Universidad de Chile
Instituto de la Comunicación e Imagen
Escuela de Periodismo
Dirección de Pregrado

Lenguas indígenas, educación e interculturalidad

Acciones del Estado y organización socio política en la demanda lingüística.

Memoria para obtener el título de periodista



Catalina Araya Godoy

Profesora guía:
María Cecilia Bravo

2013

Santiago, Chile.

ÍNDICE

Introducción (I).....5

Introducción (II): Decirse/ Decidir-ser: El sujeto que aparece en la palabra.....7

Primera Parte
LA PALABRA INDÍGENA EN CAMINO A LA ESCUELA

El modelo Intercultural/
¿Nuevas relaciones entre estados y pueblos indígenas?.....13

Un territorio/Una lengua para dominar.....18

Estado- Nación y la institucionalización de lo "chileno".....20

¿El Estado se hace cargo?/ La ley indígena
y el nacimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.....27

Si no es del Estado ¿De dónde llega el financiamiento?/
El Banco Interamericano del Desarrollo y el "Programa Orígenes".....31

¿Garantías internacionales?/
Cómo se construye la Educación Intercultural Bilingüe chilena.....35

El conocimiento basado en la experiencia/
La voz del educador tradicional.....39

Un espacio en la educación formal/
de Programa a Sector de Aprendizaje.....42

El programa de "Inmersión total" por el rescate lingüístico.....45

Antes de aprender a escribir/
Interculturalidad en la etapa preescolar.....46

Ser indígena en la ciudad/
Cuando la educación entre culturas es desafío cotidiano.....47

Educación Intercultural Bilingüe en un colegio emblemático/
Nacional e Intercultural.....50

Kiñe Pu Liwen desde La Pintana/
Niños mapuches reeducados.....54

El Programa de la Pintana en jaque/
Y nadie quería financiar... una vez más.....56

Mapuches, mujeres y educadoras organizadas/
En La Pintana, ELLAS educan.....59

¿Qué pasa fuera del colegio?/
Acciones políticas en defensa de la lengua.....62

La llegada de "Pali Juanita"/
El primer año en el Centro Educacional La Pintana.....65

Segunda Parte
LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DEMANDA POLÍTICA

Un nuevo trato para un país "multicultural"/
¿Reconocimiento?.....71

La ley de enseñanza que ¿olvidó? las lenguas indígenas/ La lucha por la inclusión en la Ley General de Educación......76

Para comenzar, UNIDAD/
Organización y articulación en la defensa de las lenguas indígenas.....80

¿Interculturalidad para todos?/
Una demanda estratégica para la supervivencia de las lenguas indígenas.....84

¿Cómo escribir?
El polémico Grafemario.....86

Academia de la Lengua/
¿Revitalizar o privatizar?.....90

Otra deuda histórica/
Lengua y cultura indígena en la Universidad.....95

La Federación Mapuche de Estudiantes/
El Nuevo Actor del Movimiento Indígena.....98

Voz y voto mapuche en la CONFECH.....100

La Toma del Liceo/
Acción directa en la demanda estudiantil.....104

La voz mapuche no calla/
Las expectativas del movimiento después del estallido del 2011.....107

¿Es posible un espacio dentro de la institucionalidad?/
Hacia una Ley de Derechos Lingüísticos.....110

Fuentes Consultadas.....115

Introducción I

Una foto desteñida de aquellos pueblos que habitaron (en pasado) el continente o una postal colorida de las "tradiciones", son recurrentes imágenes que habitan los libros de historia de las escuelas. "Buenos salvajes", en palabras de Rousseau, que dejaron su herencia cultural impregnada en la mesticidad nacional. Pero no se trata de un pasado recóndito, mientras los pueblos son reducidos a un bonito folclore, la guerra por el territorio persiste.

A través de una revisión histórica de las relaciones entre el Estado chileno, en sintonía con el rumbo de las naciones vecinas, y los pueblos indígenas que arbitrariamente quedaron bajo su tutela, queda en evidencia la principal línea política que hasta hoy persiste: asimilación o invisibilización (en el mejor de los casos).

La escuela que alfabetiza fue el bastión de la hegemonía del español, sus efectos quedan en los recuerdos de aquellos a los que se les prohibió por la fuerza hablar su lengua. El desarraigo como vehículo civilizatorio.

Pero en esa historia que se continúa escribiendo con el empuje de los que persisten, aparecen experiencias que posibilitan la reemergencia de los vocablos ancestrales. La enseñanza de la lengua que los abuelos callaron por miedo, hoy reaparece guiada por educadores tradicionales, elegidos por la comunidad. También en los jóvenes que asumen como deber procurar un espacio para las lenguas indígenas en medio de los acalorados debates sobre educación actuales. Organizaciones que buscan generar espacios de encuentro autoconvocados, a veces en diálogo y otras en tensión, con las vías que propone la institucionalidad desde los organismos del Estado.

