

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: REFLEXIONES A PARTIR DE TRES DOCUMENTOS SOBRE LA SITUACIÓN MAPUCHE-CHILENA (1996, 2001 Y 2011)

Verónica Arévalo Gutiérrez

vero.arevalo14@gmail.com

Verónica Arévalo Gutiérrez es Licenciada en Historia de Universidad de Chile y Licenciada en Educación y Pedagogía, de la misma casa de estudios. Actualmente cursa su segundo año de Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile y es integrante del Movimiento de Educación Popular Eduardo Galeano.

Resumen

El artículo realiza un análisis y sugiere líneas de reflexión y problematización, a partir de tres documentos que contienen propuestas para la realización de una Educación Intercultural Bilingüe pensada en Chile en relación al pueblo mapuche. Los tres documentos fueron generados por diferentes actores en los años 1996, 2001 y 2011 y poseen un proyecto curricular que manifiesta diferentes posiciones políticas sobre las relaciones entre el pueblo mapuche y el Estado chileno, así como concepciones de sujeto a formar, contenidos a enseñar y procesos educativos.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, Bilingüismo, Currículum

El presente artículo corresponde a un breve análisis y reflexión en torno algunos documentos que cristalizan diferentes proyectos educativos que han sido denominados como “interculturales” y que han considerado como culturas que inter-actúan la del pueblo mapuche y la sociedad chilena¹. Los documentos fueron publicados en Chile entre 1996 y 2011, y abordan la educación escolar obligatoria². Si bien he podido pesquisar una importante producción bibliográfica sobre el tema, evaluó que las posibilidades de reflexión no se encuentran agotadas, pues desde nuestro escenario actual continúan surgiendo distintas preguntas y miradas, así como líneas para discutir y construir. Desde este punto de vista, mi intención no es desarrollar una crítica ociosa, sino abrir preguntas y relevar problemas sobre la realización de una educación intercultural en este país.

La perspectiva que se propone tiene como eje principal –aunque no único– el currículum educacional desde el cual se articulan programas pilotos, planes curriculares, objetivos y metodologías

¹ Este trabajado fue desarrollado en el marco del seminario “Tierra y educación: reivindicación y demanda del pueblo mapuche en el siglo XX”, a cargo del profesor Pablo Marimán, Universidad de Chile. Primer semestre año 2012.

² La educación universitaria es un ámbito en el cual también se ha producido un importante número de documentos que reflexionan sobre las problemáticas de ésta y levantan propuestas desde la noción de ‘interculturalidad’.

plasmados en tres documentos: *Fundamentos y bases curriculares desde la perspectiva aymara-atacameña y mapuche*, editado por Eliseo Cañulef, entre otros por la CONADI (Comisión Nacional de Desarrollo Indígena) en 1996; “Aprender el Mapuche *Kimün*” que es una exposición realizada en el marco del “Segundo encuentro de educación ambiental rural” en el año 2001 en Villarrica en torno a la reflexión sobre la historia y la educación; y el *Programa de Estudio del sector de Lengua Indígena para 1º año básico* del Ministerio de Educación del año 2011.

Estos documentos hacen referencia a la educación intercultural bilingüe en escuelas que funcionan en el marco del sistema chileno, por lo que su producción responde a una negociación entre interlocutores mapuches y chilenos, teniendo presente la relación asimétrica producto de la subordinación que ha impuesto el Estado de Chile desde el siglo XIX.

Realizar una aproximación desde la dimensión del currículum educacional es considerar que este es un modo de organizar las prácticas educativas, siendo fruto de una tradición socio-cultural y política. Definir el concepto es una tarea compleja, por lo que opto por reconocer sus diversas dimensiones en vez de entregar un significado único y estático. Recogiendo lo expuesto por José Gimeno Sacristán, es posible identificar cinco ámbitos formalmente diferenciados al

hablar de currículum, los cuales son: la función social; el proyecto o plan educativo; la expresión formal o material de ese proyecto; como campo práctico; y como actividad discursiva³. Estos ámbitos manifiestan la versatilidad de la noción y de los múltiples espacios en los cuales se mueve.

Un posible acercamiento lo conseguimos al distinguir sus dimensiones, entre las cuales encontramos la socio-cultural. A partir de aquí, el currículum puede ser pensado como resultado de un contexto socio-cultural e histórico que lo determina, pero siendo, a su vez, impactado por este. Además, el currículum es fruto de un proyecto político, por lo que posee una dimensión ideológica; esto implica que promueve valores y contenidos determinados, normando la conducta humana. De esta manera, el currículum prescribe los conocimientos y valores válidos de la sociedad, a la vez que posee una dimensión de prácticas en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo definidas tanto por las instituciones educacionales como por las políticas de Estado y los docentes.

Sumado a la anterior, podemos señalar la existencia de una dimensión oculta del currículum, correspondiente a todo aquello que no está prescrito. De acuerdo a J. Gimeno, los silencios que posee el currículum en cuanto a contenidos o valores pueden ser leídos como

3 Gimeno Sacristán, José. *El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica*, Madrid, Ediciones Morata, 1995,15.

una intencionalidad que también lo determina, por lo que “ningún currículum por obsoleto que sea, es neutro”⁴.

