos de acuerdo a acciones, si no en relación a objetivos estratégicos que son los que otorgan coherencia y secuencia a las acciones y sirve de criterios para distribuir los recursos escasos y obtener recursos de otras fuentes no disponibles pero potenciales.

2. El ordenamiento de la planificación (PLAN) debe ser en torno a la noción de TERRITORIO: comunidad, comuna, provincia y región. El PLAN REGIONAL DE EIB debe considerar en forma integrada esos cuatro niveles territoriales.

Las escuelas son focalizadas en el marco de territorios que definen sus relaciones y dinámicas con el sistema educacional local, intercomunal y regional.

3. Los recursos financieros serán los asignados desde el PAS-PEIB nacional, aquellos que se entregarán regionalizados en el POA y los que aporten otras instituciones con las cuales se establezcan relaciones de colaboración e integración, particularmente CONADI.

ANTECEDENTES.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, fue creado el año 1995 en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena (Nº 19.253/1993), en relación a la necesidad de incorporar la EIB en los programas educacionales del país y de impulsar un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe e inició sus actividades al año siguiente. A partir de ese momento se potenciaron algunas escasas experiencias en desarrollo, se firmó un Convenio con CONADI para el desarrollo de experiencias piloto a partir de la colaboración entre ambas instituciones, se diseñaron y ejecutaron una serie de acciones que se fueron incrementando progresivamente a través de las Secretarías Regionales Ministeriales, Universidades y Organismos No Gubernamentales y se generó un objetivo político y programático que ha dado impulso a múltiples iniciativas en este campo de la Sociedad civil, municipios, Gobiernos regionales, Fundaciones.

Hoy, con diversos grados de calidad, ejes temáticos, sustentabilidad, innovación, apoyo financiero, existe una importante y variada cantidad de experiencias en desarrollo, estatales (MINEDUC, Municipios) y de la sociedad civil, que si bien aún deben ser evaluadas y sistematizadas representan el impacto y resultados de las políticas emprendidas desde 1996 por MINEDUC (y también por CONADI). Esta es una experiencia que sirve de base y fundamento del PLAN REGIONAL DE EIB para dar un salto cualitativo y cuantitativo hacia una nueva escuela intercultural y/o bilingüe.

Sin embargo, se mantienen desafíos importantes en términos de calidad y pertinencia de los aprendizajes, de cobertura de la educación intercultural y sobre todo de tipo curriculares, pedagógicos, de evaluación y de gestión y participación social y de gestión institucional.

A partir de 2002 se ha generado un contexto de inflexión en el PEIB producto del Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID) que establece un patrón de temas, aportes de recursos y reorganización interinstitucional de la temática, que ha obligado a generar un

proceso de reposicionamiento y reestructuración del PEIB a una escala mayor y más compleja en términos de líneas de acción. Este Programa busca impulsar acciones intersectoriales orientadas al desarrollo integral de las comunidades, establecer una nueva dinámica organizacional del estado, promover la participación social

Este proceso debe permitir el avanzar hacia una Política de Estado sobre EIB, que organice todas las políticas, programas y acciones sobre EIB de las diversas instituciones y programas involucrados.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC), es la unidad institucional responsable por diseñar, proponer y llevar a cabo, de modo directo o a través de acciones descentralizadas, las políticas y programas educacionales del MINEDUC, orientadas a la promoción y desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB), respecto de los pueblos indígenas definidos por la denominada Ley Indígena (Nº 19.253, 1993) , cuanto para el conjunto de la sociedad nacional, en el contexto de la Reforma Educacional, de los principios determinados por dicha Ley, de la demanda histórica de los propios pueblos.

El PEIB abarca diversos programas o acciones específicas, a saber: el Programa permanente de EIB con actuación en todo el país, la Becas Indígenas, la Formación de recursos humanos y el Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID). Este último Programa, constituye el eje de las acciones a desarrollar en los próximos años, como componente específico del mayor Programa gubernamental que se ha diseñado para los pueblos indígenas.

El PEIB -a raíz del impacto interno y externo del Programa Orígenes y de los nuevos contextos político-sociales y educacionales- se encuentra en el proceso de discutir y analizar las orientaciones de su accionar desde su constitución en 1995.

El PEIB es parte no sólo de las políticas del Ministerio de Educación, si no que también es componente de las políticas y actividades que desarrolla la Coordinación Intersectorial de Políticas Indígenas establecida en MIDEPLAN.

El objetivo de este emprendimiento colectivo es el de establecer –en el contexto de los nuevos escenarios socio-políticos y educativos de la EIB- un marco político básico, flexible y estratégico, en el Ministerio de Educación, para todas las acciones de EIB que éste impulse y como referente para la CONADI, la UEZs-Orígenes y otras instituciones y organizaciones, como entidades con la cuales deben coordinarse las definiciones y acciones educativas y llegar a establecer una política integral de gobierno frente a la Educación Intercultural Bilingüe. Este proceso debe considerar lo realizado hasta hoy, los nuevos escenarios sociales, políticos y educacionales, las construcciones y proposiciones educacionales históricas y actuales de los pueblos indígenas.

Contexto de la EIB: Tiempo de Oportunidad Política y Pedagógica

Las políticas de EIB y sus principios básicos se proponen en un contexto caracterizado a lo menos por:

a. Una preocupación creciente de la sociedad, en un contexto de transición político y social, por fortalecer y ampliar el anhelo y la práctica de las libertades democráticas, construir ciudadanía política y social, promover el pluralismo y la diversidad como

condición de una sociedad multicultural democrática, avanzar hacia la justicia social sin exclusiones, luchar contra todas las formas de discriminación.

b. La Participación es una demanda creciente de la sociedad, sus organizaciones, las minorías y particularmente de los pueblos indígenas. En ese contexto la EIB debe instalarse estratégicamente en el contexto de las demandas históricas indígenas por una educación de calidad, pertinente, auto o co-gestionada, adecuada a los objetivos de reconocimiento indígena.

c. Una voluntad política del Estado y Gobierno de contribuir al desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, recogiendo parte importante –entre otras- de sus demandas culturales y educacionales.

d. Aplicación en todo lo concerniente al desarrollo de los pueblos originarios y a la educación y cultura de la Ley Indígena (Nº 19.253; 1993), como un marco legal regulatorio, que obliga a la EIB, que constituye una normatividad favorable.

e. Una movilización social de los pueblos indígenas por su reconocimiento como tales, por superar la pobreza, construir desarrollo con identidad y participación, haciendo aportes a la construcción de ideas, ideales, políticas y programas estatales y de la sociedad civil. Instalar la EIB significa que el conjunto de la sociedad le encuentre sentido, valore y se comprometa con ella.

f. La creciente necesidad de establecer una política lingüística en el país que considere las diversas lenguas originarias, su situación actual, su recuperación, desarrollo y uso, en el marco de una sociedad multicultural y multilingüística.

g. Una Reforma Educacional, como prioridad nacional, sustentada en principios de equidad y de mejoramiento de la calidad de la educación, que se constituye en una oportunidad para la EIB, para actuar tanto en el campo de los OFCMO como de los OFT.

h. Un sistema educacional que –pese a los principios de libertad de enseñanza y descentralización- aún mantiene rasgos de verticalismo, autoritarismo, discriminación institucionalizada, en la normatividad, gestión, implementación curricular y pedagógica, evaluación, evaluación social de la calidad y gestión. El Derecho a la educación aún es débil en la institucionalidad y en su cumplimiento y defensa desde la perspectiva de los niños y niñas, particularmente de los sectores más excluidos y específicamente indígenas.

i. Hoy existen elementos para aprender, evaluar y analizar la Reforma Educacional y el papel de los docentes, determinando sus puntos críticos, fortalezas, carencias, problemas. La EIB es una modalidad educacional que –pese a su aún grado inicial y marginal de implementación- ofrece inmejorables posibilidades para la innovación pedagógica, para el desarrollo profesional docente, para la formación valórica y ciudadana, para la experimentación de modelos de gestión participativos.

j. Hay una importante cantidad de experiencias de EIB en desarrollo a lo largo de todo el país: con distintos niveles de calidad y éxito, de tiempos de ejecución, en torno a variados ejes temáticos, con diversos grados de sistematización de las cuales se puede aprender y que constituyen una base de construcción de una escuela intercultural y bilingüe.

k. Se sustenta en un conjunto de programas ya en desarrollo a los que se agrega, supera

o es sobre-impuesta la EIB; en un momento de preocupación por los logros de la Reforma y de su reimpulso; con profesores con conocimientos y prácticas insuficientes respecto de la EIB y en muchos casos temerosos de la real participación comunitaria; con una estructura del sistema educacional, de docentes, establecimientos con muchas y diversas actividades a realizar.

