

Spring 2013

Reviviendo Las Voces Perdidas: El Papel de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Chileno

Ashlie Busone
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Curriculum and Social Inquiry Commons](#), and the [Social and Cultural Anthropology Commons](#)

Recommended Citation

Busone, Ashlie, "Reviviendo Las Voces Perdidas: El Papel de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en el Sistema Educativo Chileno" (2013). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1612.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1612

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Proyecto de Estudio Independiente, ISP.
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:
Programa Chile: Educación Comparativa y Cambio Social.
SIT Study Abroad

Reviviendo las voces perdidas: el papel de la educación intercultural y bilingüe (EIB) en el sistema educativo chileno

Por: Ashlie Busone
Gordon College
Desarrollo de Comunidades y Pedagogía

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz
Director de Proyecto: Alihuen Antileo Navarrete

América Latina, Santiago, Chile.

Spring 2013

Índice:

1. Abstracto	3
2. Introducción	4
3. Metodología	4-5
4. Descripción a la situación a investigar	5-8
5. Marco teórico.....	8-12
6. Objetivos de la investigación.....	12
7. Hipótesis de la investigación.....	12-13
8. Preguntas de la investigación.....	13
9. Cuerpo.....	13-25
9.1 El proyecto de la EIB.....	13-15
9.2 Desafíos dela EIB.....	15-19
9.3 Programas existentes.....	20-25
10. Conclusiones.....	25-30
10.1 Críticas de los programas existentes.....	25-29
10.2 Recomendaciones generales para la implementación.....	29
10.3 Bolivia como experiencia de cambio.....	29-30
11. Bibliografía.....	31-32
12. Anexos.....	33-35
12.1 Lista de entrevistas.....	33
12.2 Malla curricular del programa de la UCT.....	34
12.3 Malla curricular del programa de la UAH.....	35

1. Abstracto:

A pesar del apretón que tiene el sistema capitalista en la implementación educativa de hoy, la tensión de cultura y poder se manifestó tanto en el aula como en el gobierno. En Chile, con un trasfondo de fuerzas de globalización y neoliberalismo, esto especialmente se ve en el intento político de reconciliar la gente indígena y la gente no indígena por el uso del sistema educativo. Con un marco teórico compuesto de las ideas de Freire, Gramsci y Bourdieu, este estudio desea aplaudir y criticar los educadores chilenos en sus esfuerzos de mantener y promover las culturas indígenas en un sistema educativo que ha sido drásticamente influenciado por pensamiento occidental. Enfatizando programas de formación para educadores y educación intercultural y bilingüe, se proponga que aunque algunos programas existen, el proyecto no es bastante fuerte y la hegemonía cultural sigue oprimiendo los grupos indígenas. Se concluye con propuestas para mejorar esta situación.

2. REVIVIENDO LAS VOCES PERDIDAS: El papel de la educación intercultural y bilingüe (EIB) en el sistema educativo chileno

El aula generalmente representa un panorama del ambiente en que está situada. Se pueden ver dentro del aula las tensiones, desafíos, y celebraciones de una sociedad. Este estudio quiere representar el caso chileno y las tensiones y relaciones entre la gente indígena y no indígena que se manifiestan dentro del aula. Este trabajo se estima hipotéticamente que la integración intercultural y bilingüe no existen los programas educativos chilenos. Se infiere, también, que la ausencia de estos programas representa un avance en el parte del estado chileno nacionalista, imbuido con hegemonía cultural.

Por lo tanto, las preguntas de la investigación tienen que ver con las filosofías, prácticas y métodos presentes en el ámbito educativo chileno. Los objetivos incluyen el análisis de la conexión entre cultura y educación, la indagación sobre el uso del lenguaje y otras formas de cultura como herramientas de poder. También este estudio incluye el análisis de los esfuerzos por hacer un tipo de educación intercultural y bilingüe (EIB) podría cambiar la sociedad chilena de un modo positivo. En conclusión se exponen las críticas de los programas existentes y se establecen unas recomendaciones para fomentar los programas de la EIB en el sistema educativo chileno.

3. Metodología:

La metodología utilizada es “Cualitativa” mediante el uso de entrevistas formales e informales utilizadas para entender bien los sistemas educativos en la formación de docentes en ciertas partes de Chile contextualizando el estado y ámbito de la educación intercultural en Chile durante esta época. El universo de las entrevistas esta radicado en universidades con valores clericales como Universidad Católica de Temuco y Universidad Alberto Hurtado universidades ubicadas en Temuco y Santiago respectivamente que son las que en sus programas educativos tienen valores de desarrollo personal, humanos por sobre el interés capitalista.

Las observaciones participativas y no participativas permitieron formar conclusiones cualitativas sobre la realidad del aula chilena intercultural y dieron

conocimiento de la aplicación y formación de los docentes en cada contexto.

Otro método como una táctica de investigación y de entrevistas fue el uso de mi condición como compañera en el estudio de pedagogía, que sirvió para establecer confianza y buena relación entre muchos estudiantes de los programas de docencia que se entrevistaron. Se entrevistó a personas involucradas en el proyecto de la educación intercultural y bilingüe (EIB) en todos los niveles: estudiantes actuales, sus docentes actuales, directores de escuelas participando en la EIB, y candidatos o docentes futuros (estudiantes de programas de pedagogía). También, se agregan opiniones de varias personas que desarrollan iniciativas de educación fuera del sistema, unos “educadores tradicionales”, personas a cargo de programas interculturales para gente no mapuche, y antropólogos que estudian la pérdida de la cultura indígena.

4. Descripción de la situación a investigar:

Una historia breve de la colonización/pacificación del pueblo mapuche

La formación del docente puede ser comparada con el nacimiento del artista que va a esculpir el mundo. Los programas universitarios de docencia y pedagogía son los lugares que tienen la mayor influencia en las escuelas de esta época y en estos espacios, son los campos de la capacitación los que van a cambiar a futuro, el sistema educativo. Una expresión de la educación popular es la integración de filosofías, métodos, e ideas interculturales dentro del currículum diario en las aulas del Chile de hoy. Esa expresión puede ser realizada con la implementación de un tipo de educación intercultural y bilingüe, y además puede verse fortalecida por una mano de obra de docentes que creen en la importancia del fomento de una sociedad diversa e integrada. Por eso, para estudiar la educación intercultural, primero hay que examinar los programas de formación de los futuros docentes y establecer cuáles son las filosofías que son enseñadas a ellos. Hay una gran carencia de representación de la gente indígena en las salas de clases chilenas de esta época y espacio. La pregunta es simple: ¿Si las voces están ausentes en las aulas, como van a ser oídas por el mundo?

El concepto de la educación como un acto político, de las teorías de Paulo Freire, puede sugerir que también funcione como proceso de *pacificación*. En un ámbito aparte

de Chile, esto puede significar que el sistema educativo tiene el poder de traer paz o unificar pueblos diversos para el bien común. La ironía de esta declaración es el doble sentido de la palabra clave: *pacificación*, que en Chile trata de una época de matanza en masa y la colonización violenta de la gente indígena, particularmente del pueblo mapuche. Por eso, el estudio del sistema educativo chileno debe incluir una reflexión sobre los temas de pacificación en dos sentidos: los esfuerzos de construir un estado más unido y pacífico, y los intentos de destruir una sociedad entera para crear “paz”.

En resumen, el sistema educativo chileno ha hecho ambas cosas, y sigue haciendo daño al pueblo mapuche, dentro y afuera del aula. En el mismo sentido que la educación es una herramienta que transfiere el poder, también se usa para retener oportunidades y recursos, puede servir como una forma de colonización o un método de descolonización. Se puede educar o se puede “des-educar”, y es posible que el proceso de educación sea la herramienta más importante para la construcción o la destrucción de una sociedad.

La “pacificación” o la “ocupación” de la Araucanía se llamó así después de muchos años de violencia y conquista. “El Gobierno central consideró como prioridad la ocupación y asentamiento de la zona de la Araucanía, pasando a ser un tema de debate en el país. En 1861, Cornelio Saavedra propuso un plan de “pacificación” que consistió en construir una línea de fortificación por el río Malleco modificando la frontera que tradicionalmente llegaba hasta el Bio-Bio” (DIBAM). Más que matanza, ese movimiento representaba la entrada de una cultura nueva. “La conquista del Pueblo Mapuche por los españoles de la época, está marcada por un proceso de intervención y negación de valores y características propias, tanto en el medio social como escolar. Sin embargo, en el último tiempo, existe una intención de los estados nacionales por reconocer los derechos de pueblos indígenas” (Quintriqueo, 2010: 16).