Una última dimensión a destacar es la del currículum como enlace entre sociedad y escuela, tanto en el presente inmediato como en el futuro que se proyecta y se desea construir. La implicancia de esta dimensión es fundamental para poder pensar y reflexionar el currículum actual así como para analizar los pasados.

Considerando lo expuesto, en el presente trabajo nos acercamos al currículum como constructo histórico, contextualizado, dinámico; que responde a un tiempo y a un espacio, siendo producido por sujetos complejos y que hacen confluír su cultura, ideas políticas, económicas y religiosas, entre otras, en el proyecto curricular, el cual a su vez dialoga con la sociedad que lo produce, construyéndola y construyéndose por aquella.

1. La propuesta contenida en *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena* (1996)⁵

El documento corresponde a una recapitulación de otros documentos previos desarrollados por los pueblos aymara, atacameño y

⁴ *Op. Cit.*, 22

⁵ Cañulef, Eliseo (Ed.). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*, Chile, CONADI/FREDER, 1996.

mapuche para el diseño de una educación intercultural bilingüe en conjunto con la CONADI. En esta línea, la propuesta se centra en el reconocimiento de tradiciones culturales de los pueblos indígenas al interior del espacio del Estado nación, y demanda que esta se exprese integrando en el conjunto de saberes, valores y perspectivas que se contienen en sus universos culturales, como reivindicación de su colonización e intentos de asimilación:

Se aprecia que existe en el país un marco legal adecuado para dar inicio a un proceso real de mejoramiento de la educación nacional dentro del cual debe necesariamente contemplarse a nuestros pueblos indígenas pues constituimos el diez por ciento de la nación y como ya se ha establecido en páginas anteriores hemos sido objeto de marginaciones y discriminaciones que a estas alturas constituyen una vergüenza para el país⁶⁷

El marco legal nombrado es la ley N° 19.253 promulgada en 1993 bajo el gobierno de Patricio Alwyn⁷, que posee como características emplear el concepto de “Áreas de desarrollo indígena”, sin hacer mención de la autonomía, a lo que se agrega el uso de la noción de

6 *Op. Cit.*, 21.

7 La ley señala que: “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura (...) el Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores”. Artículo 1, Ley 19. 253.

“etnias indígenas” en lugar de pueblos⁸. Evaluó que este contexto se ve reflejado en el hecho de que la propuesta busca insertarse en las políticas estatales chilenas en lugar de proponer una educación autónoma. Por otra parte, esta demanda se fundamenta en la apelación a la “ética” que debe tener el Estado hacia pueblos que habitan en el territorio sobre el cual ejerce soberanía. Teniendo presente esto, el concepto de ‘interculturalidad’ es definido como “respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente de la búsqueda del bien mutuo”⁹.

Un aspecto que como observadora externa distingo es, en primer lugar, la diferenciación que se hace entre los interlocutores indígenas entre aymara-atacameños y mapuches para constituir esta propuesta. Me parece relevante este elemento, porque es capaz de aceptar identidades que rompen con la homogeneización de la categoría “indígena” como sujeto construido colonialmente. Evaluó que tener presente las particularidades culturales que hay que respetar, aceptar y con las cuales dialogar –considerar la pluralidad de “alteridades” y construirse singularmente en esa relación– es una parte fundamental para construir proyectos interculturales y llevarlos a cabo. Consecuentemente, los actores de los procesos educativos

⁸ Levil, Rodrigo. “Sociedad Mapuche Contemporánea” en Marimán, Pablo (Et. All.) *En Escucha Winka. Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un Epilogo Sobre el Futuro Santiago*, Chile, LOM. 2006, 245.

⁹ Cañulef, *Op. Cit.*, 24.

que buscan ser interculturales requieren de una formación que les permita elaborar herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar clases, diseñar unidades de estudio o, más aún, otras formas de organizar los procesos educativos que pongan en diálogo “ambas culturas” consideradas. En 1996, Pablo Marimán escribe un documento en que expresa que, en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), uno de los problemas que resultaba evidente era la falta de compromiso de los docentes para romper con los esquemas de clases mono-culturales y monolingües, detallando que no sólo se debe a una falta de voluntad, sino a la carencia de una formación pertinente frente al tema intercultural¹⁰. Ante esto, me parece relevante que el documento exprese, como línea de acción para implementar programas de EIB, la formación de equipos de profesores y dirigentes indígenas, con la finalidad de realizar estudios e investigación sobre la educación, las culturas e idiomas indígenas en comunidades rurales y urbanas¹¹.

En este punto hago mi propia autocrítica. Asumiendo mi inscripción social, mis categorías culturales, mi propia historia, la posición desde la cual estoy pensando corresponde a la denominación mapuche de *winka*. Desde esta identidad difusa, que sólo puede expresar en negación –no-mapuche y no-indígena– me encuentro participando activamente de lo que Simón Yampana denominó “matriz civilizatoria

¹⁰ *Op. Cit.*, 29.

¹¹ *Op. Cit.*, 57.

occidental”¹², en la cual las respuestas “anti” (anticapitalista, antifascista, etc.) no escapan de la matriz civilizatoria anterior. ¿Cómo evitar reproducir paradigmas occidentales a-críticamente? Si hablamos de educación intercultural es porque se propone un diálogo y una participación activa de ambas culturas en relación equilibrada, por lo que es importante pensar en las características que debe tener la participación de sujetos mapuches y no-mapuches; aymaras y no-aymaras, etc.