Este trabajo pretende ser una mirada. Los retazos de historia mezclados con las experiencias de quienes hoy viven y trabajan por su lengua, pueden esbozar, quizá, un panorama introductorio al universo palpitante que es la construcción identitaria a partir de la lengua.

Si hay mayoría de organizaciones y experiencias educativas mapuches es por una parte, porque la investigación se centró en experiencias de la Región Metropolitana,

donde este Pueblo tiene gran presencia, y porque la tenacidad en las demandas, además del conflicto permanente con el Estado chileno, hace que sea clave en el movimiento indígena.

En la primera parte de este reportaje de investigación, toma cuerpo ese camino recorrido de constantes choques y represión por parte de orden establecido. Contexto en el que se articulan diferentes experiencias educativas y se abordan de manera expositiva las políticas públicas en torno a la materia.

En la segunda parte, se perfila la mirada crítica hacia los planteamientos institucionales. Al visibilizar las demandas y propuestas concretas de quienes activan políticamente la necesidad de la emergencia de las lenguas indígenas, se vislumbra la posibilidad y necesidad política de la lucha de las palabras, enmarcada en una disputa que apunta al derecho a la existencia: en la tierra y en la lengua.

II Decirse/ Decidir-ser: El sujeto que aparece en la palabra.

"La religiosidad, la cosmovisión, hay cosas que se pierden cada vez que muere un anciano, con él muere parte de la cultura. Es por eso importante formar "nidos de lengua". Convocar a los ancianos, enseñar la lengua, conocer la cultura, las tradiciones, rescatarlas de los ancianos. Por ejemplo, en México no están practicando la religiosidad porque se han ido los ancianos, se pierde el conocimiento y muchos de los hablantes que quedan han perdido su tradición, practicando otros credos como el católico o evangélico, porque por años la Iglesia les ha dicho que su religión no es válida. A mí me preocupa bastante está situación, es por eso que creo que hay que ir a las comunidades, hablar con machis, hablar con loncos. Me gustaría que los mapuches profesionales, luego de estudiar vuelvan y aporten a su propio pueblo.

Héctor Mariano, educador tradicional Mapuche.

La experiencia de un pueblo de una generación a otra, la sabiduría, las leyendas y la propia historia, es traspasada y construida en la oralidad. En los relatos, el lenguaje va tejiendo la textura, las formas y los alcances de aquello que se pone en común, la realidad. Allí donde la tradición es oral, y su transmisión se articula en torno a la apropiación y reproducción de las palabras de los ancianos, la práctica se emplaza como el eje que ramifica la cultura.

"Los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas— fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá"[1].

La lengua revela como ocurre la vida de un pueblo, que es lo que hay en su entorno inmediato y que espacio ocupa en él. Las características semánticas de una lengua, representan la cosmovisión que ella contiene. El "yo" hispano es el sujeto, guarda la perspectiva occidental de individuo, aquello que no se divide y que se justifica es en sí mismo. En mapudungun, la expresión es "iñche", que significa en, desde y entre

[1] FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Madrid, España. Siglo Veintiuno, 2006. Pág. 5.

"che", que es la gente. El "yo", se construye a partir los otros, la persona no es por sí sola, se sostiene y justifica por los padres, los antepasados, la comunidad.

En la lengua del Pueblo Mixteco (México), su cosmovisión repercute en que el género determinante sea el femenino, los grupos son identificados por "ellas". Las características lingüísticas se definen también por el contexto natural de cada pueblo. Las sociedades andinas tienen múltiples denominaciones para la "papa", más que cualquier lengua occidental[2].

"La lenguas indígenas no sólo son un espacio de comunicación sino una referencia y una forma cognitiva, a través de ella es que se conoce la cosmovisión de los pueblos, es una forma de interpretar la realidad, una forma de concebirla, de imaginarla y a partir de ella se recrea una forma particular de construcción de la racionalidad y de la personalidad"[3].

Según la UNESCO, si no se toman acciones de planificación lingüística efectivas, la mitad de los 6.000 idiomas hablados actualmente desaparecerá a finales de este siglo. Los datos, del Atlas de las lenguas del mundo en peligro de la Institución, indican que todas las lenguas indígenas habladas en Chile se encuentran en riesgo. De todas ellas, las lenguas con mayor vitalidad, son la lengua Aymara, que está presente en Chile, Bolivia y Perú, considerada como "vulnerable"; La lengua Mapuche, se encuentra en el rango "en peligro"; y la Rapa Nui, "seriamente en peligro"[4].