“La pacificación de la Araucanía” vs. La matanza

La mayoría del Pueblo Mapuche fue agredido durante esa época. Se vieron afectados por muchas inequidades y daño, lo cual se expandió por Chile. Aún así, la época se denomina la “pacificación”. La ironía de ese asunto no está perdida dentro del aula chilena. Existe una lucha constante por preservar la historia verdadera de lo que realmente pasó durante esa época de la historia chilena y la historia mapuche.

Una explicación del sistema educativo como elemento “centralizador” del estado chileno

El sistema educativo era, hasta hoy, básicamente la manera más fácil de centralizar el estado chileno. Un país largo y angosto, Chile es diverso en términos de su paisaje y su gente. Para construir una sociedad y estado fuerte, las políticas educativas durante la formación del estado tenía que fortalecer y desarrollar una forma de nacionalismo. La gente indígena no tenía lugar ni espacio en la construcción de un imperio fuerte, y por eso la tarea del sistema educativo era borrarla (Paineicura¹, 2013).

La Ley de Instrucción Primaria de 1860 construyó un sistema que formaría un estado unitario. La ley incluyó decretos sobre la formación de escuelas para mujeres, y para habitantes de cada territorio, pero también incluyó un decreto sobre la lengua que hizo una gran diferencia en el sistema. “Educación escolar desarrollada en la lengua castellana, donde implícitamente se niega el uso de la lengua *mapudungun*. En este sistema educativo, los niños indígenas en general y particularmente mapuches, reciben una educación basada en contenidos y finalidades educativas fundadas en el marco cultural occidental y en segunda lengua” (Quintriqueo, 2010: 26). En ese momento, el sistema educativo tomó la decisión de hacer más extensa la colonización de los pueblos indígenas.

“En Chile, el contexto histórico de la institución escolar se relaciona directamente con la conquista y misiones de los españoles en territorio mapuche. Este proceso se inicia en el contacto formal con los españoles...” (Quintriqueo, 2010: 23). El sistema educativo en cada estado imperialista fue usado como herramienta y mecanismo de control y método de disponer información, religión, e ideas políticas. “Los mapuches son así objeto de una escolarización forzada, ahora legalmente instituida que se proponía enseñar a leer, escribir, y contar, por supuesto, en castellano y con la prohibición factual de hablar la lengua materna” (Moya, 1999: 123). Una mezcla de evangelización y conquista, la escolarización de los mapuches era un acto político que efectivamente desestructuró la sociedad indígena.

“Por largo tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente,

¹ Juan Antonio Paineicura Antinao es un director del Programa “Chile: Educación Comparada y Cambio Social” de World Learning, SIT Study Abroad, y un autor y experto en el campo de la interculturalidad y la cultura mapuche. Se entrevistó el 16 de mayo, 2013.

erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena” (Lopes, 4). Por eso, el uso del sistema educativo y del aula como borrador o método de olvidar sigue siendo muy común en este ámbito y espacio.

“En países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que se consideraban totalmente castellanizados y en los cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial que en los demás, la reemergencia de la población indígena es tal que sus demandas y necesidades comienzan a ser asumidos por los gobiernos nacionales” (Lopes, 2). La invisibilidad del pueblo indígena en el aula chilena hoy representa la construcción de un conocimiento efectivamente paternalista y monocultural que, en realidad, es un esfuerzo por construir una sociedad y estado chileno fuertes.

“Sin embargo,” dijo Quintriqueo, “la educación escolar en la realidad continúa siendo nacionalista, centralizada, monocultural, y basada en la castellanización de la población escolar” (Quintriqueo, 2010: 30). Por eso, el proyecto de la educación intercultural y bilingüe tiene muchos desafíos.

5. Marco teórico:

El papel de la educación como acto político

“La acción política, junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, por ello mismo, una acción con ellos” (Freire, 1993: 68). Paulo Freire apoyó que la educación es un acto político. Se puede decir que si la educación es así, entonces la educación intercultural y bilingüe (EIB) sería una forma de acción para traer paz, o por lo menos, un intento de reconciliación entre las relaciones de la población indígena o la población emigrante y el resto de Chile. La presencia de métodos, ideas, e intentos por hacer una educación intercultural representa el deseo de crear una nueva sociedad. La tasa de inmigración aparejada con la cuestión de las relaciones con la población indígena requieren que haya una solución a los problemas de violencia y la carencia de representación en el Chile de hoy.

La educación intercultural está basada en las ideas de Freire acerca de la educación popular. Durante los años cuarenta y cincuenta en Brasil, Freire trabajaba como educador y activista por alfabetizar a los campesinos. Publicado en 1965, su obra

La educación como práctica de la libertad explicó bien los ejes del concepto de la educación popular (Fernández, 2001: 317). Dijo , “la educación verdadera [popular] es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Fernández, 2001: 321). Además, la noción de la educación como formador de la cultura y el discurso significa que las ideas representadas en el aula van a transformar las personas que van a transformar el mundo y la sociedad. En ese sentido, la noción de la educación popular y la creación de alumnos que son agentes activos en vez de personas pasivas dice que el aula es la tierra de nacimiento de los líderes y transformadores futuros.

“[Existe] la necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el proceso de la creación de la multiculturalidad” (Freire, 1996: 149). Para revertir el efecto del aula nacionalista, Freire postuló que es necesario expresar el concepto de la diversidad como algo bueno- un ladrillo necesario en el edificio del estado. “Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes, que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva, ética fundada en el respeto a los diferentes” (Freire, 1996:150.). Con los pensamientos de Freire, el aula se hace un lugar para experimentar y entender la hegemonía cultural que impregna la sociedad chilena.

Dependencia intelectual y hegemonía cultural

La teoría de dependencia intelectual ,es el marco desarrollado por Antonio Gramsci, y tiene que ver con las ideas de la periferia y el centro. Dice, básicamente, que la gente de la periferia necesita conocer y entender bien la gente y sus ideas que son parte del centro. Además, asegura que la gente en el centro no necesita saber nada de la periferia. Esta dinámica obviamente forma una estructura de poder que está replicada dentro del aula, y que puede ser cambiado con el trabajo de la educación popular. La idea de hegemonía cultural puede ser invertido por el buen uso de sistemas como el sistema educativo, y eso es la tarea principal del proyecto de la educación

intercultural y bilingüe (EIB) (Bullock, 1999: 3).

Colonización y descolonización dentro del aula

Con estas teorías, puede observarse que la obra de Romo y Mühlenbrock es cierta, en el caso de “Interculturalidad y políticas públicas en educación,” donde se trata de los temas de la educación intercultural como una forma del desarrollo social. Como dijo Freire, la educación puede ser una herramienta de transmisión de poder o un mecanismo de opresión más extenso (Freire, 1993: 45). Muchas veces, el proceso de colonización sigue siendo opresor a causa del sistema educativo. “Se observa, en el aula, una reactualización del colonialismo en el sentido que serían precisamente las poblaciones indígenas...dan cuerpo y consistencia a la base más carente de la pirámide social” (Romo y Mühlenbrock, 4).

La teoría de borrador de cultura esta presente en las aulas de cada país y en cada cultura. Muchos esfuerzos por “blanquear” las sociedades latinoamericanas, y la imposición de culturas, ideas y ejes temáticos occidentales en el aula demuestra la hegemonía de Gramsci y la discusión de Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (Romo y Mühlenbrock, 4). Así que después de implementar las ideas occidentales, la gente oprimida vuelva a oprimir su propia gente: en este caso, los chilenos después de la colonización oprimía a la gente indígena de su país. “El que gana escribe la historia,” dijo Abarca², “y si no hacemos un esfuerzo por reclamar la verdad, el ganador sigue escribiendo y nosotros seguimos perdiendo la verdad de nuestra gente” (Abarca, 2013). Por eso, la historia que es enseñada hoy no representa bien a los estudiantes que están aprendiéndola; un movimiento hacia una educación intercultural cambiaría eso.