Retomando el documento, considero que la interculturalidad opera en su propia constitución al categorizar conceptos mapuches en términos occidentales como “fundamentos filosóficos”, “fundamentos lingüísticos”, “fundamentos culturales”, “fundamentos económicos” y “fundamentos educacionales”, estableciendo estos ámbitos como compartimentos separados, aunque relacionados. Desde estos fundamentos se busca construir un currículum que considera un sistema de valores y saberes mapuches (y su contraparte aymara según se estime), al igual que una lengua, que no sólo se desea como instrumento enseñado, sino de enseñanza:

12 Yampana, Simón. “Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio-culturales? en Revista ISEES: *Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación*, Santiago, N°4, 2009, 35.

El fomento de la lengua indígena debe entenderse como un esfuerzo de la escuela por enseñar la lengua, utilizarla como instrumento de enseñanza y elevar su prestigio como instrumento eficaz de comunicación en todas y cada una de las situaciones de comunicación que se dan dentro del quehacer educativo¹³.

Como se puede distinguir, en los fundamentos lingüísticos se enfatiza la participación de varios agentes además de los docentes y funcionarios de la comunidad escolar, involucrando a las familias, las organizaciones y las comunidades de los educandos. El bilingüismo, desde esta óptica, no es una competencia meramente académica, sino que también social, pues se visualiza a la “lengua” como viva y vivida.

Lamentablemente, esta dimensión es una de las falencias de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe observada por el mismo Eliseo Cañulef en 1998 y que en 2005 volverá a constatar un equipo de investigación del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Chile.

El primer autor explica que, para ese año, en los colegios en que supuestamente funciona la EIB, se ha mantenido el currículum nacional agregando la lengua indígena como materia “pero no se ha implementado una enseñanza en que la lengua cumpla la función

¹³ Cañulef, *Op. Cit.*, 32.

pedagógica”¹⁴. Más aún, distingue como problema el hecho de que los docentes y la escuela se comportan como si sus estudiantes fueran monolingües, sin modificar el uso del castellano considerando a sus educandos hablantes de mapudungun.

En el segundo estudio, se destaca el uso entrelazado del mapuzungun y el castellano, pero se señala que su ubicación en el marco curricular es confuso y “parece haber seguido una línea vinculada a las prácticas pedagógicas y de los materiales educativos donde se prioriza la memorización”¹⁵. Los autores describen que el mapuzungun se presenta como un elemento del escenario escolar por medio de carteles que indican nombres de objetos, de flora, fauna y partes del cuerpo, pero no era apreciable que estas exposiciones dieran cuenta de los patrones cognitivos de la cultura mapuche, es decir, como esos elementos se organizaban y relacionaban en su matriz de pensamiento sino que repetían la estructura de pensamiento occidental.

Esta experiencia es contraria precisamente a las expectativas de los participantes en la confección propuesta en el documento:

14 Cañulef, Eliseo. *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera, 1998, 85.

15 Huenchullán, Carolina (Et. All). *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe*, Santiago, Centro Interdisciplinario de estudios de género, Universidad de Chile, 2005, 60.

La interculturalidad y el bilingüismo son los dos mecanismos que la educación debe utilizar y perfeccionar para orientar el esfuerzo educativo hacia la creación de los espacios más adecuados para el desarrollo y difusión de adecuada de cada cultura indígena. Del mismo modo este esfuerzo debe dirigirse a detener de una vez para siempre el proceso asimilacionista de occidente¹⁶.

Si bien en la práctica se viven experiencias que parecieran no apuntar a este objetivo, en el documento escrito la inclusión de conocimientos desarrollados por las culturas indígenas se postula como una acción coherente con lo anterior. También se contempla la armonización de “la práctica pedagógica propiamente indígena con la pedagogía moderna”¹⁷, involucrando con esto contenidos y metodologías de enseñanza, un saber y un hacer.

En cuanto a las bases curriculares y los planes de estudios que se proponen, estos se orientan a agregar contrapartes mapuches o aymaras a los ámbitos del conocimiento presentes en la educación, como historia, lengua, ciencias integradas, entre otros¹⁸. El diseño, que se expone como opción frente al que regía en ese momento, respeta las asignaturas y no discute esa organización del conocimiento, planteando la coexistencia de dos contenidos paralelos en varios casos para cada asignatura. Evalúo que, como primer paso, resulta

¹⁶ Cañulef, “Hacia la...”, *Op. Cit.*, 36.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Op. Cit.*, 46-47, 58-60.

importante la disposición de diálogo; aunque esto último expresaría precisamente las características de la escuela y su educación como institución dominante y colonizadora de la matriz civilizatoria occidental.

Así también, pienso que se produce una tensión cuando se expresa al “tipo de hombre que se desea formar”, pues este se describe como:

Un hombre con una identidad indígena mapuche, aymara, atacameño, etc. que se desarrolle en la sociedad integral [...] pensamiento autónomo, comprometido con la defensa de los valores de su pueblo, armónicamente integrado, tolerante, conecedor de su historia, abierto a nuevas experiencias, etc¹⁹.