Por otro lado, el Programa de Revitalización Lingüística de la CONADI[5], ha divido a las lenguas indígenas en tres grupos de acuerdo a las cantidad de hablantes de cada una. Mapudungun, Aymara y Rapa Nui, son consideradas "vitales"; Quechua, Kaweshqar y Yagan, "en peligro"; y las lenguas de los pueblos Likan Antay, Colla, Chango, Chono, Aonike`nk, Tewelche y Selk`nam, "extintas".

---

[2] LOPÉZ, Luis Enrique. Lengua: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago, Chile. UNESCO; OREALC, 1989. Pág. 19.

[3] PAINEMAL, Necul. Contexto Sociolingüístico Mapuche. En: Seminario "Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la promoción de las lenguas originarias". MIDEPLAN; CONADI, 10/11 de Noviembre de 2005. Pág. 25.

[4] Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Edición 2010 [en línea] http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html

[5] Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Pero en la cotidianidad, la ciudad golpea con palabras anglosajonas y con un español que redunda en economía lingüística, mientras las voces que escapan al decir oficial van silenciándose. "Así, en un contexto que es de hecho bilingüe, el español está destinado a cumplir funciones de tipo formal e intelectivo, mientras que las lenguas indígenas, relegadas a segundo plano, cumplen sólo funciones informales, íntimas y domésticas. En el mejor de los casos, las lenguas indígenas son destinadas a la comunicación intrafamiliar e intracomunal y el español a las relaciones que van más allá de la comunidad"[6]. Este desequilibrio entre las funciones sociales de las lenguas es conocido como "diglosia". "Como resultado de un conflicto tal, una de las lenguas se constituye como "lengua fuerte" y la otra queda relegada como "lengua débil". En el caso Latinoamericano, la lengua fuerte es el castellano y las débiles son las lenguas indígenas"[7].

En un contexto de diglosia, el desprestigio social de la lengua "débil" repercute en la propia imagen que los hablantes tienen de ella y a la vez de su cultura, "llegándose a episodios angustiantes de autonegación y de vergüenza étnica e idiomática. Ejemplos de tal situación son los casos frecuentes de cambio de apellido o de cambio de nombre, a fin de borrar todo rasgo indígena"[8].

La lengua materna es el primer vehículo de socialización. "Cuando un niño aprende a hablar no sólo maneja una lengua sino que a través de ella aprende a vivir en sociedad y a compartir significados comunes con los demás miembros de su cultura"[9]. Actualmente, la primera lengua de la mayoría de la población indígena joven es el español. En la Región Metropolitana, del 19,7% de población mapuche bilingüe (mapudungun, español), sólo el 7,9% aprendió el mapudungun como primera lengua. Mientras que el 80,03%, aprendió como primera lengua el castellano y permanece monolingüe[10].

---

[6] LOPÉZ, Luis Enrique. Op. Cit. Pág. 86.
[7] Ibíd. Pág. 86.
[8] Ibíd. Pág. 87.
[9] Ibíd. Pág. 14.
[10] CONADI, Universidad Tecnológica Metropolitana. Perfil Sociolingüístico de lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana. Santiago, Chile. LOM Ediciones, 2009. Pág. 17.

Los datos de la Encuesta CASEN 2009, revelan que desde el 2006 ha disminuido el número de hablantes de lenguas indígenas, mientras que la cifra de personas que no hablan ni entienden la lengua de su pueblo, aumentó de 71,7% en el 2006 a 77,3%, tres años más tarde. Además, el estudio reveló la situación de riesgo en que éstas se encuentran, ya que quienes más dominan su lengua pertenecen al grupo etario de mayores de 60 años, mientras que el grupo que abarca entre 0 y 17 años, apenas alcanza un 10% entre quienes hablan y/o comprenden su lengua.

En contextos urbanos, los espacios donde se preservan las lenguas indígenas son aquellos relacionados con la ritualidad. En la rogativa mapuche, la machi se comunica con la Tierra y le habla en "la lengua de la tierra", el mapudungun. Es por eso que a través de las prácticas, en la cuales se preserva la lengua, se construye la identidad indígena.

Pero no se trata de identidades estáticas, sino una construcción híbrida. "Las naciones y las etnias están dejando de ser para las mayorías las principales productoras de cohesión social. Pero el problema no parece ser el riesgo de que las arrase la globalización, sino entender cómo se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación cultural"[11]

"Hace algunos años conocí a un joven mapuche que llegó a la Isla y se hizo amigo de un artesano Rapa Nui, quien le enseñó a tallar. Él aprendió rapidísimo y se dedicó a trