

La educación intercultural bilingüe en Chile

Williams Ibarra*

Elia Calderón**

Resumen: Este artículo se basa en el análisis de las acciones de instituciones y organismos públicos que se están creando en Chile para dar respuesta a la demanda en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El objetivo es analizar la formación práctica de los estudiantes de formación inicial docente en educación básica intercultural de la Universidad Católica de Temuco. Además, desvelar la metodología de trabajo de campo colaborativa entre familia-escuela-comunidad, alianza clave en la identificación inicial como posterior de los componentes y dispositivos en la relación propia de los individuos, con el fin de establecer criterios mediante procesos biopsicosociales desde la identidad del Otro y el Tú en cuanto acogida en la diversidad plural del ser humano, con ello se pretende recomendar una política pública con énfasis en valores multiculturales de cada comunidad, enriqueciendo la propia condición humana y la relación biopolítica en la integración desde la formación educativa y el rol que le cabe al Estado.

Palabras clave: educación intercultural, bilingüismo, formación inicial, Bilingual Intercultural Education in Chile.

* Docente e Investigador, Centro de Estudios Medievales, Universidad Gabriela Mistral - Chile. Email: williams.ibarra@ugm.cl.

** Docente- investigadora de tiempo completo en la Universidad de Medellín. Departamento de Ciencias Sociales y Humanas - Colombia. Email: ecalderon@udem.edu.co.

Intercultural education in Chile

Williams Ibarra
Elia Calderón

Abstract: This article is based on analysis of the actions of public bodies and institutions that are being created in Chile to meet demand in Intercultural Bilingual Education (IBE). The aim is to analyze the practical training of students in initial teacher training in intercultural basic education at the Catholic University of Temuco. In addition, reveal the working methods of collaborative field between family-school- community partnership in key initial identification and subsequent components and devices in the proper relationship of individuals, in order to establish criteria by biopsychosocial processes from the identity the Other and You as host in the plural diversity of human beings, with aim is to recommend a public policy with an emphasis on multicultural values of each community, enriching the human condition and biopolitics regarding the integration from the educational training and the role that fits the state.

Keywords: education intercultural, bilingualism, initial formation, Bilingual Intercultural Education in Chile.

Educação intercultural bilíngue no Chile

Williams Ibarra
Elia Calderón

Resumo: Este artículo baseia-se na análise das ações de instituições e órgãos públicos que estão sendo criados no Chile para satisfazer à demanda em Educação Intercultural Bilingue (EIB). O objetivo é analisar a formação prática dos estudantes na formação inicial de professores na educação básica intercultural da Universidad Católica de Temuco. Além disso, desvelar a metodologia de trabalho de campo colaborativa entre família-escola-comunidade, aliança chave tanto na identificação inicial quanto na posterior dos componentes e dispositivos na própria relação dos indivíduos, a fim de estabelecer critérios mediante processos biopsicossociais desde a identidade do Outro e do Você no acolhimento da diversidade do ser humano, com isso pretende-se recomendar uma política pública com ênfase nos valores multiculturais de cada comunidade, enriquecendo a própria condição humana e a relação biopolítica na integração da formação educativa e o papel que lhe cabe ao Estado.

Palavras chave: educação intercultural, bilinguismo, formação inicial, Bilingual Intercultural Education in Chile.

Introducción

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable” (Arendt, 2016, p. 301).

Si bien el tema de la interculturalidad pertenece al ámbito de la educación este sin embargo no se ha abordado debidamente como veremos en la pedagogía. Existen un sinnúmero de estudios que realizan su análisis más bien histórico y sociológico que consideran este tipo de educación más bien como un elemento componente del sistema educacional en general, que a su vez es parte de la sociedad chilena, una realidad social y cultural determinada. En verdad este análisis además de centrarse en el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe también busca encontrar posibilidades de aportar a un cambio social. El origen de la interculturalidad nace en sociedades que eligen procedimientos de unión cultural al interior de ellas y en interacción con otras, ya que le pertenecen características que son trascendentales. Desde esta concepción, se mantiene lo originario, pero también se tiene el interés por la otra cultura y a su vez se cree que esta intención de respeto cultural se acomoda voluntariamente como consecuencia de intereses específicos (Demorgen & Lipiansky, 1999). La interculturalidad solo puede existir en contexto donde las culturas se estiman iguales, sin serlo o de una forma más bien parcial. Sin embargo, cabe recordar que el multiculturalismo, multiculturalidad como interculturalidad son conceptos inseparables de su cultura de la cual emergen como un conocimiento estratégico que representan ideas del pasado o del presente de sus sociedades. Esto se percibe claramente en la dinámica natural que se refleja en ciertas características provenientes de países coloniales, que poseen concepciones totalmente opuestas a las de los indígenas. El término interculturalidad abarca varias áreas comprensivas como la dinámica de su origen que se basa en dos aspectos principales: en lo epistemológico y en lo histórico. En primer lugar, se debe relacionar lo intercultural con una institución social pero tomando en cuenta que *per se* no se define la interculturalidad, como por ejemplo; la economía. Dentro de sus características hay que considerar elementos tales como; religioso y político, entre otros ámbitos. Por otro lado, se debe tener presente que lo intercultural se encuentra dentro de un contexto histórico en curso. El tercer punto relevante se relaciona con el surgimiento de la interculturalidad que nace a partir de

corrientes anteriores, las cuales desembocan en algo nuevo. Sin embargo, dentro de esta dinámica las grandes culturas históricas van a tener siempre mayor influencia. Fornet-Betancourt (2001) define la interculturalidad desde un punto de vista filosófico y no se refiere a la incorporación del otro en lo propio, como acontece en lo moral, ético, religioso sino que busca la transfiguración de lo propio y de lo ajeno sobre la base de lo común, necesitando para ello un espacio determinado de convivencia. Es decir, desde la filosofía los términos de la interculturalidad y cultura permiten entender los dilemas que presenta la comprensión del concepto. Desde un punto de vista pedagógico, lo intercultural (Abdallah-Pretcheille 1992, 1999) puede abarcar diferentes áreas de estudio. Aquí es necesario referirse a dos plataformas de comprensión; primero como orientación de problemas que tienen relación con la enseñanza y en segundo lugar la dimensión cultural asociada con todo aprendizaje. Es importante hacer presente, que en América Latina los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad generalmente se relacionan con la educación intercultural bilingüe. Esta comprensión nace a partir de las demandas de dirigentes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales para contextualizar los conocimientos escolares con los saberes culturales de los pueblos indígenas (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005). En este sentido, el concepto intercultural está determinado por saberes que surgen de relaciones interpersonales e intergrupales. Sin embargo, las instituciones gubernamentales se manejan generalmente a partir de una visión monocultural, donde lo intercultural pertenece solo a los indígenas. Esta forma de comprender la interculturalidad nace de la idea del multiculturalismo en donde las políticas públicas no integran a las comunidades indígenas al país por lo cual son segregadas de manera sistemática (Fernández, 2003).

Paulo Freire, afirma que existen algunos saberes primordiales para la práctica docente de educadores/as críticos y progresistas y que son también inherentes a los/las educadores/as interculturales. Cabe recordar, uno de los argumentos desarrollados por Freire que representa el pilar de su pensamiento: “[...] quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 24). Es decir, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Este postulado adquiere para la educación intercultural una gran relevancia al dar entrada a todos los

discursos culturales y aceptar que son experiencias legítimas para construir conocimiento; pero también implica que los y las docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su praxis educativa. Esto determina que cada persona en un aula, por ejemplo, ocupa un lugar importante, pues su experiencia tiene cabida y sentido para facilitar para sí y para los demás el aprendizaje y la enseñanza. Freire (1997) propone numerosas exigencias que ayudarían a la práctica docente. Estos lineamientos son primordiales para los educadores interculturales, pero algunas se distinguen más por su coherencia respecto al desempeño cotidiano de los docentes en contextos multiculturales:

1. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos: el profesor debe respetar los saberes de los educandos, pero sobre todo los de los grupos minoritarios que representan saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria. Pero también es esencial reflexionar con los alumnos/as el porqué de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, de manera que éstos sean experiencias desde las cuales se pueda construir conocimiento.

2. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. El pensar propio al acertar aumenta la disponibilidad al riesgo, la innovación que no puede ser negada o recibida solo porque es nueva, sino de forma crítica para enriquecer las prácticas. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la constitución del ser humano, negando con ello la democracia.

3. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: la práctica docente crítica inserta al pensar acertadamente y mantiene el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Solo pensando críticamente sobre la práctica de hoy o de ayer se puede mejorar su desempeño profesional. El discurso reflexivo teórico, crítico, tiene que ser de tal manera concreta que se confunda con la práctica.

4. Enseñar exige el respeto y la asunción de la identidad cultural: esto significa asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de emocionarse, sentir rabia o amar. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la 'otredad' del 'no yo' o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del acto de respetar a los educandos y a sí mismo en su historicidad, que es conocimiento y

reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad y de la intuición.

5. Enseñar exige saber escuchar: los sistemas de evaluación de alumnos y profesores, así como la mayoría de los procesos relacionados a la educación, se aceptan cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insistiendo en pasar por democráticos. Precisamente, no hablando a los otros desde arriba, como si fuéramos los portadores de la verdad absoluta que hay que transmitirle a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Solo quien escucha de forma activa, paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.

6. Enseñar exige el respeto a la autonomía del educando: el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Por ello, cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber discutir. La relevancia de las exigencias planteadas por Freire para los/las maestras y, en especial para aquellos que se desempeñan en ámbitos específicos por la diversidad de sus alumnos, radica en que entrega las orientaciones mínimas que debieran guiar la práctica educativa. Por medio de esta guía poder mejorar no solo los rendimientos, sino también las relaciones al interior de la escuela, para concretar la emancipación y liberación del sujeto de todos los determinismos que encierran las relaciones mediadas por el poder. Esta visión intercultural representa una lucha contra el poder arbitrario y contra las numerosas manifestaciones que adquiere éste en nuestras sociedades.

Educación intercultural bilingüe en Chile

Para continuar, es posible encontrar varias formas de comprender la lengua en la cultura considerando que el mapudungun es el gran organizador capaz de cohesionar y estructurar a la sociedad mapuche. Salas colige en su polémico e interesante artículo que “[...] hablar en mapuche es vivir en mapuche [...]”, que

[...] la lengua mapuche es altamente específica de la cultura mapuche, lo que la hace disfuncional e inadecuada a toda otra cultura, por

ejemplo, para la civilización hispánica. En otras palabras, no se puede hablar mapuche sino en interacciones ancladas en el universo indígena. O dicho de otra manera, no se puede hablar mapuche viviendo como hispano. Lo inverso también es cierto; la especificidad de la relación entre lengua y cultura mapuche, no permite la competencia de otra lengua y cultura mapuche, no permite la competencia de otra lengua en ese contexto: no se puede vivir –o entender– la cultura mapuche tradicional hablando castellano (Salas, 1987, p. 31).

El dilema de la traducción está relacionado según Salas al diálogo intercultural entre mapuches y colonizadores españoles. Según Salas este proceso necesita de la reconstrucción intercultural de los saberes como saberes históricos asociados a los mundos de vida, desde los que nacen y desde donde se consolidan y por ello exigen ser cuidadosos con las dificultades propias de la traducción de lenguas (rulpazugu). Dentro de estos contextos Salas afirma que no permite una trasposición de todos y cada uno de los significados y sentidos de sus terminologías. Es decir, esto acontece por la imposibilidad de transportar los saberes de una cultura a otra respecto a la mera traducción como al trasplante de saberes. Su tesis final está relacionada con la idea de que el diálogo debería dar cuenta de lo propio de los saberes del mundo mapuche, pero no sobre la base de las disociaciones de los planos lingüísticos, epistémicos y ontológicos. Es decir, al contrario de los que plantea el pensamiento de la filosofía latinoamericana del siglo XX. Con ello Ricardo Salas quiere resaltar que antes que nada es necesario comprender este mundo mapuche ya que en él existe una sabiduría que reconstruye sus propios conocimientos autóctonos. Este pensamiento sobre la lengua y cultura pareciera concebir a estos últimos como universos autónomos, pero al analizarlos desde la interculturalidad contienen la imposibilidad de la traducción. Es preciso recordar que la característica de la traducción es buscar equivalentes en los significados a partir de distintas culturas, concepto que Salas parece no aceptar. En sus resúmenes afirma que “[...] si el mundo mapuche se desmantela, la lengua mapuche no tendrá razón de ser y desaparecerá porque los únicos contextos sociales que quedarán vigentes serán los de la sociedad europeo-occidental, vinculados con el castellano” (Salas, 1987, p. 36). Pareciera que en tiempos de globalización, es común que se tienda a homogenizar reduciendo el número de lenguas en pos de un idioma internacional como el inglés, pero a su vez, para los pueblos indígenas, las reglas lógicas económicas de la globalización penetran en sus territorios tomando el control de los recursos y la modificación de los ecosistemas.

Es decir, privación de derechos; violan los espacios sagrados, cambiando la biodiversidad nativa por especies exóticas, eliminando fuentes de aguas. Para Deruyttere (2001, p. 1), “[...] los pueblos indígenas no solo enfrentan grandes riesgos de una pérdida acelerada de su sociedad y cultura, sino también grandes potencialidades de articulación con identidad de su sociedad y cultura a la economía global”.

Educación intercultural bilingüe en Chile

A partir del año 1925 se pueden encontrar documentos que demandan por el pueblo mapuche la posibilidad de recibir educación en su lengua materna, cosmovisión y de su propia cultura. Estos requerimientos fueron realizados por organizaciones étnicas tradicionales como también por asociaciones de profesores mapuches en diversas etapas históricas. Desde 1920 en adelante es posible encontrar información de las demandas de profesores, intelectuales y representantes indígenas por una educación que en ese momento quizás no hubiera sido tildada de intercultural, pero sí diferenciada de la educación estándar del sistema escolar chileno. Dado que los mapuches representan el pueblo indígena más numeroso del territorio chileno, y con el que el Estado tuvo más contacto, es comprensible que los siguientes antecedentes, recopilados por Cañulef (2000, p. 3), se basen en escritos específicamente producidos por personas mapuche o que tenían relación con la etnia mapuche. La Educación Intercultural Bilingüe en Chile. En primer lugar el libro *Lemunantu*, usado para la catequesis, que comenta un ‘gran comicio araucano’¹ celebrado en Osorno en 1925 y que entrega su visión acerca de la educación que debieran recibir los niños mapuches. Las reflexiones de la educadora mapuche de Zoila Quintremil, contenidas en la ponencia ‘Características del niño araucano’ que fue presentada en la Concentración de Profesores de Escuelas de tendencia Indígena de Temuco en junio de 1935. Pero dentro de este contexto también se encuentran los documentos de La petición *Memorial y documentos* elaborada por la Junta General de

¹ El espacio físico en el cual los conquistadores españoles se encontraron con los mapuches fue denominado Araucanía. De allí derivó el gentilicio araucano; diversos documentos muestran que durante un tiempo dicha denominación fue adoptada incluso por los propios mapuches. Sin embargo, en la actualidad la auto denominación predominante entre las personas de esta etnia es mapuche. Para mayores antecedentes sobre el gentilicio araucano, y sobre la historia general del pueblo mapuche, ver Bengoa (2000, p. 24).