La tensión que percibo no es sólo el sesgo de género, sino que, por una parte, se nos presenta sólo un tipo de hombre para culturas que, el mismo documento, presenta con sus propias particularidades. Un segundo aspecto es que sólo se refiere a hombres indígenas, silenciando cuál es su proyecto con respecto a los chilenos o extranjeros no-indígenas que se educan desde esta propuesta. ¿Sólo se está pensando para escuelas homogéneas en sus educandos? ¿La convivencia es sólo a nivel de contenidos y prácticas y no de sujetos?

Posteriormente, se encuentra un apartado exclusivo para hablar de las áreas urbanas, señalando que debe “enfatzarse la proporción de elementos para lograr la auto identificación con
¹⁹ *Op. Cit.*, 37.

capacidad de reconocerse a sí mismo, con dignidad, valorando la cultura ancestral”²⁰. Estas líneas se hacen cargo de una situación contemporánea de los sujetos indígenas que habitan en ciudades y se educan en estas escuelas. Pero nuevamente se silencia lo que se proyecta para los educandos no-indígenas. Frente a esto me parece pertinente preguntarnos: ¿cuál es su/nuestra identidad? ¿Cuál deseamos que sea? ¿Reproducir la identidad nacional que se impulsa desde la institucionalidad?

Desde una posición personal, este documento me invita a cuestionar el hecho de que en la discusión de una educación intercultural los representantes de los chilenos sean el Estado y las universidades, elitizando este espacio de construcción. Los interlocutores indígenas, por su parte, aparecen presentados por sus “organizaciones, asociaciones y comunidades”²¹. La cuestión de la legitimidad reconocida por el Estado ante ciertos representantes, también es un asunto político que ha variado según los gobiernos. Tener esto presente es vislumbrar que ningún producto de un diálogo entre representantes es necesariamente acogido y aceptado por los representados, por lo cual el diálogo requiere ser un espacio que permita participación local para concretizar un marco general.

Sumado a lo anterior, una línea que no aparece planteada es la

²⁰ *Op. Cit.*, 61.

²¹ Levil, *Op. Cit.*, 60.

“interculturalidad bilingüe” entre pueblos indígenas. ¿Por qué no pensamos en bilingüismo mapuche-aymara? Aventuro que la respuesta se vincula con la realidad de estas comunidades y su situación respecto del Estado-nación de Chile. Finalmente, el proyecto curricular que posee este documento se encuentra condicionado por la acción centralizadora estatal que posee nuestro sistema educacional y que busca establecer un único currículum a nivel nacional, siendo la participación de agentes locales sólo una cesión contenida dentro de sus políticas.

Me parece inquietante el alcance que hace Yampana sobre la ‘interculturalidad’ al preguntar: “¿‘interculturalidad’ o ‘sublimación’ de la Neo colonización?”²², explicando que bajo esta noción se despliega una educación que “continúa sublimando el camino integracionista homogeneizador”²³. Esto, porque si el proceso de constituir educación intercultural puede ser monopolizado por el Estado sin aceptar el diálogo (o “tinku”/encuentro como lo llama Yampana) entre culturas distintas a la suya, puede ser leído como una sutil dominación de los procesos educativos y sociabilizadores, coartando las posibilidades de los educandos de aprender de y en matrices de pensamiento distintas. Después de todo, tal como lo señalé al comienzo, el currículum es un proyecto político e ideológico. Evalúo que el documento es consecuente, en lo formal, en el uso

22 Yampana, *Op. Cit.*, 35.

23 *Op. Cit.*, 52.

de los conceptos de interculturalidad y bilingüismo, los cuales se entienden como hechos sociales que implican reconocimiento y el respeto mutuo. Pero, ¿de qué modo esto es posible en un contexto de dominación, acompañado de acciones directamente violentas de una de las partes hacia la otra?

2. “Aprender el mapuche *Kimün*” (2001): ¿comprender la interculturalidad desde una matriz propia?²⁴

Este documento corresponde a la exposición realizada por María Díaz Coliñir, profesora de educación intercultural bilingüe y Pablo Marimán, historiador mapuche, profesionales que se encontraban a cargo de la reflexión sobre historia y educación en el “Segundo encuentro de educación ambiental rural” en Villarrica²⁵.

Su primer llamado de atención es que no podemos pensar que en la escuela están todas las posibilidades de desarrollo de un grupo diferente, como es el pueblo mapuche. Al respecto, la primera diferencia que reconozco en relación al documento anterior, es la mención explícita de que el pueblo mapuche es una nación: “es decir, un grupo humano con una cultura diferente, con religión, identidad y modo de vida, que nos lleva a un plano muy específico; que cuenta

24 Díaz Coliñir, María y Marimán, Pablo. “Aprender del mapuche kimün” en *Segundo encuentro de educación ambiental*, Villarrica, 2001, pp. 31-38.

25 *Op. Cit.*, 31.

con una institucionalidad propia, y ésta, que determina a las gentes, los procedimientos y los conocimientos”²⁶.

A partir de aquí se expone sobre la institucionalidad mapuche del proceso educativo, explicando las concepciones culturales en las cuales se concibe al sujeto. Un ejemplo es el hecho de que el “che” no está fuera de la naturaleza o del ambiente, sino que es una parte más de seres vivos que la componen²⁷. Este dato, que puede parecer anecdótico e incluso estereotipado, es un eje central, ya que el conocimiento y su aplicación se comprenden y cobran sentido en esta naturaleza. Más aún, las identidades que se constituyen entre los mapuches como lafkenches o pehuenches responden al auto-reconocimiento en un espacio determinado, que posee cargas simbólicas de memoria y presente. Por eso hoy en día al discutir una “ley de pesca” cuyo objetivo es privatizar el mar, no sólo se atenta contra el sustento económico de comunidades, sino que también contra un sustento cultural-simbólico-social²⁸.

