



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Williamson, Guillermo

Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 138, 2012, pp. 126-147

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13224551009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile

Notas y observaciones críticas<sup>1</sup>

GUILLERMO WILLIAMSON\*

El artículo discute críticamente el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile. Describe y reflexiona sobre su dinámica en el Ministerio de Educación: la conceptualiza y hace un recorrido legal, histórico e institucional del programa de EIB (PEIB) del Ministerio desde la década de los noventa a la fecha. Sustenta que se requiere aún más investigación, pues existe información escasa sobre sus impactos reales en las instituciones estatales, la participación social, los movimientos indígenas, la propia educación intercultural en su aplicación pedagógica, así como sobre los aportes de instituciones del Estado, la academia y la sociedad civil e indígena.

*This article proposes a critical discussion about the institutionalization process of bilingual intercultural education (educación intercultural bilingüe, EIB) in Chile. The author describes and reflects on its dynamics at the Ministry of Education, conceptualizes it and gives a legal, historical and institutional outlook of this program from the nineties until now. According to the author, this program needs more research, since there is still too little information about its actual impact on the state institutions, social participation, indigenous movements, the intercultural education itself in its pedagogical application and on the contributions of the State institution, the academic world and the civil and indigenous society.*

## Palabras clave

Educación intercultural bilingüe

Políticas públicas

Legislación

## Keywords

Bilingual intercultural education

Public policies

Legislation

Recepción: 22 de marzo de 2011 | Aceptación: 20 de agosto de 2011

- 1 Este artículo recoge los resultados de la investigación “Estado del arte y evaluación de la situación actual de la educación intercultural bilingüe”, de la Universidad de La Frontera (UFRO), y del cual el autor fue investigador principal, siendo co-investigadoras María Díaz C. y Patricia Gómez R.

\* Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado de la Universidad de la Frontera, Chile, donde dirige el Departamento de Educación y el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional; especialista en educación intercultural bilingüe y educación de personas jóvenes y adultas. Ex-coordinador nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile. CE: guillermo.williamson@gmail.com

La poblaba una raza india que veía su territorio según debe mirarse siempre:

como nuestro primer cuerpo que el segundo no puede enajenar sin perderse en totalidad.

Esta raza india fue dominada a medias, pero permitió la creación de un pueblo nuevo en el que debía insuflar su terquedad con el destino y su tentativa contra lo imposible.

GABRIELA MISTRAL

## INTRODUCCIÓN

En estas palabras Gabriela Mistral se refiere al (des)encuentro violento entre españoles y el pueblo mapuche hace algo más de 500 años, que dio origen a lo que hoy es el país de Chile (lo que es reconocido por el imaginario chileno)<sup>2</sup> y coloca el énfasis en una comprensión del mundo como territorio que constituye el primer cuerpo sin el cual el segundo se pierde. La usurpación violenta de tierras y de las aguas mapuche, el arrinconamiento en laderas y pequeños sitios de malos suelos, la extensión de la miseria que se inició en ese primer (des)encuentro, se profundizó cuando en la década de 1880 el Estado chileno y el argentino, en un “movimiento de pinzas” contra los que habitaban el sur de ambos países, ocuparon el territorio que se extendía del Pacífico al Atlántico, del Güllumapu al Puelmapu, expulsando a sus habitantes originales a las periferias de los terrenos productivos y de los villorrios que se instalaban en sus tierras; fue lo que los vencedores —en su lenguaje bélico— llamaron en Chile “Pacificación de La Araucanía”, y en Argentina: “Conquista del Desierto”. Ese ejército que “pacificó” y “conquistó” a los mapuches había enfrentado a Perú y Bolivia en 1879, iniciando con ello la chilenización de los aymara, quechua y lican

antay del norte del país, y collas y diaguitas del centro. En la década de 1880 se incorporan al Estado las regiones de Tarapacá, Antofagasta y La Araucanía, estructurando de norte a sur el país-Estado-nación de Chile. En 1888 se colonizó la Polinesia y se integró al Estado continental chileno (distante 12 mil kilómetros) a los escasos rapa nui sobrevivientes de los esclavistas de las guaneras peruanas; los derechos de ciudadanía plena se les otorgaron recién en 1965. A fines del siglo XIX los tehuelches o aónikenk, selk’man u onas, kawesqar, yaganes o yámana ya habían sido total o prácticamente aniquilados en un inmenso y enmudecido genocidio étnico en la Patagonia y en los canales e islas del extremo austral. Pese a eso, según la Mistral, el pueblo mapuche aportó a la fundación cultural de Chile “su terquedad con el destino y su tentativa contra lo imposible”; esto hizo que aún la lucha por los territorios y el derecho de gobernarlos se mantuviera vigente, que las demandas no decayeran, que se lograran conquistas democráticas y sociales, y que generación tras generación levantara sus voces exigiendo reivindicaciones sociales, políticas y culturales, y entre ellas las educacionales. Es un pueblo que vive lo que Paulo Freire plantea: negar la fatalidad histórica y orientar la praxis hacia la utopía como inédito viable. En el espíritu y palabras de la Mistral, se trata día a día de que el primer cuerpo desaparezca devorado por el gran capital financiero, minero, forestal, pesquero o salmonero, turístico, eléctrico; pero los pueblos resisten a su desaparición, pues si ellos lo enajenan y lo entregan gratuitamente, con él muere su propio cuerpo humano —personal y colectivo— que es parte de ese territorio. En ello se fundamenta la lucha política, social, cultural y religiosa a lo largo de América Latina con su manifestación en Chile. En este artículo se presenta una visión del proceso y contexto político, institucional y

2 En el imaginario colectivo de los chilenos, los pueblos indígenas son concebidos como constituyentes de la nacionalidad. Una encuesta mostró que 71 por ciento de los encuestados se sienten más próximos a la herencia cultural de los pueblos indígenas que a la de los pueblos extranjeros (25 por ciento) (Ortega, 2004: 62).

pedagógico de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile: se ofrece una discusión conceptual general y un recorrido histórico del proceso institucional en el Estado y políticas públicas; termina realizando un breve análisis de avances, limitaciones, resistencias, reconstrucciones y desafíos de la EIB en el país, en especial referidos al pueblo mapuche. Es la visión del autor como actor, en algunos momentos académico, en otros social o político como coordinador de políticas educacionales interculturales del Estado; por ello tiene un carácter crítico y autocrítico.

## EL CONTEXTO EDUCACIONAL INDÍGENA-MAPUCHE

Chile, según el Censo 2002, tenía una población de 15 millones 116 mil 435 habitantes de los cuales 692 mil 192 (4.6 por ciento del total) mayores de 14 años declararon pertenecer a alguna de las ocho etnias reconocidas por la Ley 19.253 (Ley indígena): alacalufe o kawaskar, atacameño o lican antay, aymara, colla, mapuche, quechua, rapa nui y yámana o yagán. Los mapuche, que constituyen 4 por ciento de la población del país, representan 87.3 por ciento del total de indígenas (604 mil 349 habitantes); los aymara 7 por ciento (48 mil 501 habitantes) y los lican antay 3 por ciento (21 mil 015 habitantes).

Un autodiagnóstico de autoridades mapuche de la Araucanía (2002) describe las escuelas rurales en algunos Lof Mapu (Williamson, 2008): todas son multigrado con uno, dos o tres profesores; en las comunidades hay 9 por ciento de niños y niñas no mapuche o mestizas; un 58 por ciento considera que las condiciones de vida de las familias es de pobreza o indigencia; 52 por ciento señala que las comunidades mantienen prácticas culturales tradicionales (existiría una base cultural para la instalación de asesores culturales o educadores tradicionales [kimeltuchefe] en las escuelas) ello expresa que las diferencias entre las maneras de educar en la comunidad y

en la escuela, manifestadas en diferencias de contenidos culturales y de expectativas educacionales, hacen que la interculturalidad se convierta en una necesidad pedagógica para alcanzar la calidad de la educación recogiendo la diversidad cultural en los territorios y los derechos a la identidad de los estudiantes, sus familias y comunidades. En cuanto al año de instalación de las escuelas, de los que indicaron fecha, 23 por ciento se creó en la década de 1980, 19 por ciento en la de 1950, 10 por ciento en la de 1930, 5 por ciento en la de 1940 y 5 por ciento en la de 1990, es decir, el 44 por ciento es anterior a 1980, se crean en la década de los setenta y 34 por ciento antes de los sesenta, cuando el pueblo mapuche se encontraba excluido de los derechos ciudadanos, arrinconado en reducciones, casi sin educación formal estatal, con tierra comunitaria y minifundio real, como objeto de evangelización y chilenización. Todas son financiadas por subvención estatal: 52 municipales y 43 por ciento particulares. En relación a los terrenos en donde se encuentran las escuelas: 43 por ciento fueron cedidos por las comunidades, 29 por ciento vendidos, 10 por ciento fueron dados en comodato indefinido y 5 por ciento son arrendados. Un 58 por ciento de los establecimientos no está en terrenos de su propiedad y de los 18 que se encuentran en esta situación, 12 están en terrenos que pertenecen a las comunidades (66.7 por ciento). Pese a que la mayoría de las escuelas (casi 7 de 10) está en territorios indígenas cedidos bajo diversas modalidades contractuales, las comunidades no participan en las decisiones curriculares y de gestión dado que la legislación chilena asegura la autonomía de los sostenedores, fundada en la libertad de enseñanza respecto de las decisiones en materia curricular, pedagógica, ideológica y financiera, así como respecto de derechos individuales y de propiedad, en desmedro del derecho a la educación, identidad y derechos colectivos territoriales.