Caciques del Butahuillimapu, enviada en diciembre de 1935 al presidente Alessandri Palma. Es importante recordar, que en diciembre 1935 la Junta General de Caciques del Batahuillimpu (Jefes Políticos Mapuches de las grandes Tierras del Sur) piden a Arturo Alessandri Palma, Presidente de la época, lo siguiente: “Colegios propios dentro de sus reducciones, el nombramiento de una comisión para que estudie el idioma mapuche, textos de enseñanza que se destinaran gratuitamente en los colegios fiscales para que mapuches y mestizos chilenos asimilaran el idioma nativo de los padres de raza chilena de este país”. Además propusieron dentro de los establecimientos: “El nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, para las primeras letras, facilidades para designar como educadores a personas sin diplomas y por cuenta de los señores caciques y del pueblo en general” (Caciques Generales Mapuches de Butahullimapu (1937, p. 31). A partir de ésta cabe recalcar, como las autoridades tradicionales indígenas por su cuenta desde el primer cuarto del siglo XX, habían tomado conciencia de la importancia de la educación como posibilidad de superar la pobreza al que fueron sometidos a partir de la conquista y la colonización de sus tierras. El Estado por tiempo prolongado estuvo ausente respecto de estas demandas. La educación intercultural para los alumnos en los países de Europa occidental surge a partir de la pregunta de cómo poder integrar exitosamente al sistema escolar y a la sociedad a los hijos de inmigrantes² en Chile el tema de la educación intercultural esta primordialmente enfocada en producir una oferta educacional específica para los educandos indígenas. Si bien en Chile también existen algunos autores que proponen que la educación intercultural debiera estar dirigida a todos los alumnos del sistema educacional (Montecinos, 2004, p. 25; Díaz, 2004, p. 4), la visión que surge de la política estatal sobre la educación intercultural en Chile es más bien sinónimo de educación para indígenas. Recordemos que en Chile, a fines de los años ochenta con la realización de un Encuentro Nacional Indígena en Nueva Imperial realizado con el candidato presidencial de la Concertación Patricio Aylwin se marca el proceso de emergencia indígena. Los representantes de las organizaciones indígenas se comprometían a apoyar el proceso de democratización del país llevado a cabo por el candidato político Patricio Aylwin, que se comprometía a apoyar el

² Actualmente la educación intercultural en Alemania se entiende como un tipo de educación que todos los alumnos deben recibir para defender activamente el valor de la igualdad, para desarrollar una actitud de respeto por la diferencia, y poder desarrollar la capacidad de entendimiento y diálogo intercultural (Auernheimer, 2003).

reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, a través de la creación, por ley, de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, y a la constitución de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas. Es decir, que con el retorno de la democracia chilena se adquiere conciencia de esta desprotección que afecta a las comunidades indígenas para lo cual se proclama la Ley Indígena 19.253 que dentro de sus planes tiene la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe³. Sin embargo esta ley deja acotado su ámbito afirmando que es necesario desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe en zonas ‘de alta densidad indígena’, con el objeto que los niños/as puedan ‘desenvolverse de una forma adecuada’ en las dos culturas, es decir la de origen ‘indígena’ y la chilena la ‘global’.

Políticas públicas y materia educativa: Implementación de la EIB por el Estado chileno

Comencemos analizando esta materia con una pregunta clave: ¿Pero por qué la EIB se dirige exclusivamente a niños indígenas? En el año 1993, el objetivo inicial de la EIB fue capacitar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Gobierno de Chile, 1993, artículo 32). En esta afirmación se observa que el énfasis está en educar biculturalmente, o en base a dos culturas: la de la sociedad de origen basada en la cultura indígena, y la de la sociedad global que vendría a representar a la cultura de la sociedad chilena mayoritaria. En primer lugar, ¿Pero en definitiva que hay detrás de la formulación que expresa que la EIB aplicarse en zonas y escuelas de diversidad cultural y lingüística? Se puede afirmar por el contexto en que se inserta dicha formulación que es posible definir la diversidad como un sinónimo de presencia mayoritaria de indígenas. Esta manera de comprender diversidad resulta bastante limitada, ya que comprende que en aquellas zonas donde viven pocos indígenas, existe homogeneidad. Pero definitivamente en casi todos los espacios de la sociedad chilena están caracterizados por la diversidad: la inmigración de extranjeros, la de diferentes estratos socioeconómicos sociales, la

³ Recordemos que existen numerosos instrumentos legales de derecho internacional que son un gran aporte para la educación intercultural bilingüe en relación a los derechos culturales, lingüísticos y de religiosidad tomando en cuenta que desde la conquista hasta finales del siglo XX, no se ha tomado en cuenta los sistemas de creencias sagradas de las comunidades indígenas en relación con los niños y niñas indígenas.

migración campo-ciudad, etc. son claros ejemplos de la heterogeneidad cultural y lingüística que existen en Chile. El Ministerio de Educación (MINEDUC) durante la década del siglo XX implementó una ambiciosa reforma educativa⁴, pero cabe recalcar que en este comienzo no se consideró la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Esta nueva demanda contextual solo se manifestó en 1993 mediante la Ley 19.253, denominada Ley Indígena. Dentro del mandato de esta ley se constituyeron gradualmente instituciones y organismos, como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En sus inicios el Programa de Educación Intercultural era solo uno de los elementos del Programa de Educación Básica Rural del MINEDUC, y tenía como objetivo realizar algunas experiencias pilotos de la EIB en regiones con una presencia de población indígena, ejecutando una labor conjunta con diversas universidades. Durante esta etapa, cinco Universidades regionales asistieron técnicamente a los establecimientos focalizados para verificar estrategias relacionadas a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y mecanismos de generar orientaciones generales como contextualizar las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as, los materiales didácticos empleados por los alumnos/as y el currículum expuesto a nivel nacional. Cabe recordar, que debido a los resultados de estas experiencias a partir del año 2000 se ejecutaron cambios de la política en materia educativa y una vez finalizada estas experiencias pilotos se institucionaliza el PEIB como un Programa oficial. Dentro del periodo de 2000-2004, el PEIB del MINEDUC se define como una propuesta pedagógica en proceso, aceptando la importancia de las orientaciones didácticas propias a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas. A su vez, el Ministerio acepta la necesidad de recolectar datos a partir del diagnóstico de diferentes variables que intervienen en la calidad de los aprendizajes de estos niños y niñas. La Ley 19.253 propone en primer lugar el reconocimiento de que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas dentro del territorio nacional desde los tiempos precolombinos, que conservan tradiciones propias y que la tierra es el pilar básico de su existencia y de su cultura. Como resultado se establece en una ley de la República, que es deber de la sociedad y del Estado, por medio de las instituciones, proteger,

⁴ Ver, por ejemplo: *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21* (1994). Allí se encuentra la síntesis de la propuesta del Comité Técnico designado por E.E. el Presidente de la República; Gobierno de Chile (1996).

respetar el desarrollo de la cultura de la comunidad indígena a través de sus instituciones (Gobierno de Chile, 2008). En segundo término, esta Ley agrega que el Estado debe reconocer el derecho de los indígenas de mantener y desarrollar sus tradiciones culturales. En tercer lugar, se establecen varias medidas para el reconocimiento, respeto y protección de las tradiciones y lenguas:

El uso y conservación de los idioma indígenas, junto con el español, en las áreas de la alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de la unidad programática que permita a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlos positivamente; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior (Gobierno de Chile, 1993, título IV, párrafo I, artículo 28).

Este planteamiento es fundamental para establecer la posibilidad de conocer la cultura nacional hispánica, pero también la cultura originaria. De esta forma se construye, desde la sociedad civil, una relación interétnicas de cooperación participativa, aceptación recíproca y convivencia entre ciudadanos indígenas y no indígenas. En un cuarto punto, la ley establece formas de participación y consulta a las organizaciones indígenas entre la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial cuando se trata de materias indígenas. En quinto lugar, se establece que la Cooperación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) auspiciará para la difusión de la fundación de Institutos de Cultura Indígena como organismos autónomos de capacitación, los cuales pueden relacionarse con diversas municipalidades. En último lugar, supone que una de las funciones de la CONADI es: “Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación” (art. 39, letra b)⁵. Actualmente en la Educación General Básica existe un Decreto Supremo de Educación n° 232, el cual establece los Objetivos Fundamentales⁶ y los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación

⁵ *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21* (1994). Allí se encuentra la síntesis de la Propuesta del Comité Técnico designado por E.E. el Presidente de la República; Gobierno de Chile (1996).