Ahora bien, acercarnos a la adquisición del mapuche *kimün* (conocimiento mapuche) y a la red de agentes educativos, etapas, registro y comunicación de conocimiento –entre otros elementos– desde los conceptos del currículum es una mirada etnocéntrica,

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ De acuerdo a lo discutido y trabajado en el desarrollo del seminario.

pero que puede servir para relevar diferencias. Por una parte, el espacio del proceso no se restringe a un edificio o a un período de escolarización determinado, sino que se extiende en el desarrollo de la vida cotidiana.

Otro aspecto importante es que el mapuche *kimün* se presenta como resultado de la teorización que han realizado los integrantes de la sociedad mapuche, manteniéndose ciertas bases y elaborando nuevos conocimientos desde la práctica vivida. Esto, sumado al hecho de que se reconoce a varios agentes educadores como los padres y abuelos, manifiesta una participación social amplia del proceso educativo, comparándolo con el modelo escolar chileno de educación formal en el cual, desde la expectativa institucional y social, la responsabilidad recae en la figura del profesor o profesora. También se observa que la falta de monopolio del rol educador no implica la a-sistematización del proceso, pues se distinguen estrategias de acuerdo a los diferentes momentos de la vida, orientándolos en valores de acuerdo a las experiencias que los educando van teniendo²⁹. Desde mi posición de profesora *winka*, envidio la capacidad intrínseca de un proceso educativo para enseñar significativamente lo que se desea enseñar, sin generar tensiones entre los contenidos de aula y los intereses, experiencias y vidas de los educandos.

Como fruto del proceso educativo, el sujeto que se busca generar
29 Días Coliñir y Marimán, *Op. Cit.*, 34.

es un *kimche* “que domine los aspectos fundamentales de la sabiduría mapuche, teniendo presente que su sociedad forma parte de un marco de relaciones interétnicas más amplias”³⁰, además del desarrollo de la valoración cultural mapuche. Cabe señalar que esta valoración no significa la escencialización de la cultura, pues como ya se expuso, el mapuche *kimün* abarca creaciones e innovaciones que enriquezcan el conocimiento. Un ejemplo de estas innovaciones, es la “mapuchización” de elementos como técnicas y tecnologías (como Internet), que manifiestan la apropiación en la cual se da sentido a elementos foráneos desde la propia matriz cultural. Desde esta perspectiva, se trataría de un conjunto de conocimientos mucho más dinámico y actualizado que el que se contiene en las planes y programas oficiales del Estado chileno y que, como ya expresé, considero que sólo se contextualizan en la medida que el docente establece relaciones con la vida y experiencia de los educandos.

Pienso que lo expuesto es una nota de cautela para evitar fenómenos como el registrado por el equipo del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Chile en el año 2005 en escuelas con EIB. Los investigadores exponen que ante la instrucción “Escribe las 5 cosas que te parecen más importantes de la cultura mapuche”, se entreguen respuestas de cultura “patrimonializada”, que son aquellas que entregan un listado de elementos estereotípicos sobre los cuales no es posible conocer la valoración: “el idioma, las

³⁰ *Op. Cit.*, 35.

tradiciones, los bailes”³¹. Si bien este tipo de respuestas no fue el único, constituyen una realidad de las representaciones que pueden adquirir los educandos sin un real proceso educativo que le otorgue sentido a los elementos de su cultura.

Como contraparte, se distingue un segundo grupo de respuestas que implican valoraciones, acciones, actitudes y prácticas, una cultura vivida: “contarles historias a los antiguos”, “conversar con mi familia”, “la alimentación”³². Se destaca también que la VIII región hay varias respuestas sobre la religiosidad mapuche (la rogativa, nuestro dios) y en la IX haya más énfasis en la organización política-comunitaria (la junta, los lonko de las comunidades)³³. En conclusión, hay una cultura vivida de la cual los educandos son conscientes y a la cual pueden evaluar, comparar y explicar.

Considerando que al hacer un plan curricular intercultural se realiza una selección de la cultura en un momento y tiempo determinado, propongo que una real intención de construir una educación en que los educandos se desarrollan en y crean una cultura viva debe estar en constante construcción, pues las culturas están cambiando. La obsolescencia de contenidos es un problema que tenemos

31 Huenchullán, *Op. Cit.*, 50.

32 *Op. Cit.*, 51. Este último, releva una tensión que no siempre se tiene presente: la alimentación entregada por la escuela que los niños consideran poco sanas y poco naturales.

33 *Op. Cit.*, 56.

con la escuela actual, sea o no intercultural. Por eso, el hecho de que el documento de Díaz Coliñir y Marimán describa una “institucionalidad” educativa que se va haciendo en la acción de los sujetos es un elemento que permite enriquecer la concepción de mapuches y no-mapuches sobre la educación. El documento expone además que esta acción no secciona el conocimiento en partes, sino que se concibe como una totalidad que se expresa en el diario vivir. El enlace entre sociedad y escuela del currículum, se puede pensar como una continuidad entre esferas superpuestas cuyas fronteras son difusas.