“Capital cultural, escuela y espacio social”

“Como las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales pre-existentes” (Bourdieu, 1997: 110). El sistema educativo, según Pierre Bourdieu, tiene la capacidad a re-crear estructuras de poder y colonización. “El acto de clasificación escolar es siempre, pero particularmente en este caso, un acto de *ordenación* en el doble sentido que esta palabra implica en francés. Este acto instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación

² Geraldine Abarca Carimán es antropóloga y experta en el campo de la educación intercultural y bilingüe. Se entrevistó en el formato informal durante un seminario el 1 de abril, 2013.

de orden definitiva: los elegidos son marcados, de por vida, por su pertenencia; ellos son miembros de una *orden*, en el sentido medieval del término” (Bourdieu, 1997: 111).

“En ningún momento dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos... Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 1997:161). Además, el problema y la esperanza, los dos, están presentes en el sistema educativo, que tiene el poder de influir en cada niño de la sociedad de manera profunda. Tal vez la manera más efectiva, es la construcción de la identidad cultural.

Discusión de la educación y la formación de la identidad cultural

Educación, efectivamente, es la fuente de nuestra sociedad y también está formada por la sociedad. Teorías de la reproducción social y hegemonía nos muestran el significado y la vinculación del sistema educativo con el estado político, económico, y cultural. La educación intercultural está basada en las ideas de Freire de la educación popular, y se manifiesta de distintas maneras en las escuelas. Sus interpretaciones de la importancia de un tipo de proyecto educativo que es intercultural siguen probando su compromiso con el diseño de una futura sociedad en donde prevalezcan las relaciones pacíficas.

La educación popular tiene que ver con enseñar a una comunidad de alumnos para fortalecer una sociedad con justicia y un tipo de convivencia que excede solamente la coexistencia y que fomente una comunidad con un profundo reconocimiento por la diversidad. Es necesario tener un fuerte entendimiento del papel de la educación intercultural y bilingüe (EIB) en una sociedad como la de Chile. Asimismo, es necesario y fundamental la fundación de comunidades más seguras, más informadas, y más pacíficas que fortalezca, este tipo de pensar.

“La identidad individual comprende el yo en relación con los miembros de una sociedad –*nosotros* -. En este proceso el individuo no tiene más identidad que la dictada por la voluntad colectiva, del grupo que le asigna un lugar en la sociedad”

(Quintriqueo, 2010: 59). Enrique Antileo³, estudiante y profesor de lengua indígena en Santiago, Chile, dice que el asunto de la formación de la identidad cultural es un proceso que tiene lugar dentro el aula. Además, él está de acuerdo con la idea de la identidad cultural individual como un pilar crucial de la sociedad unida (Antileo, 2013). Por lo tanto, el uso del sistema educativo para formar la identidad cultural de las nuevas generaciones mapuches y no mapuches puede ser considerado como un proyecto válido de la educación intercultural y bilingüe (EIB).

6. Objetivos de la investigación:

(General): Analizar la conexión entre cultura y educación, y extraer conclusiones acerca de la educación intercultural.

(Específico): Indagar sobre el uso del lenguaje y otras formas de cultura como herramientas de poder.

(Específico): Analizar de qué forma el esfuerzo por hacer un tipo de educación intercultural o bilingüe podría cambiar la sociedad chilena de un modo positivo.

(Específico): Establecer recomendaciones para fomentar los programas de EIB.

7. Hipótesis de la investigación:

Se estima hipotéticamente que la integración intercultural y bilingüe en los programas educativos chilenos no existe.

Se estima, también, que los programas de docencia en la novena región están preparando a los docentes futuros para un aula diversa y bien rica en términos de cultura. Otros programas están desarrollando prácticas y filosofías que apoyan la formación de una sociedad intercultural. Los programas de pedagogía en Temuco están intentando preservar la cultura indígena y además están preparando sus alumnos para aulas diversas y reales, dándoles las herramientas para integrar la cultura en la currícula originaria en el curriculum.

Por lo tanto, los docentes actuales que se gradúan de los programas basados en la educación intercultural y bilingüe (EIB) están realizando el proyecto de la educación

³ Enrique Antileo es estudiante y profesor de la lengua indígena en un taller que tiene lugar en la Universidad Alberto Hurtado en Santiago, Chile. Se entrevistó el 8 de mayo, 2013.

popular con el intento de cambiar las estructuras de poder, que son aparentes en las aulas chilenas, y están cambiando la manera en que hasta ahora se ha visto a los pueblos indígenas.

8. Preguntas de la investigación:

¿Cómo es la filosofía de la educación (de distintas instituciones en términos de transmisión y reproducción de la cultura?

¿Cuáles métodos o practicas pueden ayudar al proceso de integración de personas diversas y como compartir culturas distintas de en una manera tal ,que sea preservada la importancia de cultura como factor de poder?

¿Es la educación intercultural un acto político? ¿Cómo se oprime al sujeto popular, al implementar la educación sin rasgos interculturales?

9. Cuerpo:

9.1. El proyecto de la EIB

La Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) definición, y propósito.

La educación intercultural y bilingüe, según Julio Marileo⁴, es el proceso de construcción de ciertas normas de convivencia (Marileo, 2013). “El objeto del sistema educativo chileno era ‘hacer desaparecer la cultura mapuche’, pero con el proyecto de la EIB, ha cambiado un poquito” (Marileo, 2013). Julio Marileo se graduó de el único programa en Chile que ofrece algun tipo de preparación para la pedagogía de la EIB. Su definición del proyecto es parecido a muchos, y la meta es la siguiente: “la construcción de sociedades pluriétnicas que se supera el monolingüismo en castellano y/o el bilingüismo castellano-mapudungun pasivo, sólo si el sujeto re-asume su identidad étnica y la practica con los suyos, en un contexto interculturalmente apropiado” (Moya, 1999: 368).

⁴ Julio Marileo es ex-alumno del programa de Pedagogía en Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco. Hoy trabaja como profesor de historia y lengua indígena en la novena región, y estudia para una maestría en la Educación Intercultural a la Universidad de Chile. Se entrevistó el 12 de mayo, 2013.

Como todos los avances del estado, la implementación inicial de la educación intercultural y bilingüe era fruto de un decreto dentro de la Ley Indígena de 1994. Artículo 32 de la ley, mandató a que el gobierno chileno implementara un tipo de educación para preservar la cultura indígena. "...el 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" (Ley Indígena N° 19.253). Artículo 28 de la misma ley requiere que haya el establecimiento de reconocimiento, respeto, y protección a las culturas y los idiomas indígenas. La EIB, entonces, fue creada con ese enfoque (Ley Indígena N° 19.253). Así que durante los años siguientes, se formaron algunos programas y mallas curriculares que tenían que ver con la educación intercultural y bilingüe, pero faltaban muchos aspectos y rasgos a considerar.

El rol del profesor como formador de cultura

Según la antropóloga Geraldine Abarca Carimán, los ejes principales de la educación intercultural bilingüe son los siguientes: lengua, cultura y participación comunitaria, contextualización curricular, desarrollo de nuevas tecnologías, y la formación de educadores culturalmente competentes (Abarca, 2013). La implementación, por lo tanto, necesita ser un marco de las políticas educativas, debe apoyar a las iniciativas curriculares, y su elaboración de planes y programas debe incorporar un educador tradicional y también la formación de un docente según la propuesta del sector de la lengua indígena (Abarca, 2013).

Si la educación intercultural y bilingüe (EIB) es una escultura, los docentes son sus artistas. Aunque la ley que promueve la EIB fue hecha hace más que una década, todavía existen pocos programas para formar los docentes que bien pueden implementar sus preceptos. "Para crear un aula diferente, hay que crear docentes diferentes," dijo Damaris Morales Flores⁵, la directora actual del programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco (Morales, 2013). En el ámbito de la educación superior, los programas de pedagogía tienen el poder de influir en muchos sistemas, mientras se forman a las

⁵ Damaris Morales Flores es la directora real del programa de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche a la Universidad Católica de Temuco en Temuco, Chile. Se entrevistó el 15 de mayo, 2013.

personas que van a cambiar las políticas y la realidad. Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas dan una historia del programa notable de la Universidad Católica de Temuco, “Es posible formarse en el conocimiento y la práctica de la propia cultura y, conjuntamente, de la cultura del otro,” (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 15). Ellos siguen confirmando que el nacimiento de un programa para “formar formadores” fue un momento “bastante innovador” (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 14). La carencia de programas comparables sigue demostrando ser uno de los desafíos más grandes de la educación intercultural y bilingüe.