⁶ En el Decreto n° 232, se colige que se consideran como objetivos fundamentales: “[...] las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos periodos de su

Básica. La educación intercultural bilingüe se enmarca en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) n° 18.962 de 1990. También se abren los espacios que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) amplió a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sobre el fundamento de

[...] un proceso de descentralización curricular, en que cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus planes y programas de estudio propios⁷ o pone en práctica aquellos que deberá elaborar el Ministerio de Educación. En ambos casos, se debe estructurar un currículum, con el fin de darles debido cumplimiento a estos objetivos y contenidos. Basados en la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales, los establecimientos deben ofrecer una educación que, sobre una base común de carácter nacional, dé igualmente, cuenta de los intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares (Gobierno de Chile, 2005, p. 32).

El Decreto n° 40 paralelamente establece respecto de los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de programas de estudio lo siguiente:

El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar⁸ casos de readecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley n°

escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica” y como contenidos mínimos obligatorios: “[...] los conocimientos específicos y prácticos para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos obligatoriamente deben enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (Gobierno de Chile, 2002).

⁷ En el Decreto 40° se define el Plan de Estudio como: el documento de carácter normativo que señala para cada curso, los sectores de aprendizaje, asignaturas y actividades de carácter genérico, con las indicaciones de la específica carga horaria semanal.

⁸ La autorización será necesaria cuando se trate de la re-adequación de los OF-CMO para la inserción de un proceso de enseñanza bilingüe: “Para estos efectos, se entenderá por enseñanza bilingüe aquella que, con excepción de la enseñanza del Idioma Castellano, imparte en lengua vernácula o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o todas las enseñanzas establecidas en el plan de estudio de los diversos niveles de la enseñanza básica” (Gobierno de Chile, 1995, art.1°, inciso 2°).

19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero, o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular; la readecuación que se autorice solo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica (Gobierno de Chile, 1996a, artículo 5º, párrafo 3, 24).

Es así como los establecimientos educacionales, en ambientes indígenas pueden realizar las adecuaciones curriculares⁹ y/o contextualización curricular¹⁰ por medio de la elaboración de los Planes y Programas Propios (PPP) de Estudio en relación a lo Intercultural¹¹ o Intercultural Bilingüe¹² que el EIB necesita. Es así como el Decreto n° 232 afirma:

[...] la elaboración de los programas¹³ y el quehacer del profesor o profesora deberá contemplar un conjunto de principios tales como la significación de los textos, la estructuración de situaciones comunicativas con sentido para los niños, la valoración de la diversidad cultural y lingüística, que incorpore

⁹ El establecimiento educacional podrá hacer las adecuaciones Curriculares como alterando el orden de la implementación de los OF-CMO- o insertar actividades ‘propias’ construidas por los profesores permitiéndoles desarrollar delineados por el MINEDUC; relacionados con los aprendizajes esperados; indicadores; actividades genéricas.

¹⁰ Por Contextualización Curricular se comprenderá el mecanismo de la inserción de actividades “propias de la cultura” desarrolladas por el establecimiento educacional con el fin de alcanzar los OF-CMO establecidos en los Programas de Estudio del MINEDUC.

¹¹ Por PPP Intercultural se comprenderá el documento normativo que implementa la enseñanza diseñada por el Plan de Estudio Propio elaborado por el Establecimiento educacional en Idioma Castellano.

¹² Por PPP Bilingüe se comprenderá el documento normativo que desarrolla la enseñanza en relación con el Plan de Estudio Propio y el Programa de estudio propio elaborado por el Establecimiento Educacional en “[...] lengua vernácula o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o todas las enseñanzas establecidas en el plan de estudio de los diversos niveles de la enseñanza básica” (Gobierno de Chile, 1996a, art. 1º, inciso 2º).

¹³ Se refiere a los Programas de Estudio que se ejecutan en el aula, entregados por el MINEDUC o elaborados por el establecimiento como Planes y Programas de Estudio Propios.

tradiciones orales y elementales que conforman el mundo natural y cultural de ellos como factor de enriquecimiento personal y social. Tratándose de los alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el castellano, se deberá reconocer y valorar su diversidad étnica y cultural. Considerando su particular manera de ver y codificar la realidad, se deberá tratar de lograr una expansión lingüística y cultural tan adecuada como la que se plantea para los alumnos hispano hablantes (Gobierno de Chile, 2002, p. 23).

Anteriormente establece que:

Debe destacarse que, en aquellas comunidades en las que la mayoría de los alumnos es de habla mapudungun, aymara, rapanui u otra, es necesario que la escuela propicie los medios para que los niños y niñas desarrollen la lengua indígena, reconociendo los procesos de transmisión oral propios de ella, y fortalezcan su identidad cultural (Gobierno de Chile, 2002, p. 17).

Paralelamente el Decreto n° 177 del Ministerio de Educación (27 de marzo de 1996) aprueba un convenio entre ese Ministerio y la Corporación Nacional de desarrollo Indígena que propone establecer en conjunto criterios relacionados con el desarrollo de la educación Intercultural Bilingüe en el país. Este Decreto establece:

Que el Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado a la que le corresponde fomentar el desarrollo de la educación y la cultura. Que los indígenas de Chile conservan manifestaciones étnicas y culturales propias. Que tanto el Ministerio de Educación como la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena están interesados en aunar esfuerzos y realizar acciones conjuntas destinadas al desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas especialmente en lo cultural (Gobierno de Chile, 1996b, exento 8).

Por lo tanto el rol que le cabe al Ministerio de educación como a la corporación Nacional de Desarrollo Indígena es conservar las costumbres culturales de los indígenas. Para ello deberá existir una fluida coordinación entre ambas instituciones:

Considerando las funciones de ambas entidades y los fines que persigue el Estado a través de ellas, puedan dentro del marco de sus respectivas leyes

orgánicas complementarse en acciones de cooperación mutua, por el presente acto vienen a convenir y establecer las siguientes acciones y declaraciones de principios globales de cooperación:

- a) Generar proyectos de educación intercultural bilingüe a ser desarrollados en cualquier punto del país en áreas de alta densidad indígena.
- b) Desarrollar dentro de los respectivos programas y proyectos institucionales, las acciones de cooperación mutua, destinadas a promover y financiar una educación adecuada a la realidad sociocultural de los educandos indígenas, en el marco de los objetivos de la educación nacional.
- c) Coordinar acciones para desarrollar programas de investigación de arte y cultura y, en especial, de formación de profesores en educación intercultural (Gobierno de Chile, 1996b, exento 177).

La Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de alguna manera apoya la Educación Intercultural Bilingüe en su artículo 5 que establece: “Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales” (ONU, 2008). En la Convención sobre los Derechos del Niño en el artículo 30 se expresa:

En los Estados en que existan minorías étnicas religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará 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 cultura, a profesar y practicar su religión o a emplear su propio idioma (ONU, 1989).

En el artículo 31, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se establecen diversas medidas tendientes a eliminar los prejuicios respecto de estos pueblos: “[...] deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y cultural de los pueblos interesados” (OIT, 1996). Es importante considerar, la Convención sobre la Protección y Promoción de la diversidad de la manifestaciones culturales y su Anexo que reconoce “[...] la importancia

de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza inmaterial y material, en particular los sistemas de conocimientos de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción de manera adecuada” (Unesco, 2005).

Contribuciones del EIB.

A partir de estas experiencias pilotos en EIB dentro del Ministerio de Educación se construye una política focalizada en establecimientos con características similares de las escuelas pilotos.

Mediante la incorporación del Programa Orígenes, el PEIB del MINEDUC formaliza una política con recursos materiales y técnicos con varios ejes de trabajo relacionados con la política del EIB del Ministerio de Educación:

- La generación de modelos de uso de nuevas tecnologías en las escuelas con población

Indígena.

- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas del establecimiento.

- La ejecución de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades Indígenas.

- La contextualización de los programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los alumnos.

- La formación de maestros bilingües mapuches y aymaras.

- La implementación de textos bilingües relacionados con el tema intercultural desde una perspectiva pedagógica.

- La distribución del Ministerio de Educación de software de las culturas y lenguas indígenas del país en determinados establecimientos.

Cabe recordar que la Contextualización Curricular impulsado por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha sido la creación de Planes y Programas Propios (PPP) en los establecimientos con alta concentración de alumnos indígenas. Lo que supone una alta profesionalización docente de los profesores en la adecuación del currículum a la Educación Intercultural Bilingüe para la elaboración de propuestas curriculares auto imponiéndose procesos de investigación-acción. Paralelamente, estas acciones han motivado a las universidades

chilenas a reexaminar el proceso de formación inicial de los profesores con respecto a la planificación del currículum. En este sentido, es importante insertar en las materias del currículum además de las unidades que entreguen contenidos propios, entreguen también estrategias técnicas de readecuación del diseño curricular y EIB. Con respecto al objetivo de la Participación Comunitaria del PEIB, la importancia se establece en la incorporación del educador(a) tradicional que mediante los contenidos culturales y conocimientos indígenas propios ha contribuido al reconocimiento de la lengua indígena por el sistema educativo nacional. La incorporación del Educador(a) tradicional ha contribuido también a través de talleres de lengua y cultura indígena en el espacio de la Jornada Escolar Completa (JEC) y la inserción de subsectores de Lengua y Cultura Indígena en el ámbito de la contextualización curricular. Ahora bien, el resultado más significativo del PEIB en la actualidad se relaciona con la inserción del subsector de Lengua indígena en el Marco Curricular, que reconoce las lenguas aymaras, quechua, rapanui y mapuche. Para complementar esta medida del PEIB se ha implementado una capacitación permanente para los educadores(as) tradicional y directivos de los establecimientos con una alta concentración de alumnos indígenas. La lengua constituye un puente fundamental para comprender y valorar la cultura con su cosmovisión propia, ciclos, relación con la biosfera, el lugar del sujeto en el mundo y la relación con sus pares. Es así como el PEIB instaló este subsector relacionado con una aproximación genérica con las distintas lenguas indígenas en el país, a través de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Estos contenidos contextualizados que insertaran rasgos culturales que corresponden a cada lengua serán elaborados por el Ministerio de Educación con aquellos establecimientos e instituciones que estén en condiciones de realizarlo (Gobierno de Chile, 2011).

Dilemas que enfrenta la EIB

El programa de Educación Intercultural se implementó por la existencia de un bajo rendimiento de aprendizaje de alumnos indígenas en comparación con los resultados de su comunidad escolar y con las metas del plan educativo (Gobierno de Chile, 2011). Según el PEIB, esto ocurre por la descontextualización del currículum, de la escasa frecuencia en prácticas pedagógicas adecuadas a los intereses, necesidades de los alumnos como a su vez la exclusión de las lenguas indígenas. En

consecuencia, se debió reconocer la diversidad lingüística e introducir la participación de la comunidad local y educativa indígena. Por tanto, se ha comprobado que existen cuatro elementos que afectan la calidad de la educación y los aprendizajes de los alumnos indígenas como son la marginalidad urbana. Pero también por la pobreza estructural, el sistema educacional basado en un currículum inadecuado desconociendo la lengua, la realidad cultural del niño; la inequidad social por el factor étnico entre otros que los discrimina afectando a su autoestima (Gobierno de Chile, 2005; Cañulef, 1998). Estos resultados tienen relación con los estudios de diversos especialistas en EIB de importantes instituciones académicas nacionales (Cieg, 2005; Cañulef, 1998; Gobierno de Chile, 2002).

A partir de lo anterior, el EIB debe agregarse tanto a los objetivos propios de la Reforma Educacional (calidad-igualdad-participación) con aquellos que contiene el mundo y las sociedades indígenas. Es así como se deben impulsar principalmente las siguientes áreas de intervención del PEIB¹⁴:

1. Contextualización curricular para el ámbito de la calidad y la equidad.
2. Participación comunitaria en el contexto de la participación.
3. Enseñanza de las lenguas indígenas en el contexto de la equidad.

Para implementar las acciones en el ámbito de la contextualización curricular se consideraron las variables que afectaron los escasos logros de aprendizaje, que han sido evaluados por medio de la prueba del SIMCE, como también variables de pobreza y condición indígena. Es así, como se deduce que: “[...] un estudiante indígena y pobre obtendrá resultados significativamente menores en su rendimiento escolar en relación con el promedio de los estudiantes” (Capa Blanca, 2001, p. 39). En este sentido, el Programa abarca aquellos establecimientos con significativa asistencia de alumnos indígenas con bajos logros de aprendizaje¹⁵, en el cual el currículum está descontextualizado de su cultura o de su lengua local. Debido a lo anterior, la contextualización curricular cumple el rol social de unir los espacios delimitados de la escuela y la sociedad. En cambio, la

¹⁴ Aquí se exponen los resultados de Felino García Choque, profesional del PEIB (García, 2006).

¹⁵ Aquí los logros de aprendizaje se entienden por un lado como conjunto de competencias básicas definidas por el MINEDUC para cada nivel de educación, como también las que están relacionadas con las competencias propias de los contextos interculturales en el que se desarrollan los alumnos.

descontextualización tiende a contribuir a la desigualdad limitando las oportunidades, el conocimiento disponible y limitando el desarrollo de las competencias de los alumnos indígenas en Chile. En consecuencia, es necesario contar con Programas que acepten la diversidad cultural y lingüística de todos los que participan en la educación formal ajustando a su vez los lineamientos impulsados por la reforma educacional. Las Acciones en el ámbito de la participación comunitaria son un eje fundamental ya que para los pueblos indígenas la participación constituye un derecho de legitimidad política basada en el diálogo. Cualquier intervención externa que intente aportar al desarrollo de su cultura debe necesariamente incluirlos, como beneficiarios directos de las decisiones. A partir de esta idea el PEIB introduce un representante de la comunidad indígena en la escuela denominado 'Educador Tradicional' que tendrá la función de transmitir conocimientos y contenidos culturales. Las acciones en el ámbito de las lenguas indígenas constituyen también un pilar fundamental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) mediante las cuales se planifica: la propuesta curricular, el diseño de prácticas pedagógicas, la ejecución de proyectos docentes, la planificación de actividades, etc. Todas estas actividades generan un espacio en donde la comunidad hablante incorpore el uso de la lengua, fortaleciendo con ello su identidad. Debido a lo anterior, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe propone que todo establecimiento que comience su labor con el EIB desarrolle un PEI intercultural. Este tipo de acciones contribuirán finalmente desde un punto de vista pedagógico a valorizar la lengua en la relación con el mundo simbólico de su cultura lo que finalmente aporta al reconocimiento de su identidad étnica y a su autoestima. Finalmente, las ventajas que proporciona el bilingüismo no solo son pedagógicas sino psicológicas y culturales. Otros dilemas que enfrenta el PEIB es el logro de los objetivos que el PEIB se ha propuesto son que se corre el peligro de concebir a los niños indígenas como un problema en sí más que darle las responsabilidad al Estado y la sociedad chilena por sus bajos rendimientos. Pero tampoco se considera en toda su magnitud el problema del racismo y discriminación por parte de la sociedad mayoritaria hacia los indígenas. La EIB puede crear una brecha entre lo que los alumnos que experimenten en la escuela y lo que puedan experimentar en la real sociedad chilena que no ha sido entrenada en interculturalidad bilingüe. Cabe resaltar la dificultad al ofrecer una educación diferente pero mantener los parámetros de evaluación igual correr el riesgo de que los alumnos obtengan buenos rendimientos y con ello no ayudar de que estos tengan acceso a la

educación superior. Por otra parte la EIB transmite que las diferencias de origen étnico son valorables pero los otros aspectos legales y económicos dentro de la coyuntura sociopolítica actual transmiten lo contrario, lo que convierte finalmente al EIB en un instrumento político poco confiable.

Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI)

Este trabajo y reflexión nace a partir del trabajo de una investigación de Segundo Quintriqueo M. sobre las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto mapuche que fueron los resultados de su proyecto Fondecyt Regular n° 1085293 denominado ‘Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de kimches: fundamentos para una educación intercultural’ el cual presentaremos en parte a continuación. El objetivo de su estudio fue presentar los resultados de la formación inicial docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI) de la Universidad Católica de Temuco. Esta carrera se imparte desde 1992 a los estudiantes de origen mapuche y desde el año 2000 también a estudiantes no mapuches. En ese trabajo se busca desarrollar las competencias pedagógicas esenciales para desempeñarse en escuelas dentro de comunidades mapuches por medio del encuentro y el diálogo entre las personas de ámbitos culturales diferentes. Las intervenciones educativas, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a esferas culturales occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos, con el objeto de construir saberes profesionales en la educación (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Esta carrera pretende entregar a sus estudiantes desde sus inicios las herramientas necesarias para favorecer el desarrollo de su formación docente, el poder asumir su identidad étnica cultural y profesional. A su vez, entrega instrumentos para asumir procesos de reculturación, revertir la enajenación cultural en contexto mapuche y no mapuche, por medio de la educación escolar. Con el objetivo de mejorar la convivencia intercultural en el contexto macro del Centro Sur de Chile, favoreciendo procesos de reaprendizaje del mapudungun, que es la lengua mapuche, en las generaciones jóvenes pertenecientes al pueblo mapuche y aprendizaje del mapudungun en jóvenes no mapuches. Esta pedagogía intercultural está basada sobre el término de interculturalidad, Godenzzi (1996), Quilaqueo (2007) y Quintriqueo (2007) los cuales apuestan por una práctica pedagógica basada en confrontación de saberes y conocimientos entre personas de ámbitos culturales diferentes. Es decir, el saber se construye en conjunto sobre el diálogo entre culturas. Desde este punto de vista, la

pedagogía basada en el diálogo y la diferencia está orientada a estudiantes mapuches pero también no mapuches.

(Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). Al basarse esta pedagogía intercultural en el diálogo permite la interacción de los contenidos de la cultura occidental con la mapuche.

La carrera de pedagogía en Educación básica intercultural (PEBI) de la Universidad Católica de Temuco se imparte desde 1992 a estudiantes de origen mapuche y desde el año 2000 a alumnos mapuches y no mapuches. La carrera tiene la finalidad de crear un encuentro dialógico en que puedan interactuar personas de sociedades con orígenes histórico-culturales diferentes con el objetivo de construir saberes profesionales en educación (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). El PEBI se origina a partir de la demanda de comunidades mapuches de la VIII, IX, X y XIV regiones de Chile que necesitaban mejorar la calidad de la educación en contextos interculturales. Dentro de este contexto la interculturalidad, Godenzzi (1996) Quilaqueo (2007) y Quintriqueo (2007) lo entiende como una confrontación de saberes y conocimientos entre personas de contextos culturales diferentes. Por ello, es fundamental el diálogo entre lo cultural en la construcción de un conocimiento y así la educación intercultural no solo está enfocada a estudiantes mapuches, sino también a estudiantes no mapuches (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008). El marco de referencia de esta investigación se basa en el proceso formativo de la carrera de PEBI de la sociedad chilena, la cual está constituida por grupos indígenas y no indígenas. Los grupos indígenas como no indígenas se identifican por aspectos culturales propios como su manera de pensar, sentir, vivir, ver y evaluar su saber y conocimientos. Para comenzar este estudio se consideraron estos rasgos particulares de la sociedad chilena bajo los siguientes aspectos: Como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y en segundo lugar como un obstáculo respecto al enfoque educativo intercultural. (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005). Para estos autores la educación básica intercultural está basada en la idea humanista y liberadora relacionada al pensamiento de ‘hombre transformador del mundo’. Blanco (1999) colige que el educador como profesional debe estar al servicio de una actividad social y como protagonista capaz de proporcionar la emancipación de las personas. Esto solo acontece al comprender que el conocimiento pedagógico como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que corresponden a intereses políticos, económico, socioculturales, sociales

pertenecientes a un tiempo y espacio pero en el cual las lógicas socioculturales son modificables. El desarrollo de la práctica pedagógica intercultural se basa en la intervención educativa la cual necesita algunos recursos metodológicos que ayuden al futuro profesor en su carrera docente¹⁶.

La metodología que se aplicó en la investigación de Segundo Quintriqueo M. sobre las prácticas pedagógicas interculturales en el contexto mapuche fue descriptivo dentro del marco metodológico de la investigación educativa (Bisquerra, 2004). El objeto de esa investigación fue la construcción de una base de conocimientos para entender y mejorar la educación en el ámbito de las relaciones interétnicas e interculturales, tomando en cuenta el papel de la educación (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997). La muestra considera un foco grupal (2009) con doce egresados del 2006-2007-2008. Allí se incluyen también ocho estudiantes que desarrollan cursos de prácticas progresivas e internado pedagógico. En este caso, se adopta una técnica de muestreo intencionado, que utiliza un diseño de casos múltiples, seleccionados como casos típicos pero basados en los criterios de admisión y en los niveles de formación en la línea de práctica. La recopilación de los datos considera registros etnográficos (RE) de estudiantes de práctica progresiva y las evidencias presentadas en portafolios de estudiantes de internado pedagógico. Este portafolio es una herramienta para el análisis reflexivo de la práctica pedagógica intercultural y se trabaja dentro de todos los niveles de formación a partir del segundo año de la carrera. Se analiza, además, la transliteración y categorización del grupo focal con egresados de la carrera y entrevistas realizadas a dos kimches (sabios mapuches).

Esta formación inicial docente en educación intercultural se aplica de manera transversal por medio de una constante reflexión sobre el actuar pedagógico Intercultural. Pero esta reflexión constante solo nace a partir de la articulación de la relación de la teoría-práctica-teoría en el desarrollo de los talleres pedagógicos prácticas progresivas. En síntesis estos cursos permiten: 1) situar al estudiante en una realidad de la educación, a partir del análisis de la complejidad e incertidumbre de la formación de personas dentro del medio escolar; 2) también potenciar la capacidad de reflexión sobre los contenidos del currículum escolar y sus dimensiones; 3) es

¹⁶ La definición de cada uno de estos métodos de investigación se encuentra en el documento de trabajo *Talleres Pedagógicos Interculturales I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos* (Quintriqueo, 2002).

relevante fomentar la aplicación de métodos de investigación en educación con el fin de analizar el hecho educativo; y 4) finalmente construir el saber pedagógico en una relación armónica entre el saber disciplinario, profesional y social. De esta manera la construcción de conocimiento pedagógico desde las prácticas pedagógicas interculturales se expresa en la relación dialógica entre el contenido educativo mapuche y el contenido educativo del currículum escolar. Cabe recordar que esta relación educativa es el objeto de los proyectos de práctica diseñados por los estudiantes. Por ejemplo, se menciona: ‘Incorporación del conocimiento mapuche en torno a la historia local del Lof Mapu’, proyecto asociado a contenidos educativos de un nivel básico dos, llevado a cabo en subsectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, cuyo contenido mínimo obligatorio apuntó a fortalecer la escritura y producción de textos literarios. Además allí, se identificaron espacios físicos y geográficos del entorno natural que permitieron abordar contenidos mapuches tales como: el Epew, Az Mapu, Wixunko. Por otro lado es importante recalcar el trabajo colaborativo escuela, familia y comunidad en donde la dimensión de trabajo colaborativo entre la escuela-familia y comunidad de esta investigación. Esta relación resulta importante al momento de ejercitar el rol docente en educación intercultural. Giroux (1992, p. 94) señala que los centros escolares son “[...] [espacios] culturales marcados por relaciones complejas de dominación y resistencia [...]” en los cuales las lógicas predominantes en el discurso político oficial tienden a construir relatos que, a través de diversas estrategias de operación ideológica finalmente tienden a cosificar la cuestión educativa. Es así como al naturalizar la cultura, sus prácticas como también sus esferas simbólicas se despolitiza la construcción curricular. Otra consecuencia de naturalizar a la cultura es que desprovee los contenidos de los modos y de la condición socio-histórica de su producción. Esto, de acuerdo con el aporte fundamental que proporciona la familia y la comunidad al proceso enseñanza-aprendizaje, por medio del mapuche kimün, socializado y sistematizado por los estudiantes y de esa forma ser incorporado a la educación escolar. En síntesis la formación inicial docente en educación intercultural responde a las demandas y orientaciones curriculares que propone el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. La formación de profesores en educación intercultural como de los estudiantes con ascendencia mapuche y no mapuche responde al objetivo de potenciar la lengua mapuche pero también la de potenciar la identidad