I. Tiende a constituir una política de estado sobre EIB, que sirva de orientación a las diversas instituciones y programas públicos, así como a las instituciones de la sociedad civil y organizaciones indígenas que actúan en este ámbito.

Marco Temático General

En ese contexto básico se proponen los siguientes temas básicos orientadores y que pueden conformar fundamentos o constituyentes de políticas y programas educativos interculturales.

En el campo del contexto político, social y educacional una política de EIB debe considerar como fundamentos, a lo menos, las siguientes cuestiones:

1. La EIB es un componente de la política respecto de los pueblos indígenas del Gobierno y en ese sentido se articula a otras acciones emprendidas en otros campos del quehacer público, particularmente las establecidas por el Presidente de la República.

2. Orientación de la EIB al Desarrollo Integral con Identidad Cultural, tanto de los estudiantes, docentes y administradores, cuanto de las comunidades, pueblos indígenas y regiones, en una perspectiva de construcción del paso de la coexistencia a la una convivencia intercultural en los territorios de intercambios pedagógicos y culturales.

3. Consecuentemente la EIB debe lograr los objetivos propios de la Reforma Educacional así como aquellos que se plantean desde el mundo y sociedades indígenas.

4. Reconocimiento del marco legal de la EIB: la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, La Ley Indígena, la Reforma Educacional. Los/as niños/as son sujeto de derecho y la EIB es una obligación legal respecto de sus derechos sociales, culturales y lingüísticos como indígenas, así como niños y niñas.

5. La Interculturalidad como una construcción social, expresión del pluralismo y la diversidad, en una sociedad multicultural democrática.

6. Participación Social. Endogeneidad de los cambios; avance, según corresponda en autogestión o cogestión escolar y evaluación social de la calidad de la educación en territorios de aprendizaje.

7. Historicidad y contextualización de los procesos educativos: la Educación como condición para la transformación cultural y social democrática. Como acto social y cultural, es política: implica opción por un tipo de sociedad y tensión o contradicción entre intereses de sectores sociales y culturas diversas.

8. Orientación de la EIB hacia las estrategias de desarrollo local y regional.

9. Asumir la realidad multicultural de contextos urbanos y rurales, generados en ambientes tecnológicos o economías tradicionales o modernizadoras; en el marco de la tensión centralización - regionalización.

10. Integrar las dimensiones de género en las propuestas de trabajo como componente esencial a una sociedad multicultural y educación intercultural.

Orientaciones Generales del Ministerio de Educación y de la División de Educación General

El PEIB y los Planes Regionales de EIB deben considerar las prioridades actuales del Ministerio de Educación y de la División de Educación General. La EIB no es un Programa diferente a la reforma, es una modalidad de ella y por eso se orienta a las mismas prioridades que el resto del sistema, niveles y programas, así como los articula con las prioridades y características de las escuelas y comunidades focalizadas por el PEIB.

Las orientaciones generales del MINEDUC y de la DEG relevantes para el Plan Regional de EIB, son las siguientes:

1. El Momento actual de la política se define por el Propósito de: MAS Y MEJORES APRENDIZAJES que tiene las siguientes DIMENSIONES:

- 1.1. Llevar la Reforma a la Sala de Clases: implementación y desarrollo curricular.
- 1.2. Gestión escolar para lograr resultados de excelencia.
- 1.3. Convivencia escolar democrática y participativa.
- 1.4. Fortalecer la formación docente: formación inicial y en servicio, estándares de desempeño, condiciones de trabajo.
- 1.5. Las dos puntas del sistema: educación parvularia y educación a lo largo de la vida.
- 1.6. Jornada Escolar Completa.

2. La División de Educación General y Políticas prioritarias MINEDUC:

2.1. Llevar la reforma a la sala de clases:

- a. Ampliación de los programas focalizados P-900 y Básica Rural.
- b. Campaña LEM.
- c. Educación Intercultural Bilingüe para ampliar las oportunidades a las poblaciones indígenas.

2.2. Extender oportunidades educativas a la niñez temprana y a la población adulta:

- a. Mejoramiento de la educación parvularia.
- b. Mejoramiento de la Educación de Adultos.

2.3. Lograr 12 años de escolaridad de niños, niñas y jóvenes, mejorar calidad y aumentar recursos en Educación Media:

- a. Liceo para Todos: Disminuir la repitencia y deserción en los liceos que atiende a jóvenes del sector socio-económico y educativo más vulnerable.
- b. Aumentar la retención de alumnos de origen indígena (Becas Indígenas).

2.4. Ampliar las oportunidades educativas a nuestros niños y jóvenes a través de la JEC.

- a. Reperfilar la dimensión pedagógica de esta iniciativa.

3. Los principios orientadores del Nivel de Educación Básica, son:

3.1. El Norte: Calidad y Equidad.

3.2. Tres prioridades:

- a. implementación curricular: aprendizajes de base en lenguaje y matemática;
- b. gestión escolar: sistema de mejoramiento continuo.
- c. convivencia escolar: relación de alianza con familia y comunidad.

3.3. Modos de atención: apoyo focalizado y atención universal.

4. La Coordinación de Políticas y Programas transversales, se plantea como eje temático la Convivencia Escolar que se plantea como objetivos a desarrollar en todos los establecimientos, niveles y Programas:

4.1. Desarrollar las condiciones y capacidades para que existan en las escuelas y Liceos un clima organizacional positivo y de cooperación;

4.2. Fomentar en los centros educativos una cultura democrática y participativa y mecanismos institucionalizados para abordar las diferencias a través del diálogo y la resolución pacífica de los conflictos;

4.3. Apoyar la formación valórica y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes;

4.4. Crear un ambiente emocional positivo en las aulas que favorezcan los aprendizajes.

5. La EIB aporta a la reforma educacional, desde los objetivos transversales: conceptos y prácticas de diversidad y pluralismo cultural y lingüístico, no-discriminación y formación ciudadana; opera en los espacios de frontera entre la educación y la sociedad y en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal; institucionalmente atraviesa todos los niveles y programas; se concibe en el marco de la escuela inclusiva, plural, intercultural, democrática, comunitaria.

6. Respecto de la supervisión se plantea el énfasis de una nueva etapa en la conceptualización y práctica del supervisor o supervisora:

Como asesor técnico pedagógico con “foco específico”: apoya en el “desarrollo del nuevo currículo” y en el “fortalecimiento de la gestión institucional” de los centros escolares.

Principios de Gestión y Educativos del Programa de EIB.

1. Gestión.

1.1. Planificación estratégica, racional, desconcentrada y participativa.

1.2. Resolución de problemas inmediatos y de la contingencia.

1.3. Territorialidad de aprendizaje. Cambio de abordaje: de la focalización por escuelas a la focalización de las escuelas en un territorio comunitario, comunal, provincial, regional. De la escuela en sí misma a la escuela en un sistema educativo local y regional.

1.4. Integralidad, coordinación y colaboración:

- Interinstitucional pública y redes con la sociedad civil. Es fundamental y crítica la articulación y coordinación con CONADI y con la UEZ regional.

- Intersectorialidad (interdisciplinariedad).

- Coordinación intra-institucional ministerial (Programas y Niveles).

- Coordinación de acciones al interior del PEIB con una planificación estratégica integrada.

1.5. Comunicación intercultural y difusión de las realizaciones.

1.6. Evaluación permanente, evaluación social, autoevaluación.

1.7. Sistematización permanente, en el contexto de las redes generales del MINEDUC como del PEIB en particular.

1.8. Formación permanente de personas y equipos provinciales, regionales y nacionales del PEIB y del MINEDUC. Aprendizaje, a partir de la reflexión crítica y la sistematización, como principio orientador de las acciones.

1.9. Considerar las políticas de definición de la supervisión que ha establecido el MINEDUC.

1.10. Las licitaciones o convenios deben considerar una perspectiva de sociedad entre el MINEDUC/PEIB y la sociedad civil, estableciendo en sus definiciones y Términos de referencia vinculaciones explícitas con comunidades, dirigentes y organizaciones indígenas, sean éstas bajo la modalidad de integración a las propuestas o de integración y consideración de redes sociales.