La movilidad social relacionada a la educación en una región de alta población

indígena como es la de La Araucanía muestra que la población mapuche tiene menor movilidad que la mestiza y ésta que la no mapuche (Cantero y Williamson, 2009). El impacto de la educación en la movilidad social, al incorporar la variable étnica, está asociado al hecho de pertenecer o no —en este caso— al pueblo mapuche: se reproduce en el territorio local y regional la estructura social y educacional nacional de discriminación y desigualdad, lo que demuestra que la educación no tiene impacto significativo en mejorar los ingresos o el acceso al empleo al compararlos con los no mapuche (Williamson y Cantero, 2010).

Esta caracterización educativa de los indígenas de La Araucanía muestra la presencia de una discriminación e inequidad institucionalizada en los diversos ámbitos que conforman la sociedad. El modelo de desarrollo chileno, capitalista neoliberal, instalado autoritariamente hace ya 25 años, si bien logra crecer y bajar la pobreza, no consigue justicia social y equidad (Vergara, 2006). La EIB sólo puede entenderse en su evaluación, análisis y proyección en este contexto histórico de exclusión y arrinconamiento de los pueblos indígenas en las periferias de los empleos, las escuelas, las ciudades, los campos y las oportunidades; y ante ello lo que queda es integrarse y morir como pueblos, y con ello morir como identidades personales o colectivas, o resistir con terquedad al destino que aparece como inevitable. En este contexto, comprendemos y analizamos la EIB en Chile como una modalidad educacional que se mueve entre una reconstrucción de formas de asimilación con identidad, y resistencias de identidad con algún grado de asimilación.

### **CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)**

La EIB es una modalidad educacional caracterizada y organizada por su sentido político de encuentros y desencuentros culturales entre pueblos indígenas y sociedad global, que

enfrenta los desafíos planteados por la globalización y la expansión capitalista neoliberal desde los territorios arrinconados y las lenguas silenciadas. En las definiciones políticas sobre esta modalidad educacional no existe consenso; co-existen, se confunden, yuxtaponen o contradicen diversas conceptualizaciones: etnoeducación, educación intercultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena, educación multicultural, e incluso se integra como variedad de la educación para la diversidad o la pluralidad (Williamson, 2004). La discusión entre diversidad, interculturalidad y multiculturalidad se encuentra en plena vigencia asociada a los conceptos de Estado-nación, minorías culturales o pueblos, por las consecuencias políticas, sociales y culturales para el Estado (Jiménez, 2009).

En Chile el concepto predominante es el de educación intercultural bilingüe. De la educación indígena se habla en la Ley Indígena, sin embargo, no se ha desarrollado como una concepción educacional sino que, o ha sido sustituida por la de EIB o se ha asociado a la socialización primaria que se desarrolla en las familias y comunidades; hoy algunos docentes e intelectuales mapuche están reflexionando una propuesta formal de educación indígena. La educación multicultural ha sido integrada a las discusiones con una perspectiva sociológica descriptiva más que desde su comprensión política-crítica, por lo que ni el movimiento social indígena ni la intelectualidad de la EIB la han integrado a su marco teórico educativo; no obstante lo anterior, en mayo de 2007 la presidenta de la República manifestó su propósito de reconocer legalmente a Chile como un país multicultural, lo que tendría eventuales implicancias educacionales (la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI ha sostenido en algunos documentos esta concepción). La idea de diversidad transita desde un planteamiento referido a la educación especial, que privilegia las diferencias individuales, a una conceptualización pedagógica que reconoce

la pluralidad cultural, la variedad socio-cultural de colectivos sociales de la sociedad global, integrando a los pueblos indígenas; sin embargo, ha ido asumiendo una dimensión valórica (reconocer y valorar la diversidad individual y social) e instrumental-pedagógica (modos de práctica ante las diferencias individuales y la pluralidad socio-cultural), desdibujándose su carácter de demanda, movilización y lucha política-social por una transformación profunda de la democracia, de las relaciones interétnicas y de las relaciones sociales educativas y de producción en el marco de la globalización neoliberal.

Lo señalado no es una discusión simple, retórica o teórica; es una discusión política, pues en la práctica, y a partir de lo recogido en entrevistas, conversaciones y eventos, los conceptos de multiculturalidad y diversidad, tal y como son utilizados en el discurso oficial o dominante en la educación, tienden a esconder las contradicciones, los conflictos y la dimensión política de las relaciones entre las culturas y pueblos indígenas con la cultura (y sociedad) global, para centrarse en aspectos descriptivos o prácticos. En otros textos hemos discutido nociones críticas acerca de la educación multicultural (Williamson y Montecinos, 1996) y los términos educación y diversidad, mostrando que pueden leerse e implementarse desde una perspectiva política en el discurso pedagógico.

A la EIB la concebimos, siguiendo a Paulo Freire, como un proceso político. Como un territorio pedagógico de disputa, contradicción, resistencia y producción cultural (e ideológica) entre clases, pueblos y sociedades hegemónicas y subordinadas. Es una de las formas en que los habitantes de un territorio de aprendizaje intercultural se socializan, producen y fortalecen su identidad colectiva y personal desde el diálogo/tensión con otros. Es una acción social histórica situada en un territorio en el que existen, co-existen o conviven, se enfrentan o colaboran, diversos modos de producción, relaciones sociales, naturales y espirituales

determinados en sus posibilidades históricas por las condicionantes socio-político-culturales y de clases que cualifican las relaciones sociales de producción, las relaciones culturales, y las formas de convivencia o coexistencia de colectivos autónomos.

En cuanto a los principios de la interculturalidad para la EIB, tenemos: a) la *aceptación de la alteridad*, ese aspecto de la condición humana que permite a la persona saberse y sentirse diferente a los demás miembros de la especie, es decir, auto-identificarse y, al mismo tiempo, sentirse parte de un grupo determinado; b) la *conversación*: todo lo relacionado con la convivencia requiere la búsqueda del acuerdo y éste sólo es posible mediante la negociación, la que no puede ocurrir sino a través de la conversación y el diálogo en el sentido freiriano; c) la *comunicación*: ninguna relación es posible sin que ambas alteridades implicadas (sean individuos, instituciones o culturas) se comuniquen; d) la *flexibilidad*: la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, la creación de espacios consensuales de conversación y la comunicación entre las culturas sólo son posibles si éstas son flexibles; e) la *reparación*: las relaciones interétnicas de cooperación entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas necesitan dejarse permear por la conciencia de que estas últimas tienen un derecho legítimo a aspirar a una reparación justa, que debe traducirse en un “dar más a aquel que más perdió en el pasado”; f) la *reciprocidad*: dar y recibir es lo que hace fecunda una relación, sea ésta entre individuos, sociedades, Estados o con el medio ambiente (Cañulef y Galdames *et al.*, 2002).

La EIB no es un método, una metodología ni un principio, es básicamente un proceso histórico, social, político, pedagógico de producir conocimiento relevante para los estudiantes, los diversos pueblos que conforman la realidad, la sociedad en su conjunto. Es un proceso que se genera, construye y vive por todos los sujetos, individuales

y sociales, que se comprometen con una sociedad culturalmente plural, con justicia social, respeto mutuo y cooperación... es una oportunidad para que indígenas, mestizos, descendientes de colonos, criollos, extranjeros puedan construirse a sí mismos con mayor riqueza de visiones sociales de mundo, superar de modo dialógico y democrático las injusticias, discriminaciones y diferencias instaladas en las normas, en las concepciones educativas dominantes, en las prácticas pedagógicas, en las actitudes de ser alumno(a), padre o madre, profesor o profesora (Williamson, 2002: 9).

Es una praxis (práctica-acción/reflexión-teoría) transformadora-formativa, fundamentada en un modo dialéctico de conocer, pues es construcción permanente; acción y reflexión integrada; totalizadora; contradicción; unidad y diversidad; construcción histórica; recoge lo permanente y provoca el cambio (Williamson, 2002: 10). La EIB es un derecho humano, indígena y del niño o niña, a ser educado como niño, niña, joven o adulto indígena en un enfoque y orientación pedagógica y cultural plural e intercultural.

Por ello sostenemos una concepción de calidad de la educación que debe comprenderse y medirse según la aplicación de tres principios ético-políticos: los de la igualdad (aprendizajes comunes a todos los estudiantes del país como expresión del derecho humano a la educación); de la diversidad (aprendizajes propios de las culturas populares, indígenas y de sub-grupos sociales, determinantes de sus cosmovisiones e identidades personales y colectivas); de la solidaridad (aprendizajes relevantes para la interculturalidad, la vida y la convivencia social y cultural; aquello que podemos denominar como el arte de la convivencia en la hospitalidad y co-responsabilidad de vida).