sociocultural de niños/niñas y adolescentes. También responde a la finalidad de propiciar la participación de la familia y de la comunidad en la escuela. A su vez, se releva la sistematización de saberes y conocimientos educativos mapuches deseables de incorporar a la educación escolar en contexto mapuche. Dentro de este proceso de la carrera se ha construido progresivamente la intervención educativa intercultural como un método esencial para articular la relación entre el conocimiento cultural mapuche y las categorías de contenidos del marco curricular, en coherencia con los objetivos y del perfil de egreso. Otro pilar relevante de la práctica intercultural es su carácter dialógico que de alguna forma es capaz de incluir la diferencia exigiendo una constante reflexión sobre la complejidad de los contextos donde se desempeña el futuro profesor en educación intercultural, la cultura escolar. Este proceso también necesita de la reflexión crítica de sus propias prácticas pedagógicas para construir su identidad profesional como profesor en educación intercultural pero siempre acorde con perfil de la carrera y con estándares de formación inicial docente formulados para el contexto nacional. De esta forma, mediante las prácticas pedagógicas desarrolladas valora la reapropiación cultural por medio de la preocupación de abarcar los diversos ámbitos del conocimiento cultural mapuche pero también a partir del proceso crítico y creativo basado en los procesos, según principios y criterios socioeducativos y según el currículo oficial e intercultural. Dentro de este marco de la práctica pedagógica intercultural, la incorporación se conserva en la memoria individual y social de la familia y de la comunidad mediante los saberes y conocimientos educativos mapuches al currículum escolar que se fundamenta en la sistematización de categorías de contenidos mapuches. Cabe recordar que en este proceso pedagógico parte de la base que los saberes y conocimientos mapuches son de transmisión oral los cuales están presente y vigentes en los depositarios de la cultura mapuche. Sus depositarios son conocidos como kimches o sabios y su conocimiento cambia de una persona a otra, entre familias y comunidades. Por otra parte cabe recalcar que el conocimiento escolar está consignado en el marco curricular pero también en libros y recursos didácticos para la enseñanza. Todos estos recursos se encuentran a disposición de los establecimientos escolares como a su vez en bibliotecas. Otro elemento fundamental es la competencia de indagación para la formación de profesores en educación intercultural porque tiene por finalidad crear una base de conocimientos sistematizados y permanentes para elaborar conocimientos pedagógicos interculturales. Sin embargo este proceso

posee sus dificultades porque depende de las características de cada establecimiento escolar. Por ejemplo en ese estudio se indica que hay diferencias entre escuelas que tienen profesores de educación intercultural con respecto de los que no tienen profesores con dicha formación. Es por ello que es más fácil reflexionar sobre las propias prácticas, la forma de adaptar el currículum al contexto mapuche y la incorporación de saberes mapuches, en los establecimientos educacionales que cuentan con las condiciones profesionales y la apertura a la educación intercultural.

Conclusiones

A partir de las investigaciones realizadas por el centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco como también los importantes aportes del Doctor en Sociología Daniel Quilaqueo Rapimán, se puede colegir respecto de los alumnos de la Carrera Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI) de la Universidad Católica de Temuco algunos problemas. Debilidades presentadas en la praxis docente por el desconocimiento de la educación intercultural de los profesores del sistema como de sus directivas, lo que se traduce en una problemática cuando los egresados aspiran a insertarse en el mundo laboral. Por otra parte, se verifica la imposibilidad de los académicos de abarcar las necesidades del estudiante, debido a sobrecarga laboral y en tercer lugar las dificultades propias de la geografía, esto es, escuelas de alta ruralidad en comunidades aisladas respecto a las instituciones de educación Superior. Todo ello conlleva finalmente también a la dificultad de los egresados respecto a la formación continua en relación con su perfeccionamiento. Finalmente, hay que considerar que la dificultad en la entrega de una educación de calidad dependerá en ocasiones de las características del establecimiento asignado. Respecto a la práctica pedagógica intercultural, la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches al currículum escolar, logra activar de forma positiva la participación de la familia y la comunidad para mantener la memoria individual y social. Cabe señalar, que los conocimientos y saberes mapuches son de transmisión oral, encontrándose en los depositarios de la cultura mapuche denominados kimches o sabios, cuyo conocimiento varía de un individuo a otro según el contexto familiar y comunitario. Actualmente el conocimiento escolar además está establecido en el marco curricular, en recursos didácticos, libros disponibles en los

establecimientos y bibliotecas en formato escrito. Por lo tanto, las políticas públicas, debieran facilitar la aplicación de la educación intercultural en términos burocráticos, administrativos y curriculares. Es decir, exige un mayor nivel de participación democrática de la comunidad escolar que pide estructuras ligeras, disponibles al cambio, descentralizadas, que viabilicen con rapidez y eficacia la acción gubernamental (Freire, 1994). También es importante hacer visibles liderazgos institucionales comprometidos con el proyecto intercultural. Cabe mencionar, que las investigaciones educativas sobre este tema señalan que un liderazgo efectivo, ejercido desde los niveles administrativos de las instituciones políticas y las escuelas, es esencialmente motivador para todos los involucrados. Es decir, en una escuela intercultural, por tanto democrática, debieran estar representados todos los grupos minoritarios en el espacio de la toma de decisiones. Carece de sentido motivar un cambio de actitudes en los estudiantes y que valore la diversidad si éstos no observan esa diversidad en el ámbito institucional y familiar.

En el libro, *Esferas de la Justicia* publicado en 1983, Michael Walzer afirma que las escuelas “lleen un espacio intermedio entre la familia y la sociedad, y también, un tiempo intermedio entre la infancia y la edad adulta [...]” (Walzer, 1983, p. 209). Según Walzer, la educación

[...] se define mejor como la preparación de individuos específicos, con identidades, aspiraciones y vidas propias. Esta particularidad es representada por la familia y defendida por los padres. Las escuelas autónomas son instituciones mediadoras, y mantienen una relación de tensión con los padres (pero no solo con ellos). Al derogar la educación obligatoria se pierde la tensión; los niños se convierten en meros objetos de sus familias y de la jerarquía social en donde sus familias están inmersas. Al derogar a la familia la tensión se perderá también, y los niños se convertirán en meros objetos del Estado (Walzer, 1983, p. 227).