9.2. Desafíos de la EIB

Homogenización de los estudiantes

Como ya se ha mencionado, la homogenización de los estudiantes chilenos es una meta primaria del proyecto del sistema educativo en Chile. En un esfuerzo por centralizar un país muy largo y angosto, lleno de diversidad, el aula chilena se ha convertido en la forma más efectiva para apoyar la cultura, el lenguaje, y las políticas que unifiquen un estado- especialmente en el caso de los estudiantes indígenas. “Las familias mapuches empezaron a llegar a Santiago en los años treinta, fue una migración bien masiva, en busca de empleo,” explicó Enrique Antileo, estudiante y profesor de la lengua indígena en Santiago (Antileo, 2013). “En ese momento,” “el estado chileno necesitó una manera de integrarlos, de homogenizarlos. De esa manera entra en el aula” (Antileo, 2013).

Si el objetivo de la educación es formar y fortalecer la comunidad, entonces Antileo tiene razón cuando confirmó que “el colegio chileno durante esos años era una forma de control, un proyecto social, y en el caso mapuche la mayoría del tiempo ha funcionado el colegio como espacio *civilizatorio*” (Antileo, 2013). El aula era, y sigue siendo, el centro de la homogenización cultural y una oportunidad para “llevar al indio a la cultura occidental” (Antileo, 2013). El primer desafío de la educación intercultural y bilingüe se presentó al principio, con el objetivo del sistema educativo. Desde la filosofía de la educación, escuelas y cuerpos educativos a cargo del proyecto educativo de un estado empiezan a construir una forma de conocimiento, por el uso de un curriculum monocultural y la formación de un sentido de nacionalismo dentro del aula.

Un esfuerzo por cambiar un curriculum monocultural y el nacionalismo dentro el

aula

Francisco Javier Garrido Nehuel⁶, un profesor de historia en un liceo situada en Chol Chol, Chile (la novena región), también está a cargo de un proyecto educacional del colegio que es la coordinación de la interculturalidad. El Liceo Guacolda, su instituto, es el único colegio intercultural que existe en Chile, y que opera desde el punta de vista mapuche (Garrido, 2013). El primer desafío para su instituto, es la carencia de un curriculum multicultural. “No existe curriculum mapuche,” dijo Garrido. Por lo tanto, hay que crear lo que se necesita para el proyecto de la educación intercultural y bilingüe.

En su entrevista, Garrido explicó las injusticias presentes en el curriculum del estado chileno, y que sirven para formar un estado basado en mentiras. Expresó su frustración con el currículum obligatorio que está hecho desde la municipalidad estatal. “En este año, por ejemplo, el libro de historia de segundo año era mentiroso. Dijo que el estado chileno había comprado la tierra de los mapuches en esta región... pero la verdad es que esas tierras le fueron robadas a los mapuches por las armas” (Garrido, 2013).

“El currículum escolar es entendido como un conjunto de contenidos relacionados que tienen por objeto orientar la experiencia de formación escolar, en el plano prescrito y real, para generar aprendizajes sustentados en un marco social y cultural” (Quintriqueo, 2010: 84). Así que con eso, se entiende que el currículum escolar es el fundamento de la experiencia escolar. “En el aspecto cultural, el marco del currículum, significa ‘formas distintas de lenguaje, valores, prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad’. Estas diferencias socioculturales pueden afectar significativamente los modos de comprender e interpretar el conocimiento y los valores que transmite el currículum escolar” (Quintriqueo, 2010: 86).

Las implicaciones, entonces, del currículum escolar sobre el marco sociocultural que está en la base de la construcción de identidad individual y social del niño mapuche, son “la formación de persona que debe desarrollarse en los requerimientos de una sociedad...” (Quintriqueo, 2010: 86). Por eso, parece que la construcción de un

⁶ Francisco Javier Garrido Nehuel es profesor de historia al Liceo Guacolda en Chol Chol, Chile. También es director de un programa de interculturalidad del colegio. Se entrevistó el 16 de mayo, 2013.

currículum intercultural refutaría a los intentos del estado para construir un estado monocultural. Así que los movimientos curriculares y extra-curriculares dentro del aula están basados en un sentido de nacionalismo. “El conocimiento de la bandera, la celebración de festividades chilenas, el aprendizaje de la canción nacional, estos son movimientos y momentos que construyen una persona nacionalista” según Garrido (Garrido, 2013).

Cuando un niño mapuche entra en un aula chilena, el se ha convertido en chileno, efectivamente es “chilenizado”: ya no sabe sus costumbres indígenas ni su lenguaje. Esta es la historia de la cultura de muchas personas indígenas. En una entrevista, la persona más vieja en un pueblo indígena afuera de Temuco dijo que se le perdió su cultura inmediatamente al entrar al aula, a los cinco años. “El aula es un lugar muy fácil para construir el conocimiento de un soldado futuro,” dijo Don Esteban Curimil⁷ (Curimil, 2013). Para él y sus compañeros, las desventajas más grandes de su entrada en un sistema nacionalista eran la pérdida del lenguaje nativo y el encuentro con un racismo brutal.

“No puede morir nuestra lengua... es importante el mapudungun porque es propio de una raza, de una sangre” (Curimil, 2013). El sistema educativo chileno ha ‘castellanizado’ la gente mapuche, ahora un gran porcentaje del pueblo indígena no es hablante de la lengua indígena, y tampoco puede entender (Painecura, 2013). Un esfuerzo por rescatar el lenguaje indígena para el pueblo mapuche y la gente chilena sería una contradicción directa con el estado chileno. Además, si el proyecto de la EIB quiere enseñar a la gente chilena el lenguaje indígena, eso sería una declaración de solidaridad y marcaría la construcción de un conocimiento mutuo entre las dos poblaciones de Chile. “Por supuesto es importante [que la gente no mapuche hablen mapudungun] porque también, a través del idioma, es una manera en que podemos relacionarnos. Es un medio de comunicación entre los seres humanos...que no olvidamos. Porque los primeros habitantes de nuestro país eran los mapuche, así que para entender la identidad y la raíz del país, hay que entender a la gente” (Curimil, 2013). Sus comentarios sobre el rescate del lenguaje indígena a un nivel estatal son

⁷ Esteban Curimil es residente y activista en Chapod, Chile, un pueblo mapuche de la novena región. La persona de más edad en su comunidad, Curimil es respetado como líder y está involucrado con la dirección del colegio en ese ámbito. Se entrevistó el 10 de mayo, 2013.

compartidos por antropólogos y educadores. Por eso, existen programas de mapudungun para promover la adquisición de respeto mutuo entre dos grupos diferentes. En resumen, esto es el proyecto de la educación intercultural y bilingüe.

La carencia de recursos y docentes para el proyecto de la EIB

Aunque existen políticas del estado por fomentar la educación intercultural y bilingüe (EIB), muchas veces son mandatos no financiados, y dejan a las escuelas arreglárselas solas. En ese sentido, la EIB enfrenta muchos desafíos en el campo del financiamiento. Pese a que haya organizaciones como CONADI y MINEDUC apoyando este proyecto, todavía faltan muchos recursos financieros. Según Francisco Javier Garrido Nehuel, profesional del Liceo Guacolda (arriba mencionada), “Los educadores tradicionales están financiado por el estado, de los programas chiquititos del ministeriode la educación, pero es una gotita de agua en el balde ,en un establecimiento como este” (Garrido, 2013). Así que, todavía falta mucho en términos de dinero para la implementación de programas como parte de la EIB.

Muchas veces, también, hay que ser creativo en la creación de materias físicas para la implantación de le EIB, especialmente en términos de lenguaje. No hay un gran cantidad de libros publicados en mapudungun, y por eso existen grupos de personas independientes e instituciones pequeñas dedicadas a la preservación del lenguaje, haciendo libros y materiales para que los usen los estudiantes y educadores de Chile. Mientras que están buscando materias, los docentes reales, también están trabajando al lado de asistentes como “educadores tradicionales”.

El déficit más considerable es la carencia de docentes preparados para la tarea de la educación intercultural y bilingüe. La mayoría de los programas universitarios de la formación de docentes nuevos no son enfocados en el tema de la interculturalidad. Por lo tanto, según expertos en el campo de la EIB, hay un problema de “docentes mal-preparados, sin auto-reconocimiento, entrando en los aulas chilenas” (Morales, 2013).

Ya se ha mencionado, la carencia de docentes idóneos para desarrollar la EIB .es un gran problema en las aulas chilenas , especialmente en el caso de las escuelas con alta densidad de alumnos indígenas. A causa de la discriminación racial y el desconocimiento mapuche, es difícil trabajar en el proyecto de la EIB en un ambiente con gente sin experiencia o capacitación en ese campo. En el Liceo Guacolda, un

ejemplo de colegio intercultural, un profesor explicó que: “Aquí tiene que ser un tipo de profesor distinto, con capacitación intercultural y bilingüe para ser útil a la institución. Muchos docentes llegan sin esa capacitación y con el cuerpo de docentes acá tenemos que entrenarlos” (Garrido, 2013). Asimismo, un profesor sin la competencia cultural ni el conocimiento del peso de su trabajo educacional puede ser una gran amenaza al bien estar del alumno mapuche (Morales, 2013).

La mayoría de los docentes en el Liceo Guacolda no son mapuches. Aproximadamente 30-40% son de descendencia mapuche, con solamente 10% mapuche hablante. “Así que todavía no llegamos a la educación *bilingüe* porque es tan difícil encontrar a docentes bilingües,” explico Garrido. “Hay una falta de profesionales, lamentablemente, que sean bilingüe de español y mapudungun. Además no hay ningún espacio en la educación superior para formar docentes bilingües” (Garrido, 2013). Igual, en instituciones como Guacolda, hay un gran dilema con algunos docentes nacionalistas. En el proceso del desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes de escuelas así, las actividades culturales son todas con rasgos colectivos e institucionales. “El objetivo que todos somos de la misma idea,” explicó Garrido sobre los docentes de su institución, “deben participar activamente, los profesores, durante las actividades culturales. El profesor que no está de acuerdo con eso debe irse” (Garrido, 2013). De hecho, cuatro veces durante los últimos trece años, se fue un profesor que no estaba de acuerdo con las motivaciones de la escuela. Por eso, Garrido y sus colegas creen que en su formación inicial, debe haber una ley que fomente la *competencia cultural* de los docentes. Eso haría mucho más fácil la tarea del reclutamiento de educadores profesionales para la EIB.

Los esfuerzos por mejorar y aumentar la existencia de la EIB son pocos, pero tienen impactos que pueden catalogarse como impresionantes. Los programas de EIB, las políticas que los promueven, y la gente que están trabajando son asombrosos, pero también tienen sus propias críticas.

9.3. Programas existentes

El rol de la iglesia católica y la opción preferencial por los más pobres

La enseñanza social católica, con la inclusión de la opción preferencial por los

más pobres, da un incentivo a la iglesia católica chilena a pagar un tipo de retribución a la gente dañada durante el conflicto con la gente indígena. El apoyo financiero de muchos programas destacados en el esfuerzo de la EIB viene de la iglesia. Por ejemplo, el colegio del Chol Chol, el Liceo Guacolda, es una escuela particular subvencionada. Por eso, tiene unos fondos de la municipalidad, y otros de la iglesia. “Este proyecto depende de la iglesia católica chilena, quien ha asumido esta tarea como una parte de la doctrina social de la iglesia católica que ha adoptado una opción preferencial por los más pobres, y ha decidido a acompañar al pueblo mapuche en su proceso de búsqueda de respeto, dignidad, y por supuesto, libertad,” dijo Profesor Garrido (Garrido, 2013). También la iglesia, tiene un papel muy importante en el programa universitario que prepara docentes futuros con la capacitación intercultural y bilingüe.

“El tema de la reparación y el rescate de la cultura indígena son fuertes acá en la Universidad [Católica de Temuco],” dijo Directora Damaris Morales Flores (Morales, 2013). Hay, ciertamente, una vinculación entre la iglesia y la ideología del programa de la EIB. Esa, también es causa de preocupación, como históricamente la iglesia ha sido una fuente y agente de la colonización y opresión de la población indígena. El programa de La U. Católica, en realidad “renueva el compromiso de la Universidad Católica de avanzar en la construcción de una sociedad regional conectada con sus raíces culturales y de formar profesionales que se distingan por su capacidad de trabajo y compromiso con los pobres,” según los fundadores del programa (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 16). Las críticas de la participación de la iglesia en la educación sería importante considerarlas evaluando la validez y pertinencia del proyecto de la EIB.

Políticas de estado que promueven la EIB

Decreto 280 de la Ley Indígena dice que si 20% o más de la población de una escuela son de descendencia indígena, hay que procurar un educador tradicional para enseñar la lengua indígena (Morales, 2013). Esto ha sido de gran influencia en la tasa de enseñanza de horas de mapudungun impartidas en las aulas chilenas durante esta década. Este decreto, se promulgó sin fondos, y muchas veces las escuelas de Chile se ven forzadas a conseguir fondos para pagar a un educador tradicional o un profesor

para enseñar la lengua indígena.

Según Leonardo Cayul⁸, antropólogo, la política del estado chileno juega un rol muy importante en el proyecto de la EIB. La implementación inicial de la educación intercultural y bilingüe era fruto de un decreto dentro de la Ley Indígena de 1994 (Ley Indígena N° 19.253). Artículos 28 y 32 tenían que ver específicamente con la EIB, pero todavía falta mucha mayor inspiración para realizar grandes cambios dentro del aula regular, para desarrollar mayores esfuerzos en el ámbito de la EIB (Cayul, 2013).

El rol de los educadores tradicionales

Como dice la ley, cuando hay una cierta cantidad de población de gente indígena en una escuela, hay que contratar a una persona para enseñar la lengua. Estas personas, se llaman “educadores tradicionales,” son una suerte de “orgánica mapuche,” según Profesor Julio Marileo, ex–alumno del programa de Pedagogía intercultural en La Universidad Católica. Aunque no sean necesariamente profesionales, son personas con conocimiento de la cultura y la lengua indígena (Marileo, 2013). Estas personas son valorizadas en sus comunidades, y actúan como asistentes dentro del aula, trabajando al lado del profesor. Según Garrido, profesor del Liceo Guacolda, “ Los educadores tradicionales son importantes, porque nosotros... ya hemos desarrollado un curriculum, y ellos vienen a complementar lo que tenemos, están aquí para implementar lo que tenemos” (Garrido, 2013). El trabajo de la EIB puede empezar con los educadores tradicionales, pero si fuera realizado en una forma completa, cada educador profesional también tendría la capacitación intercultural y bilingüe. Para avanzar hacia esa realidad, hay que promover más programas universitarios con una carrera tal como pedagogía intercultural.

El programa existente en La Universidad Católica de Temuco

Resumen e ideas de los profesores y estudiantes

En el año 1991, se fundó un programa en La Universidad Católica de Temuco (UCT) para responder a la nueva Ley Indígena y formar docentes con rasgos distintos. No existían, antes, programas que incorporaban el tema intercultural ni la idea de promover un proceso de enseñanza- aprendizaje con especial consideración de la

⁸ Leonardo Cayul Morales es antropólogo y experto en el campo de la cultura y salud mapuche en la Municipalidad de Cunco, situada en la novena región. Se entrevistó el 11 de mayo, 2013.

identidad cultural de los alumnos (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 13). Así se creó el programa de Pedagogía en Educación Básica Intercultural. Al principio, su meta principal era responder a un gran problema en las escuelas chilenas de la novena región, donde se sitúa el programa. Había una falta de capacidad en las escuelas para enseñar a niños de una cultura distinta, y el resultado fue que “se graduaron muchos niños con baja autoestima que minusvaloraban su propia identidad [mapuche]” (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 16). El propósito de “formar formadores” vino de una expresión de la ideología de la institución y fue una “declaración de una propuesta concreta para construir relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad” (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005: 14).

Al principio, este programa se enfocó en formar docentes mapuches y mapuche-hablante, algo que ha cambiado durante la época de su existencia. Después de unos años, se convirtió en otro programa con el nombre “Pedagogía Básica con Especialidad en Educación Intercultural,” que enfocaba más en áreas del desarrollo personal, para desenvolverse en contexto mapuche. Elementos de auto-reconocimiento eran introducidos en esa época, y el programa se encaminó a trabajar más en contexto rural (Morales, 2013). También durante ese tiempo, fue introducida una didáctica de la enseñanza del mapudungun. Finalmente, se convirtió en carrera en vez de programa, y se rebautizó “Pedagogía Básica en Contexto Mapuche,” y así se conoce hoy. Con ese cambio también se vio la entrada de gente no mapuche en el programa, que tuvo ventajas nuevas y desafíos actuales.

Al principio, este programa enfocó en formar docentes mapuches y mapuche-hablante, algo que ha cambiado durante la época de su existencia. Después de unos años, se convirtió en otro programa con el nombre “Pedagogía Básica con Especialidad en Educación Intercultural,” que enfocaba más en áreas del desarrollo personal, para devolverse en contexto mapuche. Elementos de auto-reconocimiento eran introducidos en esa época, y el programa tomó pasos a trabajar más en contexto rural (Morales, 2013). También durante ese tiempo, fue introducida una didáctica de la enseñanza de mapudungun. Finalmente, se convirtió en carrera en vez de programa, y se re-llamó “Pedagogía Básica en Contexto Mapuche,” y así se conoce hoy. Con ese cambio también se vio la entrada de la gente no mapuche en el programa, que tuvo ventajas

nuevas y desafíos actuales.

El rasgo mas individual de este programa es el tema del auto-reconocimiento que se da a sus alumnos. “La omisión de la cultura y la gente mapuche del aula ha sido fuerte, histórico y tiene una reputación más de 500 años,” dijo la directora Morales (Morales, 2013). Los elementos y esfuerzos a crear un tipo de auto-reconocimiento en los docentes futuros son los que quieren reversar esta omisión de cultura. “Es un tipo de conocimiento personal, hay que reconocer quienes somos,” dijo un estudiante actual del programa cuando se preguntó sobre su taller de conocimiento personal. “No somos iguales, y tenemos que entender como esta dinámica se juega en el aula, con nuestros estudiantes,” dijo otro estudiante (Entrevista grupal con estudiantes de la UCT, 2013⁹, 2013). Este programa, entonces, es notable por ser más crítica y reflectiva que otros programas de docencia.

Muchos estudiantes eligieron estudiar en el programa de UCT para cambiar la experiencia vivida por ellos mismos. Mientras están reconociendo sus propias identidades, también comparten ideas y experimentan un sentido de solidaridad entre su grupo de docentes futuros. Este elemento de compañía fomenta la contextualización de su aprendizaje porque representa rasgos de la cultura mapuche. Cuando salen de sus aulas universitarias y entran en sus propias salas de clases, tienen alguno conocimiento personal que faltan otros docentes. Eso, se cree, ayuda a los docentes a formar un espacio seguro para sus estudiantes de cada cultura, y elimina la posibilidad de discriminación pública (Entrevista grupal con estudiantes de la UCT, 2013).

Ejemplos de programas secundarias de la EIB

Afuera de la ciudad de Temuco, se sitúa un colegio pequeño en el pueblo de Lago Budi. Un proyecto educativo mapuche, este colegio tiene rasgos diferentes que tienen raíces en la cultura mapuche y que promueven la sobrevivencia de esa cultura especial. Con una casa tradicional en su campus, han construido un espacio de cultura. Según Director Roberto Contrega¹⁰, dentro la *ruka* (casa tradicional mapuche) se

⁹ La entrevista grupal de los estudiantes del programa de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche a la Universidad Católica de Temuco fue componada de cuatro estudiantes del cuarto año. Se entrevistaron el 15 de mayo, 2013.

¹⁰ Roberto Contrega es director del colegio y activista del pueblo mapuche en Lago Budi, situada en la novena region. La entrevista fue del formato informal, y fue realizado durante un seminario el 8 de abril, 2013.

realizan muchas actividades culturales, cocinan comidas tradicionales, y intentan a reconstruir lo que han perdido de la cultura indígena (Contrega, 2013). “Con la entrada de la iglesia y la escuela occidental en este país, tres cosas pasan hoy que convierten nuestros estudiantes mapuches en personas chilenas: se borra el idioma indígena, se enseña la canción nacional, y se demuestran los héroes del estado chileno. Ahora nuestros hijos se sienten más como chilenos que mapuches” (Contrega, 2013). En la escuela de Lago Budi, se instituyen valores mapuches en vez de occidentales, y también se implementa una técnica que Director Contrega llama “la discriminación positiva”. “Decimos a nuestros estudiantes ‘tu eres mapuche, ¡así que tu puedes! Tu gente sufrió mucho, tu tienes dos idiomas, ¡y ahora tu puedes hacer de todo!’” (Contrega, 2013). Esta táctica fortalece a los estudiantes a ser orgullosos de sus raíces indígenas, y con sus prácticas interculturales la escuela de Lago Budi está creando una generación de gente mapuche que puede combatir la dura discriminación de la sociedad chilena.

El Liceo Guacolda, situada en Chol Chol, Chile, es el único colegio intercultural que existe en Chile hoy. Se nota que afuera de la escuela, se vuelan dos banderas: la bandera chilena y la bandera mapuche. Sus aulas son organizados en una manera tradicional mapuche, con los estudiantes sentados en semi-círculos y arte tradicional y chileno en las paredes. Sino que apariencia no es la única diferencia entre ese colegio y los otros, también operan con un currículum distinto y con docentes que tienen otro nivel de capacitación (Garrido, 2013). Aunque no existe un currículum mapuche, los docentes del Liceo Guacolda han hecho un intento a crear recursos y contextualizar cada materia y sujeto en la cultural indígena. “Se hace aquí a través de una metodología que tiene su acento en un paradigma socio-afectivo: impone a cada docente el deber de tratar con respeto y cariño a los estudiantes mapuche que llegan a nuestro colegio,” dijo Profesor Garrido. Es importante para los docentes del Liceo Guacolda que sus estudiantes están creando y recreando la cultura mapuche, resistiendo los esfuerzos de la globalización y capitalización a hacer el opuesto. “Están escribiendo, recreando poesía mapuche, cantando canciones mapuches, haciendo arte mapuche,” explicó Garrido. Efectivamente, sus estudiantes están produciendo una recuperación de la cultura y la existencia del pueblo indígena. Por eso, además de

enriqueciendo las vidas de los estudiantes mapuche y no mapuche que asistan a la escuela, están formando los formadores nuevos del mundo.

10. Conclusiones:

10.1. Critica de los programas existentes

1. Los esfuerzos a la EIB son más políticos que genuinos

Aunque existen muchos esfuerzos a implementar la EI en el estado Chileno, muchos críticos ya no están entusiasmados por los resultados. “Básicamente, la EIB es un chiste acá en Chile,” dijo un crítico “y el primer problema es el pensamiento que la EIB es para la gente mapuche” (Crítico A¹¹). Comentarios así son común en el ámbito de gente trabajando en asuntos interculturales, y muchos están de acuerdo con su crítica. “Nosotros no necesitamos aprender a vivir la interculturalidad. Son los chilenos que tienen que aprender,” dijo otro crítico (Crítico B¹²). Por eso, se dice también que la politización de la EIB es lo que se ha convertido en un proyecto mapuche. Juan Painecura, experto en el campo de interculturalidad mapuche, sugiere que mediante política de estado a través de leyes se intenta mantener conectada la cultura y educación pero estas leyes carecen unificación nacional y solo se radican en zonas en las cuales existe cultura y descendencia étnica en la zona. (Painecura, 2013). La primera crítica, entonces, puede ser que los programas de la EIB han sido enfocados en los grupos incorrectos y deben ser re-dirigidos a los chilenos no mapuches.

La falta de recursos que incentiven o promuevan la implementación de la EIB es una expresión del mandato sin fondos, o sin recursos financieros. Muchos directores de programas que promueven la EIB lamentan la carencia de dinero en su campo. Si hubiera más interés e importancia política, los mandatos vendrían con recursos, y los programas podrían crecer (Cayul, 2013). Aunque no hay recursos, todavía el gobierno usa el proyecto de la EIB “como un show” para que se aparezca progresista en algunos sentidos. “Presidente Piñera está informando al mundo que Chile está dando pasos a promover la educación intercultural pero lo que realmente ocurre es que se hacen actividades que no tienen ningún impacto en la solución del pueblo indígena. Solo

¹¹ Crítico A fue una entrevista anónimo, un profesor del colegio en la novena región.