La EIB no tiene sentido sólo para los pueblos indígenas, lo que de alguna manera es definido por la cualidad de “bilingüe”; es una

expresión de educación intercultural como una particular modalidad de educación para todos. Exige, como condición necesaria, el considerar a un otro que no es indígena; presupone una relación socio-cultural histórica con la sociedad global y en ambos casos, dialécticamente, implica que se impacten y modifiquen mutuamente. La EIB no existe si no es para todos, pues ésta es condición necesaria a su propia identidad de concepto y práctica educativa-social. Pero en el actual contexto histórico-político capitalista neoliberal, de la presión empresarial por el agua y la tierra, de la fuerza ideológica neoconservadora, del impacto conductual de la cultura de masas, es conveniente mantener la idea de EIB como un proceso que coloca su eje en las demandas políticas, sociales, territoriales y culturales de los pueblos indígenas para el Estado y la sociedad global. Modificar ese concepto puede significar un debilitamiento de la posición, demanda y lucha social y cultural indígena. Deben ser los propios pueblos los que decidan, desde su análisis de la realidad, el momento de generar cualquier cambio conceptual y de cualificar los contenidos que lo componen.

Se puede parafrasear una vieja consigna de los movimientos proletarios del siglo XVIII: la liberación de los trabajadores será obra de los propios trabajadores (mayoría) aplicándose a los pueblos indígenas (minoría), con alianzas sociales y políticas amplias. Parece ser una condición clave para hacer de la EIB una modalidad para todos, debido al ejercicio de diversas formas de presión, diálogo y negociación con las fuerzas sociales dominantes en el Estado y sociedad civil para que éstas se transformen y acepten la igualdad, la diversidad, la pluralidad cultural, los derechos humanos y nieguen el racismo, la discriminación e intolerancia, el etnocentrismo, la xenofobia, la explotación y la exclusión.

No entendemos la EIB como referida exclusivamente al sistema educacional. Aunque la Ley se refiere a un “sistema de EIB”, también abarca la socialización inicial, concebida



como educación indígena; las experiencias educativas de los movimientos indígenas y de la sociedad civil en todas sus expresiones formales y no formales; las políticas y programas de acción afirmativa en educación; y los proyectos o experiencias de educación y comunicación. La concebimos como todas las manifestaciones de transmisión, producción y formación cultural que se desarrollan en territorios de aprendizajes interculturales, donde conviven, coexisten o se contradicen pueblos indígenas, otras culturas o sub-culturas y la sociedad global desde el nivel local al nacional. La EIB no debe ser concebida ni como rural (como la concibe la Ley Indígena por su carácter) ni como urbana, una idea que emerge poco a poco en la discusión pedagógica del país; es todo. Sin embargo, el discurso público, privado e indígena enfatiza la dimensión formal de la EIB en desmedro de las modalidades no formales (por ejemplo, la capacitación, la extensión agrícola, la asesoría técnica y la educación continua) e informal (la educación en la familia y la comunidad).

En esta discusión algunos sectores mapuche plantean la idea de separar la educación escolar de la indígena, en el sentido de que se exige de la escuela la educación de calidad que debe entregar, y de las familias y comunidades la educación cultural y de la lengua, dejando de lado la idea de EIB por su carácter ambiguo, si no asimilacionista.

El “Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas”<sup>3</sup> propone, respecto de educación y cultura, que aliente una educación autogestionada por los pueblos, promueva la educación intercultural, reconozca y proyecte prácticas económicas sociales, culturales y religiosas propias.<sup>4</sup>

Aún hay mucho por discutir, reflexionar, consensuar y definir respecto de la EIB. En lo institucional se debe considerar que en la

década del 2000, junto al proceso de reconstrucción de la democracia post-dictadura militar, se ha ido construyendo un marco legal que, en el contexto de un conjunto de leyes políticas, educacionales y culturales autoritarias que el régimen militar dejó “amarradas”, y con escasas posibilidades de modificación sustancial, ha permitido avances en el reconocimiento de derechos culturales, lingüísticos, educativos y sociales indígenas.

### **LA LEY INDÍGENA (N° 19.253, 1993): BASE NORMATIVA DE LA EIB**

Esta ley reconoce la existencia de etnias con identidad cultural propia. En un contexto de reconocimientos y medidas para el desarrollo de las culturas indígenas, los artículos 28, 32 y 33 se refieren a la “educación indígena”. Obliga al Estado a reconocer, respetar y proteger a las culturas y lenguas indígenas. Dice el Artículo 28:

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará: a) el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en áreas de alta densidad indígena; b) el establecimiento, en el sistema educativo nacional, de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; c) el fomento a la difusión, en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena, de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas; d) la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior... Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación [de Desarrollo Indígena-CONADI], en coordinación con el

3 Entregado en octubre 2003 al mandatario Ricardo Lagos.

4 Para ampliar esta información, consúltese: <http://www.memoriachilena.cl/noticias/index.asp?id=973056855> (consulta: 12 de agosto de 2010).



Ministerio de Educación [MINEDUC], promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.

Por su parte, el artículo 32 señala:

La Corporación [Nacional de Desarrollo Indígena], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

El artículo 33 indica: “La Ley de Presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas”.

Estos artículos sustentan la EIB, aunque con limitaciones referidas a sus concepciones e instalación en el sistema. El Art. 28 exige el desarrollo de los “idiomas indígenas”, asociados a las culturas: obliga a la preocupación por superar las diferencias de diglosia o estatus lingüístico entre las lenguas originarias y el español, y establece la necesidad de promover una política lingüística desde el Estado. Sólo en el año 2006 se instaló una Comisión Lingüística para el Mapudungun (lengua mapuche); ya existía una Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui<sup>5</sup> y el pueblo aymara se orienta a construir una Academia de la Lengua Aymara que reúna a bolivianos, chilenos y peruanos. Aunque las políticas de estandarización de los sistemas de evaluación oficiales tienden a privilegiar la enseñanza del español; al mismo tiempo, la

definición política de hacer de Chile un país bilingüe (castellano/inglés) termina afectando negativamente la valoración y el aprendizaje de las lenguas maternas originarias. Los esfuerzos que hace una parte del Estado por promover las lenguas indígenas como decisión política es coartada por otra parte del mismo aparato estatal que en la práctica va disminuyendo las posibilidades reales de crecimiento de los espacios formales y oficiales de uso de las lenguas. Hoy esta responsabilidad está cada vez más en las propias comunidades y familias indígenas, mientras que en las escuelas sólo es posible pensar en lograr aprendizajes básicos de la lengua.

La ley, en algunos de sus acápites, se refiere a “educación indígena”, lo que indica una orientación exclusiva para poblaciones determinadas étnicamente; sin embargo, la conceptualización teórica que aplican el MINEDUC, la CONADI, y parte del movimiento indígena, es que la EIB debe considerar a toda la sociedad y no reducirse sólo a las poblaciones originarias. La ley fundamenta una formación para vivir tanto en su comunidad de origen como en la sociedad global; sin embargo, expresa una contradicción conceptual entre educación indígena (para los pueblos originarios, centrada en sus cosmovisiones y demandas sociales) y EIB (para todos y para vivir en dos sociedades). Actualmente, intelectuales y profesores mapuche están discutiendo la necesidad de estructurar una educación indígena propia de los pueblos, emergente de su cultura, con pedagogía mapuche, con grados de autonomía del sistema público de educación, que se desarrolle en las comunidades de modo formal, coherente con las demandas territoriales locales.

La perspectiva ruralista o campesinista de la ley tensiona su comprensión con el hecho de que la mayoría de los indígenas vive en ciudades: surge así la conceptualización denominada EIB-urbana. Asimismo, la ley

5 Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui (1996) y Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui (2000).

tiene “Disposiciones Particulares para los Indígenas Urbanos y Migrantes” (artículos 75-77). Williamson y Gómez (2006) hacen una discusión general, describen y analizan el caso del municipio de La Pintana, mostrando que la EIB en las ciudades es impulsada por municipios y organizaciones indígenas como una actividad periférica en las políticas educacionales. Desde el punto de vista de estos autores, debe considerarse una noción “en contextos urbanos” que obligue a reconceptualizar la EIB en su carácter ruralista. Existe una EIB en diversos contextos urbanos dada la gran variedad de tamaños y culturas ciudadinas; éstos deben ser concebidos en una perspectiva territorial ampliada, inclusiva e integradora de las áreas urbanas y rurales de un mismo territorio local, regional o nacional. Las imbricaciones entre lo urbano y lo rural son profundas e interdependientes; sus límites, plásticos y dinámicos; las influencias culturales en los imaginarios colectivos son mutuas; se dan procesos económicos, demográficos, sociales y políticos en espacios compartidos de frontera, en contradicciones de intereses, en complementaciones de procesos productivos de bienes y servicios, simbólicos y materiales; se generan consecuencias identitarias y pedagógicas de los migrantes en el contexto urbano donde se re-crea la cultura, con continuidades y rupturas respecto de sus orígenes (Abarca, 2005). La discusión es abstracta, falsa y puede ser negativa, ya que es una modalidad que se refiere a los pueblos y no a partes de ellos; pero también un cambio de eje en la discusión puede significar un descuido de las zonas rurales, lo que podría facilitar un avance de fuerzas económicas dominantes que presionan por cambios en la ley indígena con el propósito de expandir sus negocios a las propiedades que hoy están legalmente protegidas al no ser parte del libre mercado capitalista de tierras. Finalmente una discusión dicotómica, aunque sea levantada sobre la noción de una identidad particular al interior de cada pueblo (mapuche-urbanos,

aymara-urbanos), termina debilitando la noción de territorio que, en la mayor parte de las comunas fuera de la Región Metropolitana, integra campo y ciudad en una misma dinámica demográfica, cultural, educativa, social y política; al mismo tiempo, en las grandes urbes debe reconstruirse una noción territorial que integre la virtualidad y los vínculos, no a las zonas rurales, sino a los territorios no metropolitanos.