Walzer concluye que los vales educativos tienen relación con una propuesta del primer tipo. El plan se basa –nos dice– del surgimiento de una sociedad donde no existiría ningún sustento geográfico estable, ni una lealtad basada en las costumbres, sino más bien un conglomerado diverso de grupos ideológicos, es decir, de grupos de consumidores reunidos por el mercado. Los ciudadanos entes altamente móviles, desarraigados, transitarían fácilmente de una asociación a otra. Sus movimientos

representarían a sus elecciones, de forma que evitarían sin sentidos en las discusiones de la actividad política democrática. Walzer sostiene que para la mayoría de los niños, la elección de los padres significa menos diversidad, menos tensión, menos oportunidad para cambios personales que lo que encontrarían en escuelas a las que fueran políticamente destinados. Pero la comunidad, afirma, el filósofo estadounidense, tiene interés en la educación de los niños y lo tienen los niños que no están representados ni por sus padres ni por los empresarios. Pero ese interés debe ser debatido públicamente en las asambleas, partidos, movimientos y clubes democráticos. Para ello, conviene tener una pedagogía estética de la praxis cotidiana, praxis basada en una visión de una escuela democrática. Es oportuno considerar al filósofo y pedagogo John Dewey, que compara la escuela a una sociedad embrionaria. Esto significa que es necesario realizar varias acciones conjuntas con diferentes actores relacionados con la escuela (alumnos, profesoras/es, auxiliares, padres, es decir la comunidad educativa) para ser y tomar parte de las decisiones. Dewey calificó a veces la Escuela experimental de ‘sociedad embrionaria’, pero no se trataba en absoluto de un embrión de la sociedad que existía más allá de sus muros. Ernesto Aguila en sus investigaciones sugiere que la participación escolar requiere ser considerada en un nuevo estatus teórico y práctico, dentro del actual proceso de cambios que vive la educación chilena. Finalmente, en países donde la educación cívica se ha dejado de impartir, como es el caso de Chile, asignatura que tenía el objetivo de transmitir valores, costumbres y derechos ciudadanos se desvanece una plataforma pública institucional esencial para el desarrollo valórico de ciudadanos más jóvenes. Por qué la interculturalidad, la participación, respeto a la diferencia, etc. vendrían a representar esos lazos ciudadanos capaces de fortalecer nuestras instituciones democráticas inclusivas capaces de resguardar la doble dimensión del individuo: como individuo, hombre y ciudadano. Es decir, el tema de las diferencias de origen étnico o nacional puede ser guiado por enfoques de la educación global, la educación para los derechos humanos, la educación para la democracia, etc. En este proceso de profundización de la democracia, es importante asegurar efectivamente que cada educando tenga a su disposición todos los elementos necesarios para desarrollar sus potencialidades. El tema en definitiva que se propone la carrera de pedagogía intercultural de la Universidad de Temuco es como pasar de modelo curricular monocultural a un modelo curricular

capaz de ‘incluir’ la ‘diferencia’ (en sus diversos ámbitos) y diversidad cultural. Pero si la educación intercultural efectivamente comienza a ser entendida como un elemento transversal a la educación, y que se orienta a todo el alumnado del país. En síntesis, la educación intercultural supone ser un proceso amplio de reflexión acerca de la sociedad en la que vivimos, y abre la discusión hacia aspectos tan esenciales como la democracia que se quiere construir. Tal discusión no es ajena a las escuelas, centrándose únicamente en las instituciones generadoras de políticas educativas. Por el contrario, es parte de su misión de carácter transversal también definir estas temáticas que presentan una incidencia directa en la formación de niños/as. Sin duda, ese es el cambio más importante de todos, entender la diversidad como un hecho natural y característico de nuestros países y nuestras escuelas. Aceptar la diversidad hoy en día no es solo una actitud progresista o humanista, sino como condición respecto de la profundización democrática inclusiva y para el respeto de los derechos humanos de todos/as donde se juega su propia condición humana. Para terminar esta reflexión cabe recalcar el gran aporte que representa la Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI) para la Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco por ser un currículum pedagógico transversal. Sin embargo también es necesario proporcionar a este currículum intercultural las herramientas básicas relacionadas con el ámbito valórico. Es decir, paralelamente a la aplicación de este currículum intercultural en los establecimientos escolares es necesario establecer los principios valóricos que darán sustento a este cambio de paradigma. Así en primer lugar debería estar la de defender activamente el valor de la igualdad, para desarrollar una actitud de respeto por la diferencia, y poder desarrollar la capacidad de entendimiento y del diálogo intercultural.

Bibliografía

- Aballah- Pretceille, M. (1992). *Vers une pedagogie interculturelle*. Paris, FR: CNDP/Hachette.
- Aballah- Pretceille, M., & Porcher, L. (1999). *Diagonales de la comunicación interculturelle*. Paris, FR: Anthropos.

- Aguila Zúñiga, E. (1998). Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática. *Revista Pensamiento Educativo*, 22, 241- 258.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, ES: Ediciones Península.
- Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die interkulturelle pädagogik*. Darmstadt, GER: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, ES: La Muralla.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor (a): el papel del practicum en la formación inicial. In J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, A. I. Pérez Gómez, & A. Ossorio. *Desarrollo profesional del docente; política, investigación y práctica* (p. 379-398). Madrid, ES: Akal.
- Caciques Generales de Butahuillimapu. (1937). *Memorial y documentos*. Santiago, CH: Imprenta El Imperial.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco, CH: Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- Cañulef, E. (2000). *Incidencia de la base indígena en la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco, CH: Instituto de Estudios Indígenas de Universidad de la Frontera.
- Capa Blanca Consultores. (2001). *Evaluación del proceso de implementación y operación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, CH: MINEDUC.
- Cieig-Universidad De Chile. *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile. Imprenta Salesianos. 2005.
- Demorgen, J., & Lipiansky, M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris, FR: Retz.

- Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategias*. Disponible en: www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd27/puin2.pdf
- Dewey, J. (1976). *The school and society* (Vol. 1, p. 1-109). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Díaz, M. C. (2004). *Hacia un curriculum de educación intercultural*. Ford Foundation International Fellowships Program. Boletín IFP.
- Fernández, C. (2003). *La escuela rural. Interculturalidad mapuche*. Buenos Aires, AR: Dunken.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, intento de introducción no filosófica. In M. Heise (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (p. 63-73). Lima, PE: Inversiones Hathuey.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. In M. Castell. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. (p. 83-96). Barcelona, ES. Paidós.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI.
- García, F. (2006). *Manual instructivo para la implementación del PEI intercultural*. Santiago, CH: Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Gauthier, C., Desbiens, J., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour un théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec, CV: Le Presses de l'Université Laval.
- Giroux, Henry. (1992). *Teoría de la resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. México, DF. Siglo XXI.
- Gobierno de Chile. (2005). *Constitución Política de la República de Chile: concordancias, índice de materias y citas de jurisprudencia elaboradas por Alan Bronfman Vargas*. Santiago de Chile, CH: Lexis Nexis.

Gobierno de Chile. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (1993). Ley 19.253, de 5 oct. 1993. Protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas.

Gobierno de Chile. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2008). *Programa Orígenes*.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza n° 18.962, 10 de marzo de 1990.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (1995). Decreto 250, 2 de Julio de 1995.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (1996a). Decreto Supremo de Educación n° 40, de 1996. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/transparencia/marco_normativo.html

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División de Educación General. (2011). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, CH. Disponible en:

http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. NBI. PEIB. (1996b). Decreto n° 177, 27 de marzo de 1996.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. NBI. PEIB. (2002). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago, CH.

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. NBI. PEIB. (2005). *Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la educación intercultural bilingüe*. Santiago, CH.

Godenzzi, J. (1996). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21: Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización de la educación chilena, designado por S.E. el Presidente de la República. (1994). Santiago de Chile : [s.n.].
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 25-32.
- OIT-Organización Internacional del Trabajo. (1996). Convenio n° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989. *América Indígena*, L VIII(3-4).
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en: [http://www.unicef.org/ecuador/convencion\(5\).pdf](http://www.unicef.org/ecuador/convencion(5).pdf) ONU. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educare*, (29), 223- 239.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). *Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile*. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Cárdenas, P. (2005). *Educación curriculum e interculturalidad: elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco, CH: Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación.
- Quintriqueo, S. (2002). *Talleres pedagógicos interculturales I, II Y III: construcción de identidad y procesos pedagógicos*. Temuco, CH: Universidad Católica De Temuco.
- Quintriqueo, S. (2007). *Implicaciones de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía* (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación). Universidad de Extremadura, España.

Salas, A. (1987). Hablar en mapuche es vivir en mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 25, 27-36.

Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

Walzer, M. (1983). *Shares of justice, basic books*. New York, NY.

Recibido en: 12/05/2015

Aprobado en: 15/09/2015

Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob os termos da licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.