2. Educativas.

Considerar las prioridades generales del MINEDUC y los criterios de orientación pedagógica de los niveles (p.ej. vínculos con la campaña LEM), nuevas Bases curriculares (OFCMO-NB1, de Educación Parvularia y de Educación de Personas Jóvenes y adultas), de los Programas focalizados (Educación Rural, P-900 y Liceo para Todos).

Objetivos a Lograr Para el Año 2004. Lineamientos Estratégicos del PEIB.

EL PEIB del MINEDUC tiene tres Líneas Básicas de Acción, a saber:

- Programa de EIB Permanente;

- Programa Orígenes;

- Programa de Becas Indígenas.

El PEIB se está planteando actualmente como objetivos ordenadores de la estrategia de acción, con un horizonte temporal del año 2003. Estos objetivos deben ordenar toda la

planificación provincial y regional, así como la nacional, en el sentido de que las actividades previstas o planificadas deben estar dirigidas a su logro.

Considerando LOS OBJETIVOS DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES CON EQUIDAD, DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y DEL RECONOCIMIENTO CULTURAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, la experiencia acumulada y el desafío del Programa Orígenes, los objetivos propuestos son los siguientes:

OBJETIVOS PRIORITARIOS ESTRATÉGICOS PARA EL AÑO 2003:

1. Contar con una Propuesta de EIB, que considere aspectos curriculares, pedagógicos, de evaluación y gestión, apropiada, en primer lugar, para los niveles NB1 y NB2 y por extensión a los otros niveles pedagógicos;
2. Haber generado procesos y experiencias innovadoras de participación social y familiar en la gestión y procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas, bajo la perspectiva de la EIB;
3. Impulsar y fortalecer la formación en EIB de una masa crítica de educadores: directivos, docentes y supervisores, en formación inicial, postgrado y perfeccionamiento, profesionales y comunitarios, de diversas categorías, niveles y características, a través de distintas modalidades, para generar en las regiones capacidades profesionales, técnicas y dirigenciales, capaces de impulsar la EIB en las comunidades educativas y locales, en los diversos niveles de educación y en municipios y sociedad civil. Se contará con conceptos, propuestas estratégicas y metodológicas de perfeccionamiento docente.

OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS PARA EL AÑO 2003:

4. Haber desarrollado una propuesta de articulación de niveles y modalidades, en torno al eje de la interculturalidad, como avance en la perspectiva de un sistema de EIB (currículo, prácticas pedagógicas, materiales, perfeccionamiento) estableciendo vínculos de continuidad rurales-urbanos en territorios determinados y de acuerdo a los flujos de movilización de los/as alumnos/as; y entre los niveles de parvularia-básica-media-adultos-superior);
5. Haber distribuido material educativo pertinente adecuado a la concepción y elaboración de la propuesta de EIB.
6. Aumentar cobertura de becas y desarrollar experiencias de compromiso estudiantil voluntario, impulsando un mejoramiento de la gestión nacional y regional y de los procedimientos con participación, avanzando hacia una el conocimiento de resultados y la sistematización de la Línea de Becas Indígenas.
7. Mejorar la eficiencia de la gestión educativa del Programa a nivel central, regional y provincial, de modo a hacerla más eficiente, centrada en aprendizajes, con capacidad de crítica y autocrítica, así como fortalecer las relaciones interinstitucionales e intrainstitucional.

En lo específicamente pedagógico interesa :

- El Fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños diversos cultural y lingüísticamente mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes.
- El Mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena.
- La Incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por la familia y comunidades indígenas al proceso de formación de sus hijos.
- La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educados, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar.
- Dejar instalada una capacidad de gestión educativa participativa en los establecimientos.

Líneas de Acción, Organización y Planificación

El PLAN REGIONAL-PEIB se ordena de acuerdo a las siguientes Líneas de Acción, instrumentos presupuestarios, ítems de gastos y recursos de asignación nacional y regional.

1. EL PEIB-Permanente.

Este Programa se ha desarrollado desde sus inicios en dos etapas, en un primer momento con experiencias piloto y luego en un conjunto de actividades que abarcan diversas acciones, a saber: apoyo a la formación inicial de profesores en EIB, apoyo a proyectos generados desde las escuelas y Secretarías Ministeriales de Educación, diseño y elaboración de material didáctico, perfeccionamiento de docentes y supervisores, apoyo a la investigación en EIB. Tiene una cobertura nacional y cuenta con equipos de supervisores especializados en EIB y otros fundamentalmente de Educación Rural que se han sumado a este programa de modo coordinado.

Esta línea del Programa ha sustentado la EIB y ha generado un conjunto de iniciativas desconcentradas y descentralizadas que han ido posicionando progresivamente al Programa y a la temática en las diversas regiones. Sin embargo, considerando el bajo presupuesto anual, la complejidad de la temática y el poco conocimiento acumulado en Chile, opera con baja cobertura, relativos impactos de reestructuración pedagógica de escuelas, escasos recursos humanos especializados, por lo cual aún continúa siendo una línea que debe impulsarse mucho más. El Programa Orígenes ofrece la oportunidad de complementarlo y dar un importante salto en cobertura y en propuestas educacionales innovadoras, mejorando los resultados de aprendizaje de los estudiantes, avanzando hacia los objetivos de la Reforma Educacional.

Este Programa se organiza en diversas líneas de acción (coherentes con ítemes presupuestarios) de las cuales hay algunas que corresponden al nivel nacional otras regionalizadas y otras a ambos niveles:

a) Formación Docente:

Apoyo a diversas estrategias de formación docente a nivel inicial, perfeccionamiento o postgrado. Destacan el Convenio de apoyo a las Universidades Católica de Temuco y Arturo Prat de Iquique en la formación de 65 profesores básicos en EIB. Además se pueden realizar Cursos, Talleres, Jornadas, Reuniones de perfeccionamiento para profesores/as, funcionarios/as públicos/as, supervisores, asistentes sociales de la Beca Indígena, asesores culturales y dirigentes y miembros de comunidades indígenas. Incluye proyectos en desarrollo de apoyo a la formación inicial docente en EIB para Universidades.

Esta Línea cuenta con recursos de asignación nacional y regional.

Pueden asignarse en esta línea recursos para:

- Capacitaciones de profesores/as, funcionarios, asistentes sociales de la Beca Indígena, dirigentes indígenas, líderes comunitarios.
- Convenios con Universidades para formación de educadores.

b) Iniciativas Regionales y Propuestas Innovadoras en EIB.

Proyectos innovadores en EIB generados desde las escuelas y comunidades. Pueden financiarse proyectos de incorporación de la cultura local a la escuela, la participación comunitaria, prácticas pedagógicas interculturales, encuentros de escuelas, apoyo a proyectos de estudiantes voluntarios en la Beca Indígena.

Es de asignación regional (y provincial) y de carácter amplio.

Pueden asignarse recursos para los siguientes ítemes:

- Convenios con Universidades, ONGs, Personas naturales y jurídicas y Establecimientos Educativos.
- Convenios con Municipalidades.
- Convenios de Transferencia de Aporte Directo a Municipalidades.
- Compra de materiales de oficina a discreción.
- Gastos Generales varios (para Talleres, reuniones y similares).

c) Recursos de Aprendizaje EIB.

Diseño, adquisición y distribución de textos para implementación de biblioteca de aula y de material didáctico para el diseño de unidades de enseñanza-aprendizaje interculturales y apoyo a las prácticas docentes innovadoras en EIB.

Es de asignación nacional y regional.

Pueden asignarse recursos para los siguientes ítemes:

- Producción de material pedagógico y/o didáctico.
- Compra de material pedagógico y/o didáctico.

d) Participación Social y Gestión y Cultura Democrática.

Estudios, experiencias o sistematización de experiencias de gestión y cultura democráticas en las escuelas.

Es de asignación nacional.

e) Estudios e Investigaciones en EIB.

Estudios e investigaciones referidas a EIB, continuidad de las que están en ejecución y apertura a nuevos temas en el contexto de la EIB.

Es de asignación nacional.

f) Aporte Local al Proyecto Orígenes.

Corresponde a complementación de la contraparte MINEDUC-PEIB para el Programa PEIB-Orígenes.