Otra limitación de la ley es que plantea la EIB como un sistema para áreas de “alta densidad indígena” (Art. 32) lo que se puede interpretar, a la luz de otros artículos y de las políticas públicas, como focalizada para Áreas de Desarrollo Indígena (ADI), territorios con alta población indígena, con una dimensión comunal, donde el gobierno debe focalizar y coordinar esfuerzos y recursos, considerando la identidad local. Para el MINEDUC, la EIB ha sido una modalidad educativa bajo diversas expresiones, en/para todos los contextos pedagógicos donde exista una relación de interculturalidad (y en/para toda la sociedad por su carácter multicultural), independientemente de que la población indígena sea mayoría o minoría, sin embargo, en la práctica, los programas (como el de Educación Intercultural Bilingüe —PEIB— del MINEDUC, de CONADI, o el programa Orígenes) se orientan a población estudiantil indígena. Respecto de la noción de sistema de EIB, podría interpretarse como instalada en las ADI, sin embargo, esta noción debe estar abierta a articularse con el resto del sistema educacional para asegurar a sus alumnos una continuidad en su recorrido escolar, desde parvularia hasta la educación superior y de adultos. Un sistema de EIB, más que una cuestión institucional debe ser una articulación pedagógica, curricular, de gestión y cultura escolar vertical (entre niveles), horizontal (entre disciplinas) y transdisciplinaria (entre modalidades formales y no formales de saberes educativos del territorio) que considere oportunidades de aprendizajes

interculturales coherentes, consecuentes, secuenciadas y articuladas. No queda claro si el sistema que propone debe ser paralelo, independiente al nacional o reconocido por éste. La Ley orgánica constitucional de enseñanza (LOCE) y la Ley general de educación (LGE) permitirían esta posibilidad en lo pedagógico, pero para el Estado es una opción que no se toma en cuenta, ya que considera un único sistema educacional estructurado y regulado.

La ley entrega a la CONADI la responsabilidad de instalar el sistema de EIB en las áreas de alta densidad indígena, en coordinación con otras instituciones del Estado, lo que, en la práctica, genera un conflicto institucional con el MINEDUC y su responsabilidad legal respecto de todas las escuelas del país. La ley obliga a las instituciones públicas a coordinarse con la CONADI, lo que ha significado momentos o aspectos de colaboración y de distanciamiento; la articulación no ha sido un proceso creciente, sistemático y permanente de construcción de relaciones.

#### **MARCO LEGAL PARA LA EIB Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y CULTURA INDÍGENAS**

Desde la recuperación de la democracia (con limitaciones) el Estado ha ido construyendo un marco jurídico que protege y estimula el reconocimiento y aprendizaje escolar de las lenguas y culturas indígenas. Este contexto legal —y que por tanto implica derechos y capacidad del Estado y la sociedad de asegurar esos derechos— está conformado básicamente por la siguiente legislación, que ahora sólo se enuncia:

*Convención de derechos del niño* (ratificada por parte del Gobierno de Chile el 14 de agosto de 1990, *Diario Oficial* del 27 de septiembre de 1990). El Estado reconoce oficialmente los derechos del niño, niña y adolescente: enfatiza la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y

protección, su participación en las decisiones que los afecten y los derechos a la identidad, a un nombre, a una familia, a aprender en su lengua materna, a la nacionalidad, y todos aquellos que constituyen derechos a ser y desarrollarse como niños/as, y como niños/as indígenas.

*Ley indígena* (19.253, 1993). Legisla sobre la educación, cultura y lengua indígena en un marco más amplio de derechos sociales, sobre la tierra y territoriales. En el capítulo anterior se hicieron amplias referencias a esta ley.

*Decreto N° 35 de Educación* (24 de enero de 1994). Reglamenta el Programa Especial de Becas Indígenas, en conformidad con lo dispuesto en el artículo 33° de la ley 19.253. (*Diario Oficial*, núm. 34.863, del 12 de mayo de 1993). La ley indígena, en su artículo 33, crea el Programa de Becas Indígenas en el MINEDUC con presupuesto de la nación. Este programa, anterior al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se integra a éste al crearse en 1995; a partir del curso 2004/2005 las becas se trasladan a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) como parte de la Red de Protección Social del Estudiante. Su objetivo es facilitar el acceso al sistema educativo de estudiantes indígenas de educación básica, media y superior con buen rendimiento académico y situación socioeconómica vulnerable.

*Decreto supremo 40* (24 de enero de 1996). Permite la readecuación —autorizada por el Ministerio de Educación— de los planes y programas de estudio para cumplir —entre otras— con las exigencias de la enseñanza bilingüe a que se refiere la ley indígena; esta readecuación sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplan o desarrollen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (OFCMO), manteniéndose su tratamiento completo en la educación básica.

*Decreto supremo 520 de educación* (2 de julio de 1996). Según lo dispuesto en el artículo 32 de la ley 19.253, el inciso 3° del artículo 5° del decreto 40 de Educación establece disposiciones técnicas y de procedimiento para los establecimientos educacionales que opten por el régimen de enseñanza bilingüe, entendida ésta como aquella que, con excepción de la enseñanza del idioma castellano, imparte en lengua vernácula o en un determinado idioma extranjero la mayor parte o la totalidad de la enseñanza establecida en su plan de estudio de enseñanza básica.

*Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT). Trata de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluidos los referidos a la cultura, lengua y educación: el artículo 1 se refiere al derecho de gozar de una educación igual al resto de la comunidad nacional; el 27, en diversos acápites señala:

[los] programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales... la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar; además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

El 29 señala: “un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”. El 30 dice:

...los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe... a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio (OIT, 2006).

### *Ley general de educación (LGE), 2009*

La Ley general de educación (N° 20.370 promulgada el 17 de agosto de 2009 y publicada en el *Diario Oficial* el 12 de septiembre de 2009) modifica parcialmente el marco constitucional generado por el régimen militar en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) dictada el día anterior a que asumiera el poder el gobierno democrático (Ley N° 18.962 del 10 de marzo de 1990). La LGE fue consecuencia de las condiciones políticas, sociales y educacionales generadas por el movimiento estudiantil secundario el año 2006 y durante la discusión parlamentaria posterior; la educación intercultural resulta del movimiento académico y social indígena, con mucha presencia mapuche.

En el capítulo de “Educación especial”, el artículo 2° señala que la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal: a) la formal o regular es estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas; b) la no formal corresponde a todo proceso formativo realizado por

medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado, y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación; c) la informal se refiere a todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona. El artículo 3° plantea que el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. El N° 23 dice:

...se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras. La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.<sup>6</sup>

*Decreto supremo 280 (20.09.2009): Sector de Lengua Indígena.* El Decreto que crea el Sector de Lengua Indígena se fundamenta en el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N° 1, de 2005, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza; el Decreto Supremo N° 40, de 1996; y el Decreto Supremo N° 520, de 1996, todos ellos del Ministerio de Educación; así como la Ley N° 19.253 en la que

...el Consejo Superior de Educación, por Acuerdo N° 029 de 2006, adoptado en la sesión ordinaria del 13 de abril de 2006, acordó informar favorablemente la propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del sector Lengua Indígena, para la Enseñanza Básica, presentada por el Ministerio de Educación.

Este sector plantea algunas condiciones: para los que deseen un proyecto intercultural, será de carácter optativo y los padres o apoderados deben manifestar su voluntad explícitamente y por escrito en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, indicando si desean o no la enseñanza del sector; cuando es más de 50 por ciento de población indígena es obligatorio; define objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el sector de lengua indígena; inicia con 1° de educación básica (EB) el 2010 y finaliza con 8° el 2017.

El artículo 3° señala que:

...para todos los efectos, los programas de estudio del Sector Lengua Indígena para la Enseñanza Básica que elabore el Ministerio de Educación o los establecimientos educacionales que así lo decidan, deberán ceñirse a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios aprobados para cada uno de los cursos del mencionado nivel educativo, de conformidad a lo establecido en el Decreto Supremo N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación.