¹² Crítico B fue una entrevista anónimo, un ex – alumno del programa Pedagogía Básica en Contexto Mapuche de la UCT.

disfrazan el modelo excluyente de la educación chilena,” explico Profesor Garrido del Liceo Guacolda (Garrido, 2013). “Después de todo,” clamó Painecura, “los sistemas regresan a ser Huinca y neoliberal, el objetivo último de la educación chilena” (Painecura, 2013). Entonces, para unos, la EIB no es un ‘acto político’ como dijo Paulo Freire, pero solo un acto.

2. La promoción de la folklorización de la cultura mapuche

Quizás la crítica más común de los esfuerzos de la EIB, que se da por la gente indígena, es que estos intentos solamente añaden a la ‘folklorización’ de su cultura y se convierten personas reales en costumbres y máscaras, convirtiendo historias de lucha y dolor en bailes y canciones. “La folklorización no es interculturalidad, es show,” dijo Profesor Julio Marileo, ex –alumno del programa de UCT (Marileo, 2013). El cree que también, el uso de los educadores tradicionales trae el riesgo de la folklorización. Donde esta practica se encuentra, no hay una posibilidad del proceso de la descolonización de la gente indígena dentro el aula, en vez de esto el aula se ha convertido en un espacio del colonizador con una plataforma. “El folklórico es un deservicio a nuestra causa, no nos ayuda con el reconocimiento que logramos,” dijo Antileo (Antileo, 2013). Educadores dicen que las mismas leyes que mandaron la EIB también promueven la folklorización en el sentido de que las escuelas tienen que preformar, para que sepa el estado que están haciendo algo de la EIB. Esta presión a preformar significa que el sentido cierto de la EIB se ha perdido.

3. El rol de los educadores tradicionales

“El lenguaje indígena debe ser enseñado como idioma, no como juguete” dijo un estudiante del programa de UCT (Entrevista grupal con estudiantes de la UCT, 2013). Cuando se enseña por personas sin capacitación pedagógica, se pierde credibilidad en el aula. La simplificación del lenguaje indígena es una crítica muy grande de muchos antropólogos y educadores. “Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas. Esta inclusión parcial, desde el dominio lingüístico, continuó de hecho excluyendo a la población indígena en tanto negaba o ignoraba su bagaje cultural” (Lopes, 7).

La competencia cultural, ya mencionado, tiene que ver también con la cuestión

de competencia lingüística. Enrique Antileo, estudiante, profesor, y defender de la lengua indígena, dice que hay un asunto de los derechos lingüísticos dentro el aula chilena en este ámbito y espacio (Antileo, 2013). Se cree que la lengua indígena tiene derechos a ser enseñada al mismo nivel que castellano o inglés, pero con los educadores tradicionales, este raramente es una realidad. “Ellos faltan la capacitación i experiencia que ganamos en la universidad,” dijo un ex –alumno del programa de UCT (Marileo, 2013). También, esos educadores representan un problema para los que se gradúan del programa de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche (UCT) en el sentido que son una amenaza a trabajos posibles. “Sería más fácil contratar a un educador tradicional porque ellos son pagados por el estado,” explicó un estudiante de la UCT (Entrevista grupal con estudiantes de la UCT, 2013). Más que todo, la crítica de los educadores tradicionales es que son una solución tan rápida y fácil para solver un problema bastante amplio y complejo.

4. Críticos del programa de la UCT

La capacitación y formación de profesores como formadores de cultura ha mandatado la educación de futuros docentes que van a integrar los programas bilingües en las aulas. El único que existe en este ámbito y espacio es la carrera de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche a la Universidad Católica de Temuco. Aunque tiene éxito en muchas maneras, también hay una cantidad de críticas sobre este programa. Según Geraldine Abarca Carimán, hay un gran problema con la falta de ingreso, o la sub-ingreso del programa. “Siempre va a ser ciertos desafíos para la comunidad mapuche,” Abarca explicó, “y los factores socioeconómicos dicen que va a ser más difícil que asistan a la universidad la gente mapuche” (Abarca, 2013). Por eso, había una carencia de candidatos para el programa de la UCT antes del cambio que incluyó la gente no mapuche en el programa.

Después de eso cambio, el desafío más grande, según Directora Morales, era la enseñanza del lenguaje. Un estudiante no-mapuche del programa está de acuerdo, “Para mí, el desafío siempre es el mapudungun. Siempre estoy atrasada,” ella explicó (Entrevista grupal con estudiantes de la UCT, 2013). Aunque está atrasada, sus esfuerzos son encomiables, y sus intenciones son admirables. Aun así, la crítica más grande del programa de la UCT es la incompetencia del lenguaje. Ex–alumnos y otra

gente igual dicen que el programa no puede preparar docentes bastante bilingües para la tarea de la enseñanza completamente bilingüe. De hecho, justamente un día antes de las entrevistas en la UCT, los estudiantes estaban en paro para protestar los niveles bajos de la lengua indígena. “Para nosotros, como profesores, estamos de acuerdo con el paro. Lo que no entendemos es como su ausencia de sus clases de mapudungun durante este mes van a mejorar sus niveles del manejo del lenguaje,” dijo Morales (Morales, 2013). Así que sigue siendo un problema, el aprendizaje de mapudungun.

Finalmente, la crítica más común del programa de la UCT es la validez de una carrera tan específica. “Segue siendo una carrera desvalorizada,” dijo ex-alumno Marileo. El explicó que parece a ser un nivel inferior de capacitación pedagógica, y por eso los empleadores no están entusiasmados con un candidato con ese título. “Ellos [los empleadores] piensan ‘pero, en qué me sirve?’ y por eso es difícil encontrar trabajo apropiado [después de graduarse],” él continuó (Marileo, 2013). Otros están de acuerdo que a causa del puro tamaño pequeño del programa se considera inútil. “Los que se forman son buenos, pero no se forman bastantes,” dijo Profesor Garrido del programa de la UCT. El, como mucha otra gente, cree que la misma capacitación puede ser hecha “en casa”, o cuando llegan al trabajo los docentes nuevos (Garrido, 2013). “No es mucho,” dijo la directora, “pero es algo” (Morales, 2013).

Ciertamente, el programa de la UCT tiene sus críticas. Pero comparada con otros programas de docencia, él de la UCT es único de muchos modos. La enseñanza de mapudungun aparece en casi ningún lugar universitario aparte de talleres y especialidades lingüísticos, según antropólogo Enrique Antileo (Antileo, 2013). Además, entrevistas con grupos de estudiantes en dos universidades sugirieron que los talleres y clases que tienen que ver con el tema del auto-reconocimiento y el desarrollo de la identidad cultural dentro el aula son únicos a este programa. Es obvio que los estudiantes del programa de la UCT son comprometidos a la tarea de la preservación de la cultura indígena, ya un rasgo distinto (Morales, 2013). La malla curricular comparada con una de otro programa típico de docencia tiene muchos rasgos distintos, los más importante son una colección de clases para el desarrollo personal. Comparada con la malla de Pedagogía Ingles de La Universidad Alberto Hurtado

(UAH)¹³, otra institución con afiliaciones católicas, es obvio que el enfoque del programa en la UCT es más basada en el pensamiento indígena, con un Taller Pedagógico titulado “Identidad Personal” y otros con títulos como “Conocimiento Mapuche Matemáticas,” o “Conocimiento Mapuche Mundo Natural,” para que los docentes futuros pueden formar el conocimiento mapuche en sus estudiantes futuros. La primera clase del programa de UAH se llama “Filosofía antigua y medieval,” que apoya la idea de la re-creación de la cultura dominante en el aula (Entrevista con estudiantes de UAH, 2013).

10.2. Recomendaciones generales para integración

1. Creación de materias físicas para la implantación de le EIB,
2. Creación de más libros educativos publicados en mapudungun,
3. Masificar cursos de lenguaje bilingüe mapudungun,
4. Perfeccionamiento de leyes para el aprendizaje de profesores interculturales y bilingües,
5. Desarrollo de programas interculturales y bilingües educativos en universidades.

10.3. Bolivia como experiencia de cambio

Obviamente, hay una llamada para políticas y programas que van a cambiar el curriculum (nacional y desarrollar un conocimiento dentro el aula chileno, empezando con la formación de docentes. En el caso de Bolivia, un movimiento político ha manifestado en la forma de la creación de una municipalidad y ministerio de la descolonización, interculturalidad y educación. Según un artículo notícialo nacional, “La intra-interculturalidad-plurilingüe como la práctica de una educación de fortalecimiento de la identidad de las culturas, a partir del uso comunicativo de las lenguas indígenas y el aprendizaje de todo lo que es positivo de cualquier otra cultura. La educación comunitaria remite a la participación de la sociedad civil organizada en la planificación de los proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la estructuración de un currículo,” (Cardozo, 2010: 1).

Un fruto del estado, el Viceministerio de la Descolonización apoya a los

¹³ La Universidad Alberto Hurtado (UAH) es una institución jesuita, situada en Santiago, Chile. Se entrevistó allá un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Ingles el 30 de mayo, 2013. Está adjuntada la malla curricular de ese programa.

esfuerzos educativos que se tratan de la EIB. “La descolonización debe ser comprendida como crítica a las tendencias negativas de la modernidad occidental, pero también como un proceso de (re)constitución de una espiritualidad, educación, economía y política culturalmente "propias" (Cardozo, 2010: 1). Proyectos e iniciativas curriculares y del sentido educacional son fomentados por el estado boliviano. “El Viceministerio de Descolonización dependiente del Ministerio de Culturas, en el contexto del proceso de cambio social-político y con la reciente aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, busca generar espacios de discusión teórica, práctica académica y política para superar la supremacía educativa occidental, con el objetivo de abrir nuevos paradigmas en los procesos de descolonización del conocimiento científico” (MINISTERIO DE CULTURAS, 2009). Por alojar talleres y seminarios sobre la descolonización y el proyecto educativo intercultural, el estado boliviano y su sistema educativo ha avanzado en la lucha a preservar la cultura indígena dentro sus aulas. Esfuerzos estatales en el estado chileno pueden ser comparados con esos intentos, y la esperanza de cambio puede encontrar contexto real en lo que ya ha logrado.

11. Bibliografía:

- Abarca, G. C. (2013, abril 1).Entrevista informal por A. Busone. La séptima sesión del seminario de Educación Comparada y Cambio Social.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*.
- Bullock, A., Trombley, S. (1999), *TheNew Fontana DictionaryofModernThought*, 3.

387–88.

Cardozo, G. O., (2010, octubre 5). “La descolonización en la educación del Estado Plurinacional”. *La Patria (Oruro)*. Retrieved from:

<http://www.lapatriaenlinea.com/>

Contrega, R. (2013, abril 8). Entrevista informal por A. Busone. Escuela de Lago Budi.

DIBAM (2013). *Ocupación de la Araucanía, Presentación*. Retrieved from:

http://www.memoriachilena.cl/temas/index.asp?id_ut=ocupaciondelaaraucaniaenelchilerepublicano%281860-1883%29

Fernández, J. A. F. (2001). *Paulo Freire y la educación liberadora.” El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graó, 313-343.

Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*.

LEY INDIGENA (2008). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: LeyIndígena N° 19.253, Retrieved from <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>

Lopes, L. E. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes)*. MINEDUC (2013). *Ministerio de Educacion: Educacion intercultural*, Retrieved from http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=28

MINISTERIO DE CULTURAS(2009). Viceministerio de descolonización. Retrieved from: <http://www.descoloniza.blogspot.com/>.

Moya, R. (1999). *Interculturalidad y educación: Dialogo para la democracia en América Latina*. Pueblos indígenas y educación, 45-46. Retrieved from <http://books.google.cl/books?id=b0l6PkRUlkWC&pg=PR7&lpg=PR7&dq=ruth+moya&source=bl&ots=BzfhY0p5ty&sig=W0yIVkFO0HtFa7x78r5fPnZmhZg&hl=en&sa=X&ei=OA6lUbnYDueCyAHk4IGADg&ved=0CHAQ6AEwCw#v=onepage&q=EIB&f=false>

Quilaqueo, D. , Quintriqueo, S. , Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad: elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de educación, Universidad Católica de Temuco. 15-20.

Quintriqueo, S. M. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural*. Escuela

de Educación Basica, Universidad Católica de Temuco. 7-181.

Romo, A. D., Mühlenbrock, R. C., Puelma L. C., & Aragón, L. A. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos* 32, (1), 21-31. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100002&script=sci_arttext

12. Anexos:

12.1 Lista de Entrevistas:

Enrique Antileo (Profesor y estudiante de la lengua indígena, Universidad Alberto Hurtado) 7 de mayo, 2013.

Esteban Curimil (Líder en la comunidad, Chapod, Chile) 10 de mayo, 2013.

Leonardo Cayul Morales (Antropólogo de la municipalidad de Cunco, Chile) 11 de mayo, 2013.

Julio Marileo (Profesor de historia y lengua indígena, ex–alumno del programa de la UCT, Curarrehue, Chile) 12 de mayo, 2013.

Damaris Morales Flores (Directora actual del programa de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche, La Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile) 15 de mayo, 2013.

Entrevista colectiva(con un grupo de estudiantes del cuarto año del programa de Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile) 15 de mayo, 2013.

Entrevista colectiva (con un grupo de estudiantes del cuarto y quinto año del programa de Pedagogía Ingles de la Universidad Alberto Hurtado) 30 de mayo, 2013.

Juan Peinacura(Co-director del Programa “Chile: Educación Comparada y Cambio Social” de World Learning, SIT StudyAbroad, y un autor y experto en el campo de la interculturalidad y la cultura mapuche Temuco) 16 de mayo, 2013.

Francisco Garrido Nehuel (Profesor de historia, y co-director del proyecto de la interculturalidad, Liceo Guacolda, Chol Chol, Chile) 16 de mayo, 2013.

12.2 Malla curricular del programa de Pedagogía Básica en Contexto Mapuche

[illegible]

12.3 Malla curricular del programa de Pedagogía Ingles de la Universidad Alberto Hurtado

MALLA CURRICULAR PEDAGOGÍA EN INGLÉS*

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE
FILOSOFÍA ANTIGUA Y MEDIEVAL	INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA	FILOSOFÍA MODERNA	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA	LINGÜÍSTICA GENERAL	LINGÜÍSTICA APLICADA	METODOLOGÍA I
EXPRESIÓN ESCRITA	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	MATEMÁTICAS	HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA DE A. LATINA	FONÉTICA	CULTURA Y CIVILIZACIÓN I	LITERATURA INGLESA I
	OFG DEPORTIVO, ARTÍSTICO O DESARROLLO PERSONAL	OFG DEPORTIVO, ARTÍSTICO O DESARROLLO PERSONAL	OFG ÉTICA O TEOLÓGICO	LÉXICO/ GRAMÁTICA I	LÉXICO/ GRAMÁTICA II	ANÁLISIS DEL DISCURSO
TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN	TALLER DE REALIDAD EDUCACIONAL CHILENA	TALLER DE ÉTICA Y EDUCACIÓN	TALLER DE INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA EDUCATIVA	TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y CICLO VITAL I	TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y CICLO VITAL II	CULTURA Y CIVILIZACIÓN II
LENGUA I	LENGUA II	LENGUA III	LENGUA IV	LENGUA V	LENGUA VI	LENGUA VII
				TALLER REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	OFG ÉTICA O TEOLÓGICO	EXPERIENCIA LABORAL I
				EXPERIENCIA LABORAL I	EXPERIENCIA LABORAL II	

COMPETENCIAS HABILITANTES (LENGUAJE - MATEMÁTICAS - INGLÉS) **

8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE
METODOLOGÍA II	METODOLOGÍA III	EXAMEN DE GRADO Y TÍTULO
LITERATURA INGLESA II	OTRAS LITERATURAS	
LA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA Y EL CURRÍCULO	METODOLOGÍA IV	
LITERATURA NORTEAMERICANA		
LENGUA VIII	LENGUA IX	
TALLER REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	TALLER REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA III	SEMINARIO DE TÍTULO
EXPERIENCIA LABORAL IV	PRÁCTICA I	PRÁCTICA II