En cuanto a la educación “intercultural bilingüe” los autores señalan que “pensar en la elaboración, rearticulación o levantamiento del modelo de construcción de conocimiento mapuche es un tema que compete a muchos actores. El ámbito de la educación intercultural bilingüe, puede tener un papel muy relevante en este proceso”³⁴.

Si bien no se detienen a explicar que entienden ellos por conceptos como intercultural y bilingüe, se puede inferir que hacen referencia a la experiencia práctica que se vive en los colegios en que se busca aplicar un modelo en el cual dialoguen ambas culturas.

Lo autores sugieren como valores fundamentales del mapuche *kimün*:

la lengua como medio para transmitir conocimientos, el *Nqülan*,

³⁴ Díaz Coliñir y Marimán, *Op. Cit.*, 33.

el aconsejar u orientar a los niños y niñas en forma adecuada y el respeto y armonía en la relación con la naturaleza³⁵. Las anteriores propuestas corresponden a elementos transversales y que no son factibles de encasillar en una hora pedagógica, por lo que requieren una acción por parte de los actores involucrados para saberlos y hacerlos.

Si bien nuevamente se piensa en una educación intercultural bilingüe con impacto sólo en educandos mapuches y en escuelas donde aquellos se encuentren, no puedo dejar de pensar que estas propuestas pueden permitirnos ver otras formas de educación, ampliando nuestra propia mirada *winka* occidental y levantar propuestas diferentes, que respondan a nuestras inquietudes y ansiedades culturales. ¿No sería esa acaso una actitud intercultural?

Como evaluación general del documento, la información que desarrolla más el testimonio de uno de sus autores, Pablo Marimán, invita a concebir no una educación chilena intercultural bilingüe sino una “educación mapuche con enfoque intercultural”. En este sentido, no es compartir el espacio o las horas de las asignaturas del currículum nacional chileno, sino volver visible y fomentar uno propio.

Para cerrar, deseo destacar la manifestación de que para establecer
35 *Op. Cit.*, 35.

una reproducción cultural del pueblo mapuche se requiere contar con bases materiales³⁶. Esto, relacionado con la auto-identificación como nación propia, los autores visualizan a la educación del mapuche kimün como un proyecto político explícito, vinculado con la autonomía. Pablo Marimán en 1996 ya expresaba que: “la educación intercultural bilingüe no aparece sola en el discurso, sino asociada a la construcción de un destino propio como pueblo, la autonomía, la cual se hace consustancial a la modificación y desarrollo de otras esferas de su sociedad”³⁷. Así, el currículum educacional no puede ser pensado como algo aislado, sino que es pensado como fruto y productor de la sociedad.

La situación actual del pueblo mapuche involucra una historia de despojos de tierra, desprecio por parte de ideologías racistas, transformaciones internas, que se deben tomar en cuenta para pensar en proyectos educativos que realmente sean un espacio desde donde se pueda generar un cambio. Evalúo que la propuesta contenida en este documento puede ser vista como una interculturalidad desde el espacio de una matriz propia³⁸, en la medida que desde las propias categorías culturales se busca generar puentes de diálogo sin formular lo propio en categorías ajenas.

36 *Op. Cit.*, 37.

37 Marimán, Pablo. *Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile 1910-1995*, Temuco, Mapuchamapu, 1996, 31.

38 Yampana, *Op. Cit.*, 39.

3. “Sector lengua indígena: Mapuzungun” (2011). Un proyecto de futuro nacional chileno³⁹

Como último documento desde el cual reflexionar he seleccionado el actual programa del sector de lengua indígena mapuzungun, cuyas páginas de presentación son compartidas por el programa de quechua, aymara y rapa-nui. Así, un primer punto al cual quiero referirme, es que se sitúa en un mismo marco de acción a cuatro ‘alteridades’ con las cuales se interactúa desde la institucionalidad chilena. El documento comienza expresando que

Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los niños y niñas de idiomas y culturas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinente a su realidad⁴⁰.

Consecuente con su producción ministerial, el texto expone una noción de Estado nación en la cual el problema no es la demanda del reconocimiento de ser otra nación por parte de los pueblos, sino que se abstrae a la cultura como categoría “despolitizada”.

Aunque el programa sólo contempla la enseñanza de la lengua, en su

39 MINEDUC. *Programa de Estudio primer año básico sector lengua indígena: mapuzungun*, Chile, Gobierno de Chile, 2011.

40 *Op. Cit.*, 3.

presentación expresa al deseo de transmitir en este proceso valores y conceptos culturales de los pueblos indígenas, explicitando el objetivo de formar una ciudadanía que respete derechos incluyendo el de “los grupos étnicos que conviven al interior del Estado-nación”⁴¹ Como ejemplo del progreso de las políticas de reconocimiento de los pueblos, se menciona la ya nombrada ley N° 19.253 promulgada en 1993. Es posible evaluar que este documento expresa un currículum que no deja de plantearse como nacional.

Cabe señalar que actualmente en la página online del Ministerio de Educación sólo se encuentran los programas para primer y segundo año básico, así como el de lengua que se trabaja aquí, que no posee un pariente en otras asignaturas. Sin embargo, este programa se presenta como elemento integrante de una Educación Intercultural Bilingüe. La situación descrita por Cañulef para 1998 como un problema de los programas de EIB implantados en escuelas, se cristaliza en la producción aislada de este programa.

La enseñanza de valores y conceptos de la otra cultura, es fundamentado de la siguiente forma:

La razón de la complementariedad con este segundo enfoque, se debe a que las lenguas se relacionan directamente con las significaciones culturales de los pueblos que las utilizan. Por

41 *Ibidem.*

lo que hay una relación constante entre lengua y cultura. Lo que se manifiesta en la forma de expresión del tiempo, espacio, parentesco, armonía entre pares, y muchos otros aspectos de un idioma. Esto no implica dar explicaciones teóricas sobre la cultura a los niños y niñas, sino que justifica la incorporación de Aprendizajes Esperados que incluyen desde el conocimiento del idioma la dimensión cultural apropiada a cada nivel.⁴²

¿Cómo evitar que este conocimiento de la dimensión cultural no resulte en aprendizajes de una cultura patrimonializada? Lo anterior no es menor, pero asume el hecho de que es demasiado exigirle una receta a un programa escrito. Así, pienso que por muy focalizada que se encuentre esta disposición que se enmarcaría en una EIB, requiere de otros espacios que permitan a profesores y participantes de los procesos de educación compartir y construir experiencias para desarrollar este proceso de la mejor forma posible. Sobre el alcance que se hace de la falta de necesidad de teorización, creo que esto responde a una concepción de “niño” y de “conocer una cultura” que es etno, logo y adultocéntrica⁴³ y que puede ser entendida como la evasión de asumir una dimensión clave pero compleja.

Si bien no me encuentro en condiciones de evaluar la pertinencia lingüística del programa como eficiente para aprender/fomentar una

⁴² *Op. Cit.*, 5.

⁴³ Concepto escuchado de un participante en un taller de educación popular en Universidad de Chile, julio 2011.

lengua, un aspecto que me parece digno de discusión es el hecho de incluir una dimensión oral y escrita de ellas. Esta propuesta se presenta explicando que “Aquellos que poseen una lengua indígena oral, distinta de la lengua mayoritaria y letrada, no disponen de la misma fuente de familiarización con la escritura”⁴⁴. Evalúo que esto coloca en relación asimétrica a la lengua indígena al presentarla como minoritaria. Esta adjetivización, puede ser pertinente al emplear como unidad referente el territorio chileno en su totalidad, pero no considera el contexto específico de los educandos.

Así también, la denominación de oral se centra en la carencia de una tecnología de registro específica: la escritura. Todas las lenguas son orales, y utilizar la posesión de una letra para diferenciarlas no supera las percepciones coloniales del otro. Por otra parte, la escritura contemporánea en mapuzungun y quechua, por dar un ejemplo, expresa la capacidad de apropiación de los sujetos y, por tanto, esta observación resulta esencialista. Otra reflexión que se desprende de este fragmento es que al considerar sólo dos manifestaciones –oral y escrita– se niegan registros visuales y táctiles como los textiles, que comunican información y categorías culturales.

Como todo programa MINEDUC, se consignan objetivos fundamentales transversales (OFT)⁴⁵. Estos objetivos se presentan

⁴⁴ MINEDUC, *Op. Cit.*, 6.

⁴⁵ *Op. Cit.*, 17.

de “carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de de los alumnos”⁴⁶, siendo asumidos por el currículum tanto para Educación Básica como para Educación Media. Se propone que a través de todos los sectores que conformen el currículum se trabaje para lograrlos. En el programa de lengua indígena no se precisan OFT distintos, sino que se seleccionan aquellos de la totalidad del currículum chileno que puedan ser enfatizados. Este aspecto es uno de los que expresa más evidentemente que la lengua es despojada de un entramado social que puede tener valores y concepciones de sujetos distintas; y más aún, que actualmente luchan por autonomía. Es un elemento que se subordina a los objetivos globales de la educación nacional.

Una última línea de reflexión que quiero plantear aquí, tiene que ver con el acto de hablar de objetivos de aprendizaje, estableciendo niveles de logro que son evaluados en contexto de aula. La evaluación como práctica es un instrumento muy útil que nos entrega información del proceso de los educandos; el problema es la calificación que desde ahí se desprende y que mueve la mirada del proceso a los resultados. ¿Es adecuado evaluar el aprendizaje de una lengua? Asignaturas como inglés responden que sí, pero el inglés no se ubica bajo el paraguas conceptual y político de educación intercultural bilingüe. Creo que esta es una interrogante que debe formularse y abordarse al

⁴⁶ Información extraída de Objetivos Transversales de la Educación general Básica, disponible en formato electrónico en www.educarchile.cl.

pensar en proyectos que buscamos desplegar en el espacio de nuestras escuelas: ¿Qué elementos de ellas nos sirven para emprender nuevos desafíos como la EIB y cuáles lo obstaculizan?