El 4° expresa que “el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica”. El 5° indica que:

6 Consúltese: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370> (consulta: 20 de octubre de 2010).

...no obstante lo establecido en el artículo anterior, los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20 por ciento o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley N°19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena a partir del año escolar siguiente.

Y a partir de las siguientes fechas: establecimientos con 50 por ciento o más de estudiantes de ascendencia indígena: 2010; establecimientos entre un 20 a un 49 por ciento: 2013.

El currículo se articula en dos ejes: oralidad y comunicación escrita, orientados ambos hacia la enseñanza, promoción y valoración de las lenguas indígenas. La oralidad se divide en tradición oral y comunicación oral. La comunicación escrita incluye leer y escribir palabras sobre temas cotidianos; leer las letras del alfabeto, asociándolas con el sonido correspondiente, a partir de palabras; describir imágenes sobre situaciones de práctica social, cultural y religiosa en lengua indígena; identificar textos escritos en lengua indígena y mostrar interés por la lectura de éstos.

Esta breve revisión del marco normativo de la EIB y del aprendizaje de la lengua muestra que si bien existe un avance institucional a nivel de sistema educacional formal, lo que se plantea son propuestas, pocas obligaciones y marcos limitados por el contexto legal general del sistema educacional, ya que éste se centra en la libertad de enseñanza en desmedro de los derechos colectivos a una educación de calidad y pertinente, con bajas o casi nulas posibilidades en el contexto institucional actual de participación comunitaria y de los pueblos en las decisiones clave de la educación y el currículo.

## **INSTITUCIONALIDAD Y POLÍTICA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB) DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

### ***¿Y el PEIB de CONADI?: la invisibilidad pública de su acción***

Nos referimos en este texto al PEIB del MINEDUC. Sin embargo, es interesante indicar el poco interés que la investigación académica ha tenido —y este autor se incluye y auto-critica— respecto de los importantes aportes y contribuciones de CONADI a la educación intercultural y a la EIB en particular: es una historia institucional casi invisible, pese a su aporte objetivo en apoyo al movimiento indígena y complementación o colaboración con el PEIB del MINEDUC. Hay críticas de pasillos pero pocos estudios de evaluación política, técnica y pedagógica de sus ideas y aportes. ¿El prejuicio racista de la desconfianza en el otro, por ser distinto, se ha extendido a la institución preocupada de los indígenas? La CONADI ha contribuido al desarrollo de las lenguas indígenas, de las culturas y de su presencia en la sociedad; se han apoyado investigaciones académicas sobre múltiples temáticas vinculadas a la educación y cultura y variados proyectos de desarrollo de universidades, ONG y del movimiento indígena; ha contribuido con diseños curriculares de sectores disciplinarios con contenidos interculturales e indígenas; y ha trabajado por los hogares estudiantiles. Es necesario registrar esa historia, sistematizarla y evaluarla para rescatar críticamente, con sus fortalezas y debilidades, el activo, profesional e identitario trabajo de la institución y de sus equipos técnicos y políticos de educación y cultura.



## *El PEIB del Ministerio de Educación*

En los siguientes apartados se realiza un breve recorrido por las diversas etapas por las que ha pasado la EIB, conforme a como se define en este trabajo. Para cada una de ellas se incluye una revisión que coloca en el centro al Estado en relación al movimiento indígena.

### **Pre-institucionalidad: proceso histórico-social de la EIB**

La actual EIB en Chile se fundamenta en una larga historia de reivindicación indígena por educación. No es una construcción intelectual o de educadores, es una conquista indígena que ha soportado los vaivenes de la historia y que ha estado cargada de dolores y esperanzas, dominación y resistencias, pero inserta en los procesos sociales y políticos del país. Los avances o retrocesos de la democracia, de los movimientos populares, de las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios, han generado mayores o menores, mejores o peores condiciones para la existencia, desarrollo, resistencia y reproducción de los pueblos. En momentos de ampliación democrática han

buscado expandir sus relaciones con el Estado y la sociedad civil y avanzar en sus demandas; en momentos de autoritarismo se han retraído a territorios con estrategias de sobrevivencia, resistencia y reorganización. Es una relación que, en la actual situación democrática del país, cuando hay un cierto avance de ampliación física de territorio<sup>7</sup> y búsqueda de respuestas a las demandas indígenas, persiste una percepción y movilización marcada por una desconfianza histórica respecto del Estado y la sociedad que moviliza una integración crítica a la sociedad mayor.

Una lectura desde el norte al sur de Chile muestra demandas educacionales planteadas desde inicios del siglo XX por organizaciones y docentes indígenas. Cuando emerge la “cuestión social”, organizaciones mapuche,<sup>8</sup> autoridades tradicionales<sup>9</sup> y maestros normalistas aymara<sup>10</sup> y mapuche,<sup>11</sup> así como parlamentarios indígenas,<sup>12</sup> reivindican —en el marco de demandas mayores— una educación que integre la cultura originaria y permita el acceso a la educación primaria o técnica a niños y niñas indígenas. En el siglo XX, con la Reforma Agraria, empiezan acciones

7 Entre 1994 y 2009, la CONADI ha distribuido 71 mil 169 hectáreas a comunidades mapuche de La Araucanía, a través del Fondo de Tierras y Aguas, de compra de predios en conflicto y de asignación de tierras fiscales, mediante subsidios colectivos e individuales. Hasta 2009, 6 mil 516 familias mapuches habían recibido tierras en la región de La Araucanía. Existen 460 mil hectáreas en poder de pueblos mapuche con títulos de merced, entregados durante el proceso de radicación (1860 y 1930), que no están regularizados en su dominio, en: <http://chile-hoy.blogspot.com/2010/12/71000-hectareas-de-tierras-trasadas.html> (consulta: 22 de diciembre de 2010).

8 La Sociedad La Moderna Araucanía y la Colonia Agrícola Araucana, en asamblea realizada en Quecherehue, Cunco, el 9 de agosto de 1936, acordaron presentar al Congreso de la República un proyecto para la creación de un solo tribunal especial, colegiado, compuesto por tres indígenas (Arts. 1 y 2). Entre las funciones de este tribunal estará la “organización de la enseñanza rural indígena” (Art. 14): “Para los efectos de realizar una enseñanza agrícola de acuerdo con las necesidades de la Región, se establecerán escuelas en todos aquellos lugares donde haya una población superior a 50 alumnos. En estas escuelas se enseñará preferentemente, la teoría y práctica agrícola...” (*Bandera Roja*, núm. 17, Santiago, 1936). En 1935 la Junta General de Caciques del Butahuillimapu pidieron al presidente de la República escuelas en sus comunidades, textos en lenguas originarias y profesores mapuche.

9 En documentos públicos y demandas de docentes se planteaba la necesidad de considerar la especificidad de la escuela rural en contextos andinos, tomando en cuenta el desarrollo de la economía salitrera, la presencia de las poblaciones aymara-bolivianas que circulaban en el territorio, y los problemas de precaria infraestructura por las dificultades provocadas por el clima (González *et al.*, 2000).

10 González (2002) caracteriza a los profesores rurales normalistas post-guerra del Pacífico y narra cómo debieron adecuarse pedagógicamente a los contextos aymaras rurales desde una perspectiva más pastoril y campesina que étnica, así como se vieron obligados a actualizar el currículo y los textos nacionales para “chilenizar” a la población.

11 Algunos profesores organizaron la Sociedad Caupolicán a inicios del siglo XX y se dedicaron a la defensa de la causa y la educación mapuche: Antonio Neculmán, Onofre y César Colima, Manuel Manquilef, Francisco Melivilu y Zenobia Quintremil.

12 Como Francisco Melivilu Henríquez (demócrata) y Manuel Manquilef (liberal).



orientadas a la educación indígena. Durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), gracias a la primera ley indígena del país (N° 17.729, 1972) se desarrollan iniciativas de educación para pueblos originarios (hogares estudiantiles y acciones pedagógicas en escuelas de comunidades).

Durante un tiempo, y hasta la década de los setenta —con extensiones hasta hoy— primó una visión campesinista y civilizatoria de lo indígena: asimilacionista a la sociedad chilena (para los mapuche), chilenizadora (en el caso aymara) y colonizadora (para los rapa nui); sin embargo la politización de la sociedad, las movilizaciones y recuperaciones de tierra indígena, así como la búsqueda de algunos partidos por nuevas formas de acción política, empezaron a plantear y experimentar otras modalidades educacionales, particularmente de adultos, inspiradas por Paulo Freire, en algunos casos con un incipiente componente cultural indígena. Desde el golpe militar de 1973, junto a la resistencia civil a la dictadura se generó desde ONG y organizaciones indígenas, no indígenas y en algunos casos, académicas, un rico, diverso e innovador campo de experimentación pedagógica: la educación popular, que en algunos casos consideraba la cultura indígena, su saber acumulado y su lenguaje. Se trataba de experiencias centradas en nuevos temas (ecología, derechos humanos, género), referidas a la formación política y social de dirigentes, y a la resistencia cultural y política; estaban orientadas a la experimentación de tecnologías productivas, a la comunicación y difusión o a la reconstrucción y fortalecimiento de las organizaciones. En el caso de las experiencias de educación intercultural, estuvieron asociadas a objetivos político-sociales, fuera del Estado,<sup>13</sup> en el marco de la sociedad civil e indígena, e incipientemente abrieron paso a dirigentes y educadores indígenas, a sus intelectuales y docentes, a una concepción educativa centrada en la autonomía pedagógica,

demanda educacional en los marcos de la resistencia, recuperación cultural y de lengua, en la que se asociaban la cultura, la educación, la organización y la participación.

Con la transición democrática, muchas experiencias no gubernamentales se diluyeron ante la disminución del financiamiento internacional, la integración de sus cuadros profesionales al Estado, y debido a que las políticas del gobierno, lejos de fomentar una participación social orgánica, promovieron la competencia entre organizaciones por los recursos. El Estado financió iniciativas adecuadas a sus políticas y a los marcos de acción en el contexto de transición; la experiencia pedagógica se redujo a ONG y organizaciones que pudieron mantenerse gracias a su articulación con el Estado, reduciendo su potencial crítico, o manteniendo vínculos con la cooperación internacional. Aun así surgieron ONG indígenas que se han levantado como referentes de reflexión y acción pedagógica-social.

Desde esta historia y praxis pedagógica, en el contexto de las transformaciones estructurales del sistema educacional (gestión, financiamiento y legalidad) instaladas por la dictadura militar para instalar en lo ideológico el neoliberalismo, la desestatización y formación de competencias básicas de mano de obra, se fortaleció la demanda indígena por educación, plasmada en el Congreso indígena que culminó en el Acuerdo de Nueva Imperial (1989) y luego en la incorporación de la EIB en la ley indígena de 1993.

El PEIB del MINEDUC.

Fase de instalación: 1995-1996

En 1995, consejeros indígenas de la CONADI se reunieron con el ministro de Educación y le urgieron a cumplir la ley en lo que se refiere a la EIB. Hasta ese momento las becas eran las únicas acciones orientadas a indígenas y,

<sup>13</sup> Una de las escasas experiencias de educación intercultural oficial durante la dictadura fue la del Programa de Educación Mapuche que se realizó en La Araucanía durante los años ochenta.

en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Rural (MECE/Rural), operaba el microcentro Liwenche del Alto Bio Bio. No era mucho más. Se crea entonces el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB),<sup>14</sup> integrado al Programa MECE/Rural; desde 1996 adquiere autonomía financiera y de gestión. La CONADI llevó a cabo una consulta nacional a los pueblos indígenas y se levantaron las primeras propuestas participativas, culturales y educativas que se presentaron al Estado de la transición democrática. En 1996 se firma un Convenio con la CONADI —hito que marca el inicio de la EIB— y se impulsan tres experiencias piloto en La Araucanía y otras tantas en Tarapacá que aportaron insumos para las decisiones políticas del PEIB. Se inicia la experimentación con asesores culturales que, con el tiempo, constituirían una estrategia clave para la integración de la cultura local al currículo. El Decreto 40 (1996) de objetivos y contenidos mínimos obligatorios de educación básica, integra explícitamente la interculturalidad y promueve el aprendizaje en lengua materna originaria cuando así lo amerite la población escolar. Entre 1995 y 2000 el PEIB se mueve entre la autonomía y la dependencia del programa MECE/Rural.

Con recursos del MINEDUC se apoyaban becas en educación intercultural bilingüe en la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Católica de Temuco (UCT), cuna de varios dirigentes sociales e intelectuales mapuche destacados; en el caso aymara se apoya a la Universidad Arturo Prat (UNAP) en Iquique con la misma orientación.

Por su parte, la CONADI crea la Unidad de Educación y Cultura (UEC),<sup>15</sup> con presencia en direcciones regionales y oficinas; esta Unidad desarrolla actividades junto al MINEDUC e

impulsa otras propias centradas en temáticas culturales y lingüísticas; contribuye a la socialización de la EIB en comunas y comunidades; apoya ONG y organizaciones indígenas, y a la sociedad civil; y promueve la experimentación de iniciativas orientadas a la difusión, valoración, reconocimiento y aprendizaje de las culturas y lenguas originarias.

El PEIB del MINEDUC.

Fase de consolidación: 1997-2000

En esta etapa el PEIB se institucionaliza como programa con identidad en el MINEDUC: en La Araucanía (1998) se hacen los primeros concursos para contratar supervisores mapuche hablantes de mapudungun; el programa se extiende progresivamente al norte y sur del país; secretarías regionales ministeriales de educación (Seremis) desarrollan acciones interculturales; el Programa de Becas Indígenas, coordinado con la CONADI, se articula al PEIB aumentando sus beneficiarios. A fines de 2000 está consolidado como un programa autónomo, con coordinación y recursos propios, que impulsa a nivel nacional, regional y local, en forma directa, a través de terceros, o en coordinación con la CONADI (dependiendo de los momentos y temas), una variada gama de actividades: formación inicial docente mapuche y aymara con universidades regionales; apoyo al convenio del Ministerio con el programa PROEIB Andes, en Bolivia, para becar estudiantes indígenas en un Magíster en EIB (de este Magíster formaban parte significativa profesionales e intelectuales indígenas, en un contexto académico de interculturalidad indígena); se diseña y distribuye material didáctico; en los concursos de infraestructura para Jornada Escolar Completa (JEC) se incluye la dimensión étnica; apoya proyectos

14 Cuyo primer coordinador y organizador fue el autor de estas líneas, académico del Departamento de Educación de la Universidad de la Frontera, que entonces formaba parte de la Coordinación Nacional del Programa MECE/Rural, con lo cual de una u otra manera la ruralidad enmarca desde el inicio al PEIB; entre 2002 y 2003 nuevamente ocupó el cargo de coordinador nacional del PEIB. En otros momentos lo han coordinado Carolina Huenchullán y Javier San Miguel. Desde 2010 lo coordina Alicia Salinas.

15 Su primer coordinador fue Alejandro Supanta.

varios impulsados desde las municipalidades, universidades y ONG indígenas y no indígenas; aumentan los supervisores indígenas contratados; se instala señalética bilingüe y aportan recursos a organizaciones para el desarrollo de proyectos culturales en escuelas urbanas; se financian publicaciones, seminarios, congresos y acciones para el perfeccionamiento docente.

#### El PEIB del MINEDUC. Fase de expansión- Programa Orígenes: 2001-2011

##### *Primera fase*

El año 2001 constituye un segundo hito en la historia de la EIB: se da inicio al Programa Orígenes<sup>16</sup> (Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas) co-financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), instalado en el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), que aporta importantes recursos para el desarrollo de comunidades a través de la “integración” (nunca alcanzada) de varios componentes: fortalecimiento organizacional, productivo, salud, mercadeo, educación y cultura. En esta primera fase abarcó 162 establecimientos rurales en territorios mapuche (regiones del Bio Bio, Araucanía y Los Lagos), aymara (región de Tarapacá) y Lican Antay (región de Antofagasta) reforzando la percepción ruralista de la EIB. Entre 2001 y 2003 hubo un gran esfuerzo de puesta en marcha del programa debido a diferencias de concepciones y gestión entre el MIDEPLAN y el MINEDUC, pero sobre todo debido a la extrema burocratización de los sistemas de planificación y control del BID. Contribuyó a ello la extensión del conflicto territorial que se desarrollaba en el sur de Chile, que involucraba

comunidades mapuche, Estado y empresas forestales. A partir de 2002-2003 se instala en el PEIB una política que busca desconcentrarlo, otorgando mayor autonomía de decisiones y presupuestaria a las coordinaciones regionales de EIB, instaladas en las Seremis de Educación: sistema de organización de presupuestos nacionales que proveía recursos para planes de trabajo definidos en regiones; regionalización del IV Congreso Latinoamericano de EIB, el que por primera vez en la historia de estos eventos se organizó en tres sedes: Santiago, Valparaíso y Temuco, a fin de permitir más participación social, pedagógica, estudiantil y académica. En 2003 finalmente se iniciaron las acciones planificadas.<sup>17</sup>

El PEIB se organiza en: PEIB-Permanente (tradicional), Orígenes y Beca Indígena.<sup>18</sup> Las acciones comprometidas se desarrollaban según las líneas de organización institucional. La línea del PEIB, en el último periodo de esta fase, definió las siguientes acciones para el año 2005: desarrollo profesional docente, convenio de colaboración con la Universidad Arturo Prat de Iquique; desarrollo curricular, proyecto de elaboración de materiales didácticos, isla de Pascua PEIB; iniciativas curriculares y propuestas innovadoras en EIB; recursos de aprendizaje, traducción del castellano al mapudugun de textos literarios; Proyecto Educativo Institucional (PEI), participación comunitaria y financiamiento para la contratación del servicio de 101 asesores culturales del PEIB; estudios e investigaciones en EIB, elaboración de proyectos lingüísticos.

Respecto del programa Orígenes, las acciones comprometidas para ese año de ejecución, con proyecciones a los siguientes, se

16 Convenio N° 1311/OC-CH, del 14 de marzo de 2001, en: [www.origenes.cl](http://www.origenes.cl) (consulta: 22 de octubre de 2010).

17 Concursos para desarrollar estudios de base; diseño de documentos curriculares y programas de estudios para NBI y NB2 (los primeros cuatro años de educación básica); TV educativa y uso de Internet; se instaló la idea de participación comunitaria; se contrataron asesores culturales en escuelas y supervisores indígenas; se integró la interculturalidad en las políticas de educación parvularia, adultos, convivencia escolar y objetivos transversales (sociales y valóricos); diseño de programas interculturales aprobados por el MINEDUC.

18 Para 2007, cuando recién se traspasaban las becas a la JUNAEB, a nivel nacional, se entregaron 36 mil 160 becas a los pueblos mapuche, aymara, rapa nui o pascuense, atacameño, quechua y colla del norte del país; a las comunidades kawashkar o alacalufe y yámana o yagán: 18 mil 258 becas destinadas a básica, 13 mil 331 a enseñanza media y 4 mil 571 a educación superior. Una visión de lo realizado en EIB por el MINEDUC, la CONADI, la sociedad civil y el movimiento social indígena puede encontrarse en Hevia, 2005.

desarrollaron según lo programado, no sin dificultades producto del modo en que se instaló el programa en las comunidades y en el estado.<sup>19</sup>

La evaluación del sistema educacional chileno que realizó la OCDE en 2003 (OCDE, 2004) integra por primera vez en una evaluación institucional a la EIB; la reconoce y valora, pero también indica la inexistencia de una política pública coherente dada su incorporación tardía a la reforma educacional.

El VI Congreso Latinoamericano de EIB (2004), realizado de modo descentralizado, convocó a educadores, académicos y autoridades, indígenas y no indígenas, así como funcionarios de gobiernos del continente para intercambiar experiencias y evaluar la situación de la EIB. Se levantó una declaración indígena donde se afirma el derecho a la autogestión y a la participación indígena organizada en la educación y EIB. Con el tiempo, en el año 2010, se constituyó legalmente el Consejo de Educación Mapuche Azeluwan que recoge ese desafío, lo sistematiza y lo convierte en programa de trabajo.

Emerge la interculturalidad en educación superior, abarcando desde la lucha estudiantil por hogares indígenas a políticas y programas de acción afirmativa, pasando por adecuaciones curriculares, investigación, extensión y discusión académica: los programas Rüpü de la Universidad de La Frontera, y Thaky de la de Tarapacá, con apoyo de la Fundación Ford

y Fundación Equitas, constituyen ejemplos del salto adelante que significó instalar la EIB en educación superior más allá de las becas indígenas, principalmente, aunque no exclusivamente, en universidades del Consejo de Rectores. Ello se ha debido, en gran medida, a la movilización estudiantil indígena desde la segunda mitad de la década de los años noventa, cuya plataforma de demandas incluye becas, ayudas y hogares estudiantiles, reconocimientos culturales y el derecho a participar en decisiones que les afecten.

### *Segunda fase*

El programa Orígenes II Fase (2007-2011), cofinanciado por el BID, intenta recoger las evaluaciones de su Fase I<sup>20</sup> mejorando una serie de prácticas, procedimientos y normativas a fin de responder mejor y más rápido a los requerimientos de las comunidades.<sup>21</sup> Esta segunda fase no se instala en el MIDEPLAN sino en la CONADI. A fines de 2010 el programa aún estaba en ejecución y por eso aún no había sido evaluado, ahora con un gobierno de una coalición política distinta a la de los últimos 20 años. El énfasis ha estado más centrado en el desarrollo de las comunidades, sin embargo, integra algunas líneas educativas como el diseño de un texto de enseñanza del mapudungun nivel I (*Nütramkawain Adümain epurume kimün*) en un convenio entre la Universidad de Santiago de Chile y el programa Orígenes. Desarrolló un programa

19 "Desarrollo profesional docente, pasantías nacionales e internacionales EIB para profesores/as Orígenes. Línea desarrollo curricular: impresión de las orientaciones para la contextualización de planes y programas propios en NB2; taller de apoyo y normativa Orígenes; jornadas territoriales y pedagógicas Orígenes; elaboración de materiales de apoyo y talleres curriculares; línea recursos de aprendizaje en EIB: elaboración e impresión de textos NB2 en contexto mapuche, aymara y likan antai; publicación y premios de una antología de cuentos del concurso de narrativa infantil 'Mi voz, nuestra historia'; concurso regional de materiales didácticos; producción de *software* educativo para la enseñanza de la cultura aymara, likan antai y mapuche y la lengua mapuche y aymara para NBI y NB2". Línea PEI y participación comunitaria: actualización de convenios de gestión Orígenes; reedición e impresión del *Manual del proyecto educativo institucional en EIB*; elaboración y formulación de proyectos regionales para el fomento de la participación comunitaria; contratación de asesores culturales Orígenes. Línea estudios e investigaciones en EIB: proyecto educativo CEIA Lefrarv/Orígenes; sistematización y evaluación de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del programa Orígenes. Línea nuevas tecnologías de informática y comunicación: televisión satelital Orígenes; validación modelo de uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las 160 escuelas Orígenes; compra de programas televisivos Orígenes; reimpresión del *Manual de capacitación nuevas TIC* (Ministerio de Educación y Programa Orígenes, 2005).

20 Puede consultarse en: <http://www.origenes.cl/primer-fase.html> (consulta: 22 de octubre de 2010).

21 Puede consultarse en: <http://www.origenes.cl/segunda-fase.html> (consulta: 22 de octubre de 2010).

de formación de 36 azelchefe, de cinco identidades del wallmapu mapuche en la zona sur del país (Nagche, Wentche, Lafquenche, Pewenche, Williche) como formadores (azelchefe) de educadores tradicionales (kimeltuchefe). La ley general de educación exige que éstos enseñen la lengua y cultura vernácula. Para ello el programa Orígenes, junto al Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera y al Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, dictaron el diplomado “Formación y autoformación en pedagogía y saberes culturales mapuche y no mapuche para azelchefe”, con el objetivo general de:

Desarrollar capacidades y competencias de azelchefe en cinco identidades territoriales, de tal manera de fortalecer una propuesta de educación mapuche y, donde la organización aporta en el diseño, aspectos técnicos, culturales y políticos desde el conocimiento tradicional y que será complementada con una visión académica.

Los azelchefe, asumiendo la declaración indígena del VI Congreso L.A. de EIB y otras declaraciones y demandas mapuche, se formalizaron como Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, trabajando con la UFRO en el diseño, gestión y pedagogía del diplomado, en el cual se sistematizó conocimiento pedagógico mapuche, se dictaron varios cursos de formación de kimeltuchefe (2010) y se participó, junto con el PEIB, en la definición de criterios para la acreditación y evaluación de postulantes mapuche para cumplir la tarea pedagógica de enseñar su lengua y cultura en las escuelas a partir de 2011.

El programa Araucanía Tierra Viva (ATV)<sup>22</sup>, programa de recuperación ambiental y desarrollo socio-productivo en áreas campesinas e indígenas de la IX región de

la Araucanía, impulsó la EIB paralelamente al PEIB del MINEDUC. Co-financiado por la Unión Europea, se llevó a cabo sólo en dicha región, con población mapuche rural, entre los años 2005 y 2007, en comunidades de varias comunas. La misión del programa apuntaba a contribuir a la mejora de las condiciones necesarias para recuperar, conservar y aprovechar los recursos naturales en función del desarrollo sustentable en áreas de familias campesinas e indígenas. En el caso del componente de educación, el eje fue el de la educación ambiental intercultural, concepto que comienza a plantearse como un nuevo enfoque o paradigma (Williamson, 2009).

El año 2010 asumió un nuevo gobierno la administración del aparato de Estado chileno, de corte ideológico diferente a la coalición que gobernó los años a los que nos hemos referido en este artículo; dado que en la fecha de elaboración de este texto recién iniciaba su gestión, no corresponde a este espacio su evaluación.

## PALABRAS FINALES

Al terminar de escribir este artículo que ha presentado una visión formal de la EIB —con énfasis en el territorio mapuche— queda la sensación de que aún no existe una visión social de la misma, dado que la información acumulada se refiere al plano institucional, y aun así con limitaciones. La búsqueda bibliográfica y documental de la lectura indígena de la EIB, por sus organizaciones, docentes, intelectuales y estudiantes, aún es precaria. Poco hay escrito e investigado con criticidad respecto de la participación indígena en educación, de la gestión participativa y la auto-gestión; casi nada se encuentra sobre contradicciones religiosas y consecuencias para quienes quieren enseñar su fe originaria; son casi inexistentes los estudios sobre las consecuencias en niños y niñas de la acción policial en comunidades con conflictos territoriales;

22 Aprobado por D.S. N° 1, del 2 de enero de 2002; Ministerio de Relaciones Exteriores, publicado en el *Diario Oficial* el 7 de marzo de 2002. Convenio N° CHL/B7-3100/IB/97/0056, con un presupuesto de casi 1 millón 500 mil euros.

poco se ha escuchado a los profesores, educadores comunitarios y supervisores, indígenas y no indígenas, respecto de los programas institucionales de EIB; no se ha estudiado suficientemente el movimiento estudiantil indígena, su lucha por hogares, su acción cultural en las escuelas y liceos, y el impacto de la EIB en sus identidades. Tampoco hay suficiente información respecto del aporte de la CONADI a la EIB, pues los estudios institucionales son incompletos. Existe información escasa y diseminada; por ello, es preciso sistematizar, investigar y organizar datos.