Es de asignación nacional.

g) Gestión del Programa.

Incluye el financiamiento de la operación del Programa así como apoyo a la gestión y actividades del Programa de Becas Indígenas.

Es de asignación nacional y regional.

Pueden asignarse recursos para los siguientes ítemes:

- Viáticos de funcionarios/as de EIB y Programa Becas Indígenas;
- Pasajes de funcionarios/as de EIB y Programa Becas Indígenas, profesores/as, dirigentes indígenas y líderes comunitarios;
- Digitación para el Programa de Becas Indígenas;
- Compra de material de oficina a discreción;

- Gastos Generales varios (para Talleres, reuniones y similares).

2. EL PROGRAMA ORIGENES.

El Ministerio de Educación es el organismo co-ejecutor en el componente Educación y Cultura, del subcomponente Educación Intercultural Bilingüe del Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, conocido como Programa Orígenes, aprobado mediante un Préstamo de financiamiento suscrito en el Convenio N° 1311/OC-CH, del 14 de marzo de 2001, entre MIDEPLAN y el Banco Interamericano de Desarrollo, teniendo como cobertura en la primera fase (2001-2004) un total de 162 establecimientos educacionales vinculados a comunidades focalizadas por el Programa Orígenes.

Este Programa dio inicio a su ejecución formalmente en el segundo semestre del año 2001 y actualmente se encuentra desarrollando las primeras acciones. Desde la perspectiva del MINEDUC, del Programa Orígenes y del Convenio entre el Gobierno de Chile/MIDEPLAN y el BID, en la gestión del subcomponente se debe establecer una relación de COORDINACIÓN CON LA SECRETARÍA EJECUTIVA Y LAS UEZS REGIONALES DEL PROGRAMA, ASÍ COMO CON LA CONADI. Por ello es una condición prioritaria la coordinación e integración de esfuerzos, recursos, ideas, actividades.

El Programa permitirá una inflexión positiva en el PEIB y en el MINEDUC, al generar recursos humanos y financieros que potenciarán, cuantitativa y cualitativamente, los objetivos del MINEDUC (Reforma Educacional) y del PEIB específicamente, al mismo tiempo que permitirá posicionar a la EIB con mayor fuerza en las dinámicas institucionales ministeriales nacional y regionales, así como en la sociedad civil, establecimientos y sostenedores.

Un aspecto central en este Programa y que constituye un significativo aporte conceptual y metodológico es la importancia atribuida a la PARTICIPACIÓN DE COMUNIDADES Y DIRIGENTES en las diversas acciones, lo que constituye una acción sobre los contextos y los procesos educativos que generará necesariamente mejores resultados de aprendizaje y calidad educacional con pertinencia.

Las experiencias educativas en el caso de las escuelas integradas al Programa Orígenes, deben considerar los Planes Comunitarios de Desarrollo (PCD) diseñados por las comunidades y que expresan las demandas, proposiciones y aportes de las comunidades respecto de la Educación. La noción de territorio local de las escuelas está estrechamente vinculada a esta relación escuela-PCD.

Por lo anterior TODAS LAS ESCUELAS Y LOS SOSTENEDORES QUE FIRMARON LA ADSCRIPCIÓN VOLUNTARIA AL PROGRAMA DEBEN DESARROLLAR TODAS SUS ACCIONES EN UN VINCULO PARTICIPATIVO ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD en el marco de los PCDs donde existan o se desarrollen. Esta es una condición sine qua non para participar del Programa y recibir sus beneficios.

También complementa la acción del PEIB-permanente con otras líneas de acción innovadoras o no contempladas, como las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicaciones, la de Evaluación o la de Educación de Jóvenes y Adultos.

El Programa cuenta con las siguientes líneas de acción, algunas nacionales y otras que se regionalizarán; algunas serán por la vía de ejecución directa por las Seremis y Deprovs y otras que deberán ser licitadas.

Socialización de la EIB: actividades de difusión y de formación sobre EIB en las comunidades.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a la realización de jornadas comunales de reflexión de niños y jóvenes acerca de la propuesta educacional de la EIB.

- Elaboración TOR para la licitación de la organización del evento
- Llamado a licitación
- Adjudicación
- Supervisión realización de jornadas
- Sistematización y evaluación

Desarrollo del PEI: Reconstrucción de los PEIs desde la EIB de un modo participativo, de la comunidad educativa y la comunidad indígena.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas al apoyo en la reformulación de los PEI en escuelas PEIB vinculadas a las escuelas orígenes.

Desarrollo profesional docente: actividades y proceso de perfeccionamiento de docentes y de educadores en general.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a Seminarios regionales preparatorios del encuentro Internacional de EIB a realizarse en el año 2004.

- Elaboración TOR para la licitación de la organización de los eventos

Recursos de Aprendizaje: diseño, producción, compra y distribución de bibliotecas docentes-comunitarias, bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual y computacional, instrumentos de música y deportivos.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a elaboración de textos para NB1 y NB2:

- Reuniones de trabajo con equipo que elaborará textos (Participación de 1 supervisor por DEPROV)

- Validación de textos por parte de los supervisores

- Lanzamiento regional de los textos.

Actividades asociadas al diseño y dotación de biblioteca de aula complementaria con materiales bilingües y contenidos culturales.

- Descripción y selección del material existente.

- Distribución de material adquirido

- Elaboración de bases para concurso de proyectos a nivel nacional

- Llamado a concurso

- Recepción de propuestas de materiales

- Selección de las propuestas

- Premiación

- Distribución regional

Actividades asociadas a la dotación de set de implementos deportivos musicales y herramientas a nivel en escuelas de la IX región

- Adquisición de implementos deportivos, musicales y herramientas a nivel regional

- Distribución del material en las escuelas.

Actividades asociadas a la realización del concurso nacional de videos educativos

- Llamado a concurso

- Recepción del material

- Selección del material

- Premiación

- Distribución

Investigaciones aplicadas de acción y de base vinculadas a lo pedagógico y seguimiento del componente: estudios de base para la EIB.

Actividades que se regionalizarán:

- Jornadas de coordinación con ejecutores de estudios e investigaciones que han de ejecutarse durante el año, para la planificación y seguimiento del trabajo en terreno.

Sistema de evaluación y sistematización: a nivel de Programa y articulado al sistema de información del MINEDUC como del sistema de evaluación del PEIB y del Programa Orígenes.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a la realización de jornadas cuatrimestrales de evaluación y sistematización de las actividades y acciones desarrolladas a nivel regional.

- Organización del evento

- Participación en las jornadas

- Sistematización de la actividad

Fomento al desarrollo de iniciativas locales: Proyectos pedagógicos de innovación en EIB a través de una alianza con PME y de fondos especiales del Programa.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a la asesoría y seguimiento en elaboración proyectos de iniciativas pedagógicas en las escuelas.

- Apoyo y entrega de orientaciones para la elaboración de proyectos de iniciativas pedagógicas en las escuelas.

- Coordinación y ejecución del proceso de postulación y adjudicación de fondos para la ejecución de proyectos de iniciativas pedagógicas en las escuelas.

Nueva tecnología para la información y comunicación: Diseño y puesta en práctica de experiencias de Informática Educativa para el trabajo escolar y comunitario y de Televisión Educativa para apoyo a las prácticas pedagógicas.

Actividades que se regionalizarán.

Actividades asociadas a la elaboración de un Catastro de material audiovisual producido por las comunidades educativas:

- Aplicación pauta para catastro de material audiovisual producido por escuelas y comunidades.

Actividades asociadas a la capacitación de profesores en Televisión e Informática Educativa.

- Producción y organización de jornadas de capacitación

Educación de Jóvenes y adultos en el marco de la EIB: realización de estudios de base,

perfeccionamiento de docentes y directivos, apoyo a un CEIA intercultural.

Actividades que se regionalizarán:

Actividades asociadas a elaboración de un catastro y la identificación de comunas de la IX región para determinar necesidades de alfabetización en nivel básico y media.

El Plan Operativo Anual (POA) está definido por los lineamientos del Convenio MIDEPLAN/BID y ha sido elaborado por el Ministerio de Educación en el Proyecto original, traducido en un Reglamento Operativo. En ese sentido está definido en sus objetivos, metas, lineamientos, actividades. Algunas acciones serán regionalizadas y otras ejecutadas desde el nivel central.

Actualmente los grados de implementación de estas líneas varían de una a otra, de acuerdo a las características y complejidades de diseño, convenios a establecer y contenidos propiamente tales, pero, en general, todas están en ejecución en algún grado.

Se ha avanzado sustancialmente en las articulaciones con CONADI, ya está operando en Comité Técnico Nacional (MINEDUC, CONADI, ORIGENES) y se ha iniciado el proceso de constitución de los Comités regionales de coordinación.

3. TEMAS DE EIB EN DESARROLLO O NUEVOS A IMPULSAR POR EL PEIB Y A CONSIDERAR EN LOS PLANES REGIONALES DE EIB.

En el marco del PEIB se han definido algunas temáticas o actividades que serán consideradas desde el nivel central y que pueden ser también exploradas desde los niveles regionales, combinando líneas de acción y recursos del PAS, del POA y de otras instituciones como CONADI. Cada región puede analizar si todas o algunas de estas temáticas pueden ser consideradas en el Plan Regional de EIB.

Algunas de ellas son:

a. La experiencia EIB urbana en escuelas, Liceos, CEIAs y Terceras Jornadas de ciudades semi-rurales (o intermedias), ciudades capitales regionales y megápolis, con enseñanza básica y media y en este caso asociado a la cultura juvenil, es un imperativo generado por el casi 80% de la población indígena del país, por la concepción de la ciudad como un espacio intercultural de encuentros y desencuentros de culturas y lenguas, como una demanda de las organizaciones indígenas.

b. La Enseñanza Media debe ser considerada en experiencias focalizadas para iniciar experiencias de integración de la EIB en este nivel, así como articular aquellos Liceos que ya desarrollan experiencias curriculares y pedagógicas en esta temática y que se encuentran en los Programas Montegrando, Liceo para Todos, Mejoramiento de la Enseñanza Media y que corresponden a establecimientos focalizados por el PEIB-Orígenes.

c. La vinculación del NB1 con Educación Parvularia y los procesos de socialización inicial en las escuelas y comunidades considerando las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia, los nuevos OFCMO y las acciones del PEIB.

d. Relación entre Educación y Cultura. El mundo de las artes y de la gestión y producción

cultural referida a la temática indígena o intercultural vinculándose con las experiencias educativas de EIB, como un modo de integrar la cultura local y regional con la educación. Deben articularse las Planificaciones de los Departamentos de Cultura de las Seremis y proyectos Fondart con las experiencias educativas que se impulsen en el marco de los Planes regionales de EIB.

e. Estudios y/o propuestas o experiencias sobre la situación de los inmigrantes. En algunas regiones, particularmente las I, II, IX, X, XII y RM se ha producido el proceso de inmigración de extranjeros (en especial bolivianos, argentinos, peruanos) muchos de los cuales son indígenas, y de chilenos que retornan (principalmente de Argentina) generando una demanda creciente de respuestas educacionales a la adaptación, al aprovechamiento pedagógico de sus saberes, lenguas y experiencias, a los bajos aprendizajes y a la discriminación.

f. Experiencias de relaciones entre escuelas y comunidades de un mismo pueblo indígena establecido en territorios nacionales distintos. Los pueblos Aymara, Quechua y Mapuche principalmente, se encuentran separados territorialmente entre Chile, Perú, Bolivia y Argentina. Una obligación y contribución a la paz y a la unidad de los pueblos indígenas por parte de la EIB es establecer la cooperación entre los pueblos, las escuelas, los sistemas educativos y los países.

g. Focalización especial del Pueblo Rapa Nui en el PEIB. El sistema educacional de la Isla de Pascua con el pueblo Rapa Nui será focalizado por el PEIB, lo que constituye un especial desafío para el Programa nacional y para el Programa de la Región de Valparaíso e Isla de Pascua, a ser impulsado por la Seremi de la región como por el Departamento Provincial de Educación de Valparaíso e Isla de Pascua.

h. VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. El MINEDUC/PEIB, junto a CONADI, el Programa Orígenes y otras instituciones asumió la responsabilidad de organizar el año 2004 el VI Congreso L.A. de EIB, lo que significa un proceso que involucrará Congresos regionales, un Congreso nacional, los que deberán ser programados para el año 2003.

i. Sistematización de experiencias. Una de las dificultades y carencias de la EIB en Chile es la falta de conocimiento acumulado sobre la temática, provocado tanto por el poco tiempo de producción y acumulación de conocimiento, como por la carencia en la sistematización de experiencias y la desorganización de la que existe. Por ello es necesario promover la sistematización y organización de información relevante en Centros de Documentación de acceso abierto como al interior del propio PEIB.

4. EL PROGRAMA DE BECAS INDÍGENAS.

El Programa de Becas Indígenas se crea para abordar los problemas de deserción del sistema escolar de los indígenas en situación de pobreza y con resultados académicos satisfactorios y para promover en los estudiantes la valoración de las culturas indígenas. En un principio, en el año 1991 el beneficio consistía en el pago de un subsidio en dinero para los estudiantes de ascendencia indígena que presentaban una mala situación socioeconómica, buen rendimiento académico y un compromiso de trabajar por el desarrollo de su etnia. En este período el programa estaba dirigido sólo a estudiantes de Educación Superior. En 1992 se incorporó a los estudiantes de Educación Básica y Media.

Posteriormente, con la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253 de 1993, se reconocen las principales etnias del país que son: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Likan Antai, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan. Además en el artículo N° 33 de este cuerpo legal, se señala que la ley de presupuestos del sector público destinará fondos especiales para financiar un Programa de Becas Indígenas.

A partir de 1995 el Programa Becas Indígenas queda reglamentado en el Decreto Supremo N° 52 del Ministerio de Educación y está dirigido a alumnos indígenas de Educación Básica, Media y Superior (Universidades, Institutos de Educación Superior y Centros de Formación Técnica) de escasos recursos y con buen rendimiento académico.

El Programa de Becas Indígenas contribuye a disminuir la deserción de los alumnos en los diferentes niveles del sistema educacional chileno y aportar a mejorar los bajos resultados de aprendizaje en estudiantes indígenas, así como fortalecer la identidad de los beneficiarios.

Se inscribe en la política de Gobierno de asegurar los 12 años de escolaridad a la población nacional.

Es un Programa que se articula y apoya fuertemente en las instituciones de educación superior y en las Municipalidades.

Se espera mejorar la gestión del Programa en el sentido de buscar un mejor posicionamiento de las asistentes sociales en las Seremis, obtener mejores condiciones de trabajo, diseñar y ejecutar capacitaciones en educación y cultura indígenas, mejorar los procedimientos, la participación indígena y la coordinación con CONADI.

Pero también se busca modificar el enfoque desde una perspectiva asistencialista a una de formación de la identidad y autoestima estudiantil, que contribuya a la formación y difusión de la cultura indígena, a través de la participación voluntaria en actividades en beneficio de otros estudiantes indígenas y no indígenas, de organizaciones indígenas, así como de sus comunidades de origen.

Este Programa tiene dos líneas de acción:

1. Cobertura y gestión.

Se refiere a la cobertura y distribución de la Beca a los estudiantes de educación básica, media y superior.

Para el año 2003 se han ampliado las Becas en 4.231, pasando de las actuales 24.070 a 28.070 de educación básica, media y superior. Con esto se fortalecerá la asignación de nuevas Becas, disminuyendo progresivamente la distancia con la demanda insatisfecha.

La cobertura anual es la siguiente:

El aumento presupuestario que ello representa es el siguiente:

Presupuesto 2002 Presupuesto 2003

\$ 3.612.685 \$ 4.155.281.

Aumento de 13 %

El Monto unitario anual por nivel, pagado en 4 cuotas en Básica y Media y en 9 cuotas en Educación Superior, es el siguiente:

NIVEL MONTO UNIT \$2002 /2003

Bas. \$ 72.104 \$ 72.861

Med. \$ 148.698 \$ 150.185

Sup. \$ 468.159 \$ 472.690

Para apoyar esta línea se distribuyen anualmente en el PAS (Gestión del Programa) recursos para la contratación de digitadores. Se espera que en el proceso de 2003 CONADI contribuya con recursos humanos a la tarea regional de organización de la información.

En forma progresiva se buscarán los medios para mejorar las condiciones de trabajo de las asistentes sociales que permitan mejorar los procedimientos.

2. Apoyo a la Identidad y Autoestima de estudiantes indígenas.

Esta línea, que surge de la evaluación realizada por la Universidad de Chile al Programa (2002) y un reenfoque del Programa en el marco del PEIB, busca desarrollar iniciativas que promuevan la formación o consolidación de la identidad y autoestima de los/as estudiantes beneficiados por la Beca, a través de la propuesta de actividades de voluntariado y/o difusión cultural respecto de otros estudiantes indígenas y no indígenas, organizaciones indígenas, sus comunidades de origen o establecimientos educacionales, urbanos y/o rurales. A partir del año 2003 se espera que en el PAS, en los ítemes Formación Docente e Iniciativas Regionales y Propuestas Innovadoras de EIB, se asignen regionalmente recursos para actividades en esta línea.

VII. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN REGIONAL DE EIB.

EL PEIB nacional no construye el Plan, determina las prioridades y orientaciones generales señaladas en este documento, entrega los lineamientos de acciones en el caso que corresponda y distribuye regionalmente los recursos disponibles. Son los Departamentos Provinciales de Educación y las Secretarías Ministeriales de Educación, a través de sus autoridades políticas y coordinaciones y equipos de supervisores de PEIB los que determinarán el Plan Regional de EIB, considerando los insumos regionales y las realidades y experiencias de cada región y provincia. En ese sentido se aspira a avanzar hacia una planificación más regionalizada.

Esto implica un gran esfuerzo de articulación, de coordinación, de cambiar la mirada desde la escuela en sí misma a la escuela en su contexto y redes de articulación en un territorio con diversos niveles de estructuración.

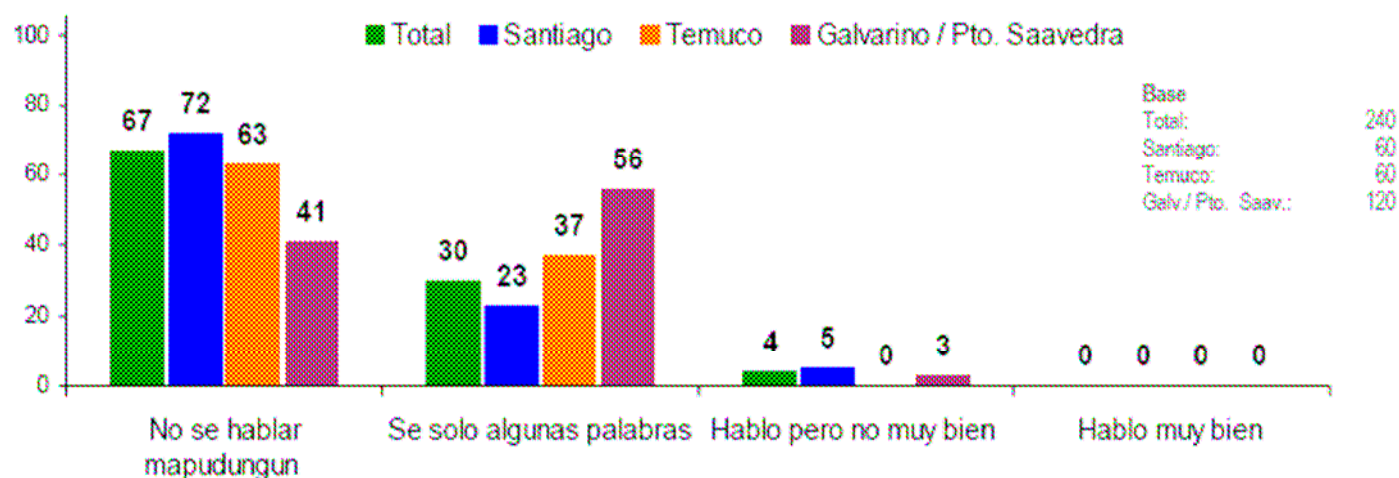
Supone capacidad de articulación interinstitucional, de conversación y negociación, de aprovechamiento de recursos, de apertura hacia una nueva relación con la sociedad civil, académica e indígena.

Identidad y Discriminación en Adolescentes Mapuche 2006



unicef 

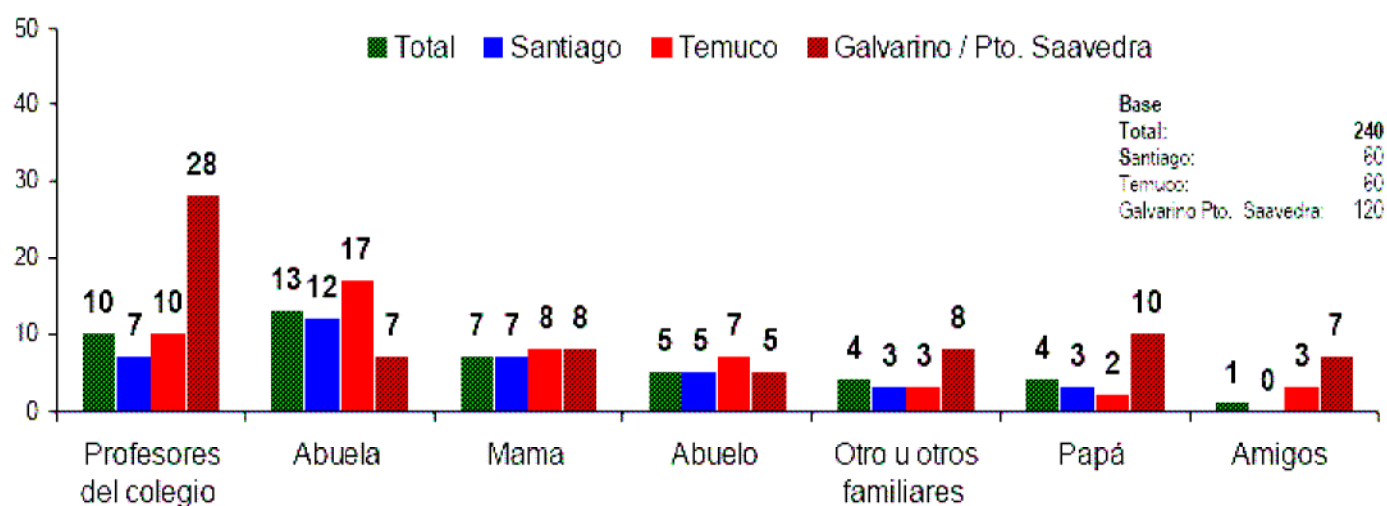
¿En cuál de estos niveles hablas Mapudungun?



La mayoría de los jóvenes mapuche no sabe hablar, ni conoce palabras en Mapudungun. Esta situación se da con especial énfasis en Santiago.

En Temuco un 37% de los jóvenes conoce sólo algunas palabras. En Galvarino y Puerto Saavedra en cambio la proporción de jóvenes que conocen algunas palabras es mayor a la de los que no tienen ningún nivel de dominio de esta lengua.

¿Quién te ha enseñado Mapudungun?



Se observa que en el círculo familiar tienden a ser las mujeres (abuela y mamá) quienes se preocupan de transmitir a los jóvenes sus conocimientos sobre la lengua mapuche. Los profesores son importantes en la zona de Galvarino.

En segundo lugar figuran los Abuelos.

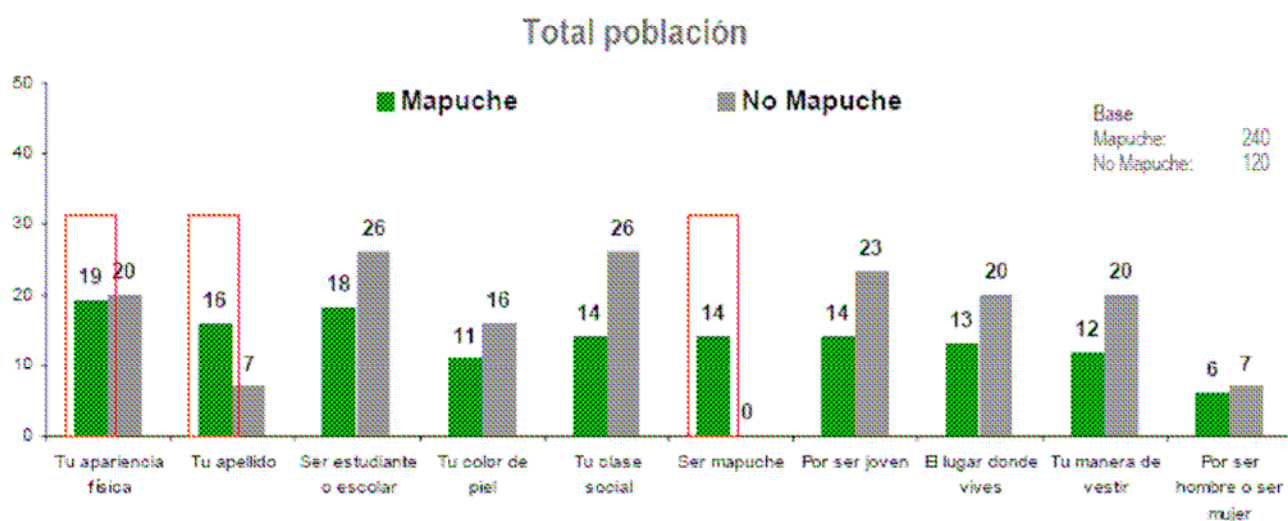
El padre sólo es relevante en esta tarea en la zona de Galvarino y Puerto Saavedra donde además destaca el rol que ha asumido la escuela como agente socializador de la lengua mapuche.

Razones por las que se han sentido discriminados



¿Con qué frecuencia te has sentido discriminado, rechazado o mirado en menos por...?

(Porcentaje de respuestas "Siempre", "Casi siempre" y "Ocasionalmente")

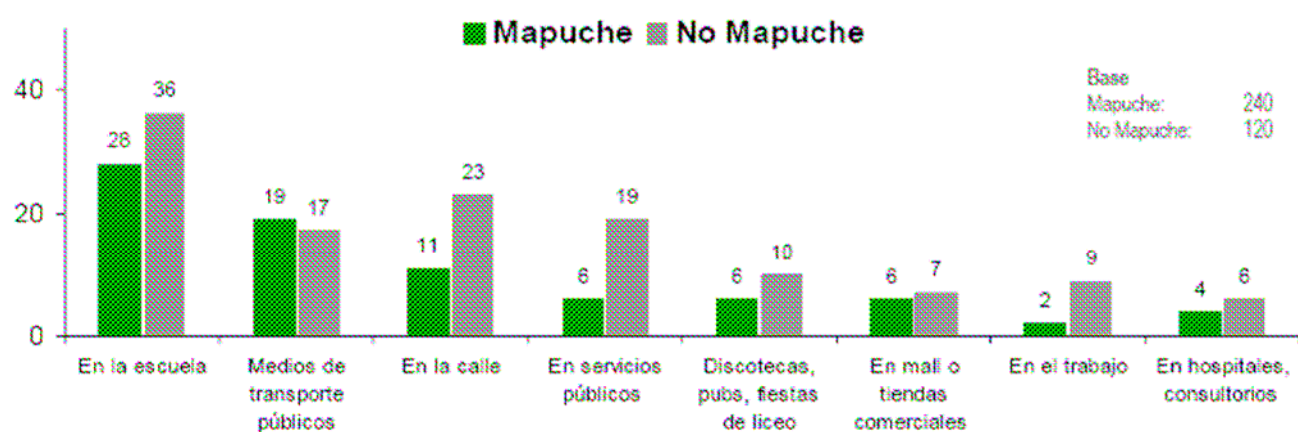


La principal razón por la que los jóvenes mapuche se han sentido discriminados es por su apariencia física, lo que se corrobora en el tipo de burlas de las cuales son víctimas.

Otra de las razones más mencionadas se refiere a las burlas por el apellido.

Un 14% de ellos considera que ha sido discriminado por ser mapuche.

¿En cuál de estos lugares te has sentido discriminado, rechazado o mirado en menos alguna vez?

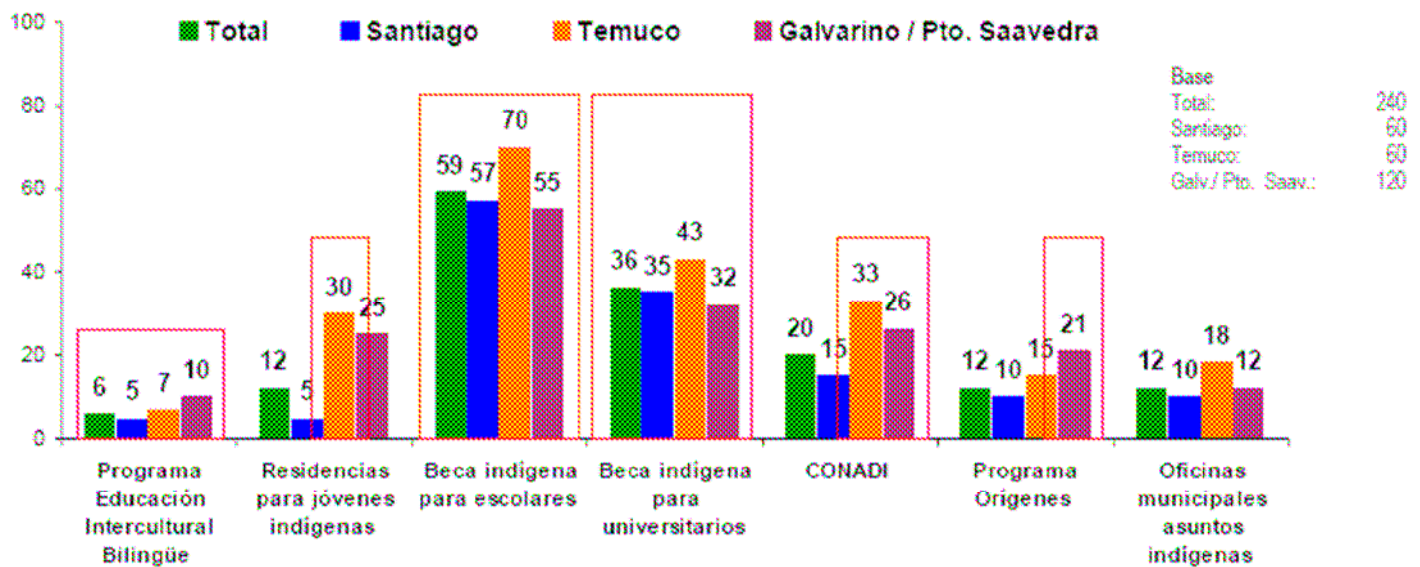


Los lugares donde los jóvenes perciben mayor discriminación son la escuela y los medios de transporte públicos, siendo estos más mencionados por la población mapuche.

Conocimiento y evaluación de programas y beneficios Jóvenes Mapuche



¿Conoces los siguientes programas y beneficios?



El otorgamiento de becas escolares por parte del Estado a los alumnos mapuches con buen rendimiento académico es percibido como uno de los mayores beneficios por pertenecer a esta etnia, sin embargo, también es percibida como una ayuda económica.

"Es mas fácil ser mapuche en lo que es situación económica, hay más becas"

Adicionalmente, algunos jóvenes sienten que reciben mucho apoyo por parte del gobierno en temas educacionales, especialmente en ayuda a estudios superiores, lo que les da la posibilidad de proyectarse profesionalmente.

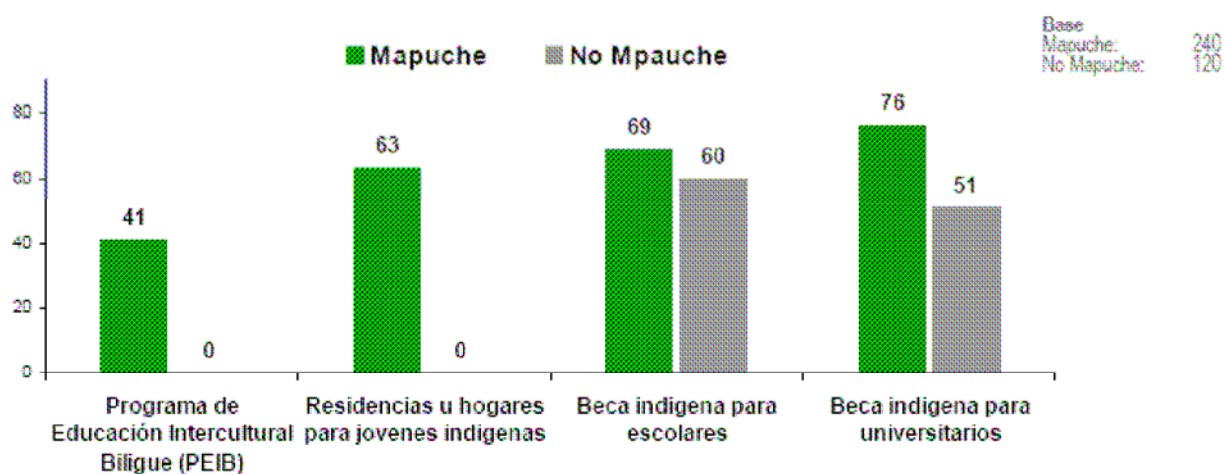
"El Estado brinda crédito a los mapuches"

Conocimiento y evaluación de programas y beneficios Jóvenes Mapuche



De los que conoces, usando una escala de 1 a 7 ¿Qué nota les pondrías?