Reflexiones finales

Estos tres documentos son productos de la reflexión y discusión de diferentes actores frente a una demanda que se acoge y que busca ser respondida: el reconocimiento de la diferencia de pueblos indígenas con respecto a la nación –comunidad imaginada– chilena. Evalúo que ellas expresan diferentes posiciones consecuentes con los sujetos que las producen: la de 1996 busca hacerse de un lugar en el espacio escolar que ya existe en Chile; la de 2001 sale de la escuela para exponer una institucionalidad educacional que se gestó y gesta en el seno de la vida social mapuche; y la última es la orientación que aprueba el ministerio para proyectar una educación intercultural bilingüe. Al establecer la comparación es posible identificar una posición política con respecto a la relación que debe tener el pueblo mapuche con el Estado nacional. A grandes rasgos propongo conceptualizar esto como: integración desde el diálogo equilibrado; autonomía; y reconocimiento subordinador, respectivamente.

En este sentido creo que hablar de conceptos como “interculturalidad” y “bilingüe”, conlleva una definición de estos conceptos para que no

resulten vaciados y acomodados según intereses, creando confusión en cuanto a las expectativas de los afectados. Esto, porque si se homologa “intercultural” con “bilingüe”, ocurren fenómenos como sólo incluir la lengua (una manifestación cultural) como si se tratara de toda una cultura. Desde esta perspectiva, valoro la honestidad del programa ministerial de 2011 que explicita que no se trata de toda la cultura del pueblo indígena poseedor de esa lengua⁴⁷.

Desde la demanda política de los grupos indígenas, la educación se proyecta como un espacio en que es posible construir proyectos que permitan fortalecer sus identidades a la vez que asegurar a los sujetos de su pueblo conocer dos culturas con las cuales se vinculan de diferente modo. Los dos primeros documentos expresan la participación activa de los integrantes de la comunidad para construir y reconstruir el “currículum” que organiza el proceso educativo.

Pienso que esta reflexión dialoga con los planteamientos que actualmente realizan estudiantes, docentes y ciudadanos chilenos que desean una educación participativa, contextualizada, dialogante y que es parte de un proceso que busca empoderar a los sujetos con respecto a las directrices que deben orientar los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales de sus vidas. En diversas instancias en las cuales pude participar durante las movilizaciones de Chile del año 2011, los educandos expresaron su crítica a la escuela como

⁴⁷ MINEDUC, *Op. Cit.*, 5.

espacio de reproducción del sistema en que los sujetos salen como individuos funcionales.

La situación de los educandos indígenas presentan además otros elementos, pues si son urbanos experimentan la reformulación de sus identidades, tal como señala Levil: “Los mapuche que ya no viven en el campo dejan de ser mapuche, se escucha decir a veces”⁴⁸, siendo los mapuches urbanos un sujeto negado. Aquellos que viven en comunidades rurales, viven de una forma más directa las acciones violentas por la que busca imponerse el Estado chileno, por dar un ejemplo.

Frente a esto, la educación intercultural bilingüe busca dar un respiro, valorando y legitimando de cierta forma la diferencia en su currículum, pero esto sólo en lo explícito. Como expresé al comienzo de este artículo, se distingue la existencia de un currículum oculto, no declarado, y que en el documento de 1996 se describe de la siguiente forma:

En la escuela chilena no se enseña la materia de “Valores Patrios” en ningún ramo en particular, pero se hace mediante actos cívicos semanales, izamiento de la bandera, discursos patrióticos, etc. y además cada profesor en su práctica pedagógica especialmente en las actividades formativas enfatizan constantemente los valores de la chilenidad de suerte que los alumnos internalizan esos valores que moldean sus conductas cívicas⁴⁹

48 Levil, *Op. Cit.*, 248.

49 Cañulef, “*Hacia la...*”, *Op. Cit.*, 46.

¿Será posible que el currículum oculto pueda adquirir características de “interculturalidad bilingüe”? ¿Qué transformaciones sociales, políticas y culturales se requieren para eso?

Bibliografía

a) Corpus documentos:

Cañulef, Eliseo (ed.). *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*, Chile, CONADI/FREDER, 1996.

Díaz Coliñir, María y Marimán, Pablo. “Aprender del mapuche kimün” en *Segundo encuentro de educación ambiental*, Villarrica, 2001, pp. 31-38.

EDUCAR CHILE. *Objetivos Fundamentales Transversales en Educación básica* disponible en formato electrónico en: <www.educarchile.cl>.

MINEDUC. *Programa de Estudio primer año básico sector lengua indígena: mapuzungun*, Chile, Gobierno de Chile, 2011.

b) Libros y artículos:

Cauñef, Eliseo. *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile, Chile, Instituto de E“El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura*, estudios Indígenas Universidad de la Frontera, 1998.

Gimeno Sacristán, José. *El Currículum: Una Reflexión Sobre la*

Práctica, Madrid, Ediciones Morata, 1995.

Huenchullán, Carolina (et. all). *Factores socioculturales asociados al aprendizaje en el marco de la educación intercultural bilingüe*, Santiago, Centro Interdisciplinario de estudios de género, Universidad de Chile, 2005.

Levil, Rodrigo. “Sociedad Mapuche Contemporánea” en Marimán, Pablo (et. All.), *Escucha Winka. Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un Epilogo Sobre el Futuro* Santiago, Chile, LOM, 2006.

Marimán, Pablo. *Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile 1910-1995*, Temuco, Mapuchamapu, 1996.

Yampana, Simón. “Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio-culturales?” en *Revista ISEES: Reflexiones sobre interculturalidad y equidad en la educación*, Santiago, N°4, 2009, pp. 33-56.