Según la OCDE (2004) el programa Orígenes contó con tantos recursos como otros programas focalizados (900 Escuelas o MECE/Rural). Al inicio hubo tensiones entre el MINEDUC y MIDEPLAN que no se resolvieron; no se logró instalar —pese al poder que podría haber otorgado ese enorme monto de recursos financieros y humanos— como una dimensión transversal significativa en los programas curriculares ni en las acciones o políticas generales del MINEDUC.

Este periodo se vivió como contradictorio, si no como estancamiento. Desde “fuera” el PEIB se observa políticamente débil. Si bien la LGE afirma la EIB como una modalidad y abre un espacio curricular a la lengua y cultura indígenas, la instala al interior de la “educación especial” y no como un espacio pedagógico de teoría y desarrollo propio. El Decreto 280 es un avance curricular, pero se reduce a unas horas fronterizas en la vida escolar, donde los educadores indígenas son tutorados por maestros oficiales sin afectar a toda la vida escolar. La EIB sigue como un programa especial mientras las políticas del MINEDUC apuntan a direcciones contrarias y homogeneizantes. Los programas especiales de formación de profesores interculturales de la UCT y de la UNAP dejaron de recibir financiamiento por el MINEDUC, de orientarse a estudiantes indígenas y exigir manejo de lengua indígena; hoy son parte de la oferta general de las universidades, requieren de prueba de

selección universitaria (PSU), se financian a través del pago de aranceles o de beca indígena y están abiertos a cualquier estudiante con o sin manejo de lengua vernácula. El Magíster en EIB que ofrecía la Universidad San Simón de Cochabamba, Bolivia, matriz de una importante intelectualidad académica, educacional y cultural indígena, dejó de ser objeto de becas especiales del gobierno de Chile para estudiantes indígenas, con lo cual no hay ayuda de posgrado que no pase por la Beca Chile (CONICYT no otorga puntaje a estas universidades) y que permita acceder a ese u otros magísteres en territorios académicos con presencia indígena. La participación académica universitaria se ha reducido considerablemente: por ejemplo, las universidades de regiones no han participado en las decisiones políticas o programas del PEIB. La fuerza ordenadora del SIMCE, asociada a incentivos financieros para docentes y establecimientos, en contexto de libre competencia en el mercado educativo, contribuye a desincentivar la expansión de la EIB. El sistema educacional chileno, legalizado autoritariamente en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, modificada por la LGE, se rige por principios de libertad de enseñanza y descentralización, con gran debilidad en la defensa del derecho a la educación. Para la EIB y los pueblos indígenas esta ley educacional es una trampa y una falacia. Una trampa, pues parece permitir el diseño de programas propios y pertinentes a las comunidades —varias escuelas lo han hecho en algunos sectores o subsectores— pero no permite planificación territorial, articulación de niveles o evaluación pertinente, es decir, no permite establecer un sistema de EIB. Una falacia, pues no existe oferta en el mercado para una educación ordenada en torno a la cultura, lengua, religión y pedagogía según los intereses de las familias, organizaciones y pueblos indígenas, y cuando se incorpora, se hace como un subsector específico en los bordes del currículo formal. Las leyes para Chile y sus pueblos originarios deben ser derogadas o



modificadas para permitir una acción proactiva del Estado que autorice y financie el derecho a un sistema plural, que ofrezca opciones y oportunidades de ejercicio del derecho a la educación a los pueblos indígenas.

La EIB, en su dimensión institucional como en la social, pese a su poca presencia general, ha tenido impactos que es necesario reconocer y valorar. Por una parte ha contribuido a replantear la cuestión indígena en la educación chilena, colocándola en campos más justos histórica, cultural y socialmente; ha aportado a una mejor comprensión de la definición de diversidad en educación; ha posicionado la cultura indígena en medio de las demandas, reivindicaciones y planteamientos políticos de los pueblos, así como en varias de las políticas estatales y proyectos de la sociedad civil. Por otra parte, la interculturalidad se extendió desde la EIB al sistema público: desde la educación se abrió un espacio de discusión y práctica intercultural en el aparato de Estado que abarcó varias de sus institucionalidades específicas; ello se debió a una alianza entre dirigentes políticos,

funcionarios del Estado y dirigentes indígenas, apoyados por el movimiento social indígena que otorgaba legitimidad y fuerza social a esas acciones. En todo esto la CONADI ha tenido gran importancia, presencia y capacidad política de colocar temas en momentos posibles. La EIB es reconocida en ciertos territorios; se ha instalado con debilidades pero no sin ciertos soportes institucionales, sociales y pedagógicos.

Los tiempos que se acercan constituyen un desafío social y de conocimiento de la visión, presencia y participación indígena, pero también de renovación y superación del estancamiento por la vía de la participación, de aprovechar las oportunidades que puede ofrecer el nuevo marco legal de la educación chilena, de la innovación pedagógica, de la consideración de la EIB bajo un prisma territorial amplio y no sólo desde el aula. Es tiempo de escuchar a los impulsores de la EIB y a quienes ella beneficia por tener un derecho, y desde sus voces, hoy casi silentes, levantar nuevas ideas, ideales y acciones, integradas a las luchas sociales y al desarrollo territorial.

## REFERENCIAS

- ABARCA Cariman, Geraldine (2005), *Ruptura y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*, La Paz, PINSEIB/PROEIB/Andes/Plural.
- CANTERO, Violeta y Guillermo Williamson (2009), "Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica. Región de la Araucanía, Chile", *Revista Universum*, vol. 1, núm. 24, pp. 22-40.
- CAÑULEF, Eliseo, Viviana Galdames, Emilio Fernández, Arturo Hernández, José Quidel y Elías Ticona (eds.) (2002), *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*, Santiago de Chile, MINEDUC/DEG/PEIB.
- Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui (1996), *Gramática fundamental de la lengua rapanui*, Santiago de Chile, Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui.
- Comisión para la Estructuración de la Lengua Rapa Nui (2000), *Diccionario etimológico rapanui-español*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha Editorial.
- GONZÁLEZ M., Sergio (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, col. Sociedad y Cultura.
- GONZÁLEZ, M. Sergio, Cornelio Chipana, Fernando Mena, Pablo García, Celia González y Hugo Alegría (2000), *Educación y pueblo aymara*, Iquique, Universidad Arturo Prat-Instituto de Estudios Andinos "Isluga".
- HEVIA, Ricardo (coord.) (2005), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, UNESCO.
- JIMÉNEZ Bartlett, Lelia (2009), *Diversidad cultural y pueblos indígenas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación*, Santiago de Chile/París, OCDE.



- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2006), *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, Santiago, OIT.
- ORTEGA R., Eugenio (org.) (2004), *PNUD: desarrollo humano en Chile 2002*, Santiago, Lom Ediciones, col. Libros del Ciudadano.
- VERGARA, Patricio (2006), "Las nuevas ideas del desarrollo económico en las elites de territorios pobres y desiguales", en P. Vergara y F. Albuquerque (coords.), *Desarrollo económico territorial. Respuesta sistémica a los desafíos del empleo*, Fortaleza (Brasil), Red de Desarrollo Territorial y de Empleo de América Latina y el Caribe (DETE-ALC).
- WILLIAMSON, Guillermo (2002), *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales*, Temuco, Universidad de La Frontera-Proyecto Kelluwün.
- WILLIAMSON, Guillermo (2004), "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?", *Cuadernos Interculturales*, año 2, núm. 3, pp.16-24.
- WILLIAMSON, Guillermo (2008), "Escuela rural y Lof Mapu en La Araucanía", *Revista Digital eRural. Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, año 5, núm. 9 y 10, en: <http://www.revistaerural.cl/indice910.html>
- WILLIAMSON, Guillermo (2009), "Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma?", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 56, pp. 132-155.
- WILLIAMSON, Guillermo y Violeta Cantero (2010), "Cambios intergeneracionales en los niveles educacionales y sociales por origen étnico en la región de La Araucanía", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, núm. 139, pp. 277-303.
- WILLIAMSON, Guillermo y Patricia Gómez (2006), "Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en las ciudades: el caso del municipio de La Pintana (región metropolitana, Chile)", *Cuadernos Interculturales*, año 4, núm. 7, pp. 97-115.
- WILLIAMSON, Guillermo y Carmen Montecinos (orgs.) (1996), *Educación multicultural. Nuevos sentidos para la pedagogía*, Talca/Temuco, Universidad de Talca-IIDE/Universidad de La Frontera, Serie Estudios, núm. 9-10.