(Porcentaje de notas "6" y "7")



Anexo VI

Material Visual



Ilustración 1. Rogativa de Plantación de canelo. La Pintana.



Ilustración 2. Canelo. Comuna de la Pintana



Ilustración 3. Acto de inauguración EIB. Comuna de La Pintana.



Ilustración 4. Representación teatral. Acto de inauguración de EIB, comuna de La Pintana.



Ilustración 5. Entonación del himno nacional. Acto de inauguración de la EIB. Comuna de la Pintana.



Ilustración 6. Muestra de objetos. Acto de inauguración EIB. Comuna de La Pintana.

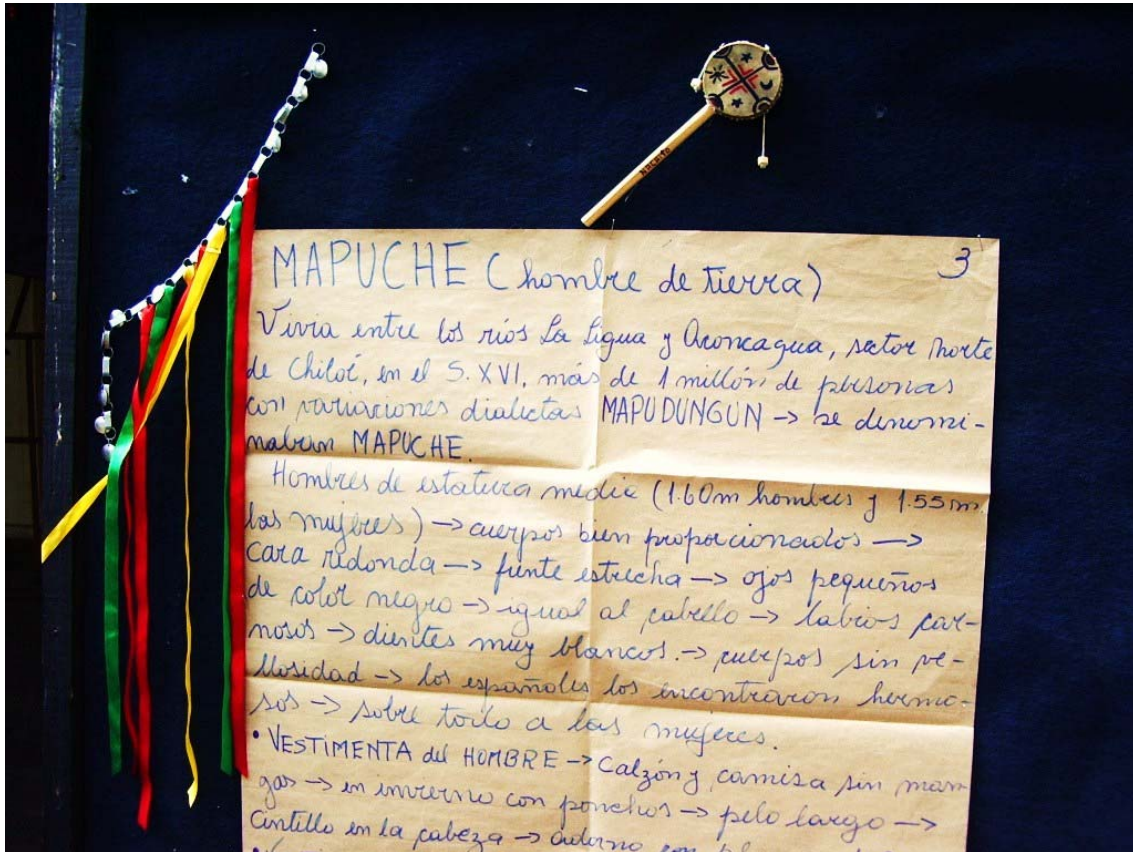


Ilustración 7. Panel informativo. Acto inauguración EIB. Comuna de La Pintana.



Ilustración 9. Plantación de canelo. Comuna de la Pintana.



Ilustración 10. Ambiente escolar. Plantación de canelo. Comuna de La Pintana.



Ilustración 11. Degustación. Celebración de año nuevo indígena. Comuna de Quilicura.



Ilustración 12. Degustación. Celebración de año nuevo indígena. Comuna de Quilicura.



Ilustración 13. Panel. Celebración año nuevo indígena. Comuna de Quilicura.



Ilustración 14. Coloquio Intercultural. Octubre 2006. Comuna de la Pintana.



Ilustración 15. Dibujo en sala de clases. Comuna de Lo Prado.



Ilustración 16. Monitora en la sala intercultural. Comuna de Lo Prado.



Ilustración 17. Rincón étnico en sala de clases. Comuna de lo Prado.



Ilustración 18. Monitora intercultural. Comuna de Lo Prado.

Ilustración 19
Monitora en clases.
Comuna de Lo Prado.



Ilustración 29.
Dibujo en sala de clases
Comuna de Lo Prado



Ilustración 30.
Libro usado por la monitora
Comuna de Lo Prado

Ilustración 31.
Interior del libro
Comuna de Lo Prado

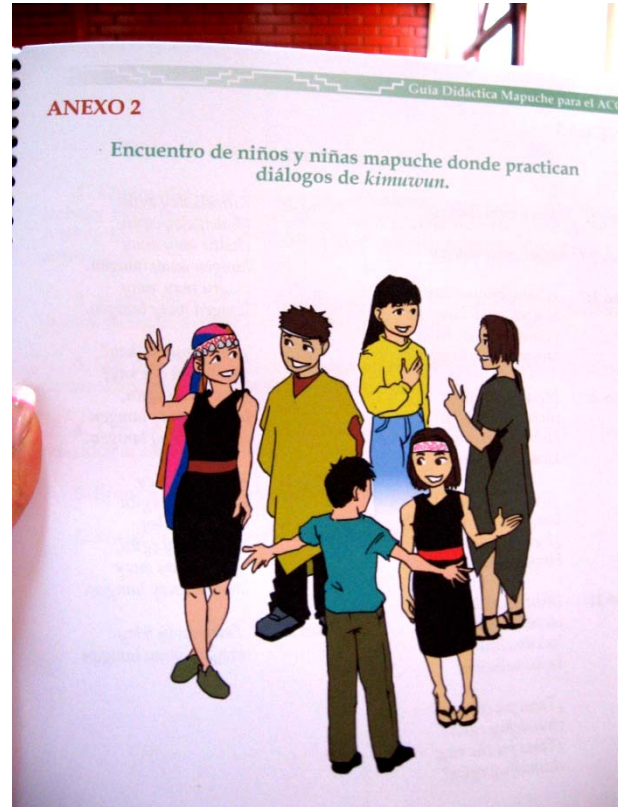




Ilustración 32. Panel de bienvenida. Wetripantu 2007. Comuna de Lo Prado.



Ilustración 33. Panel. Wetripantu 2007. Comuna de Lo Prado



Ilustración 34. Panel. Wetripantu 2007. Comuna de Lo Prado



Ilustración 35. Presentación grupo Rapa Nui. Wetripantu 2007. Comuna de Quilicura.



Ilustración 36.
Afiche en sala intercultural.
Comuna de La Pintana



Ilustración 37. Focus group. Comuna de La Pintana



Ilustración 38. Focus group. Comuna de La Pintana.



Ilustración 39.
Trabajo
Sala intercultural.
Comuna de La Pintana



Ilustración 40
Mesa indígena
Abril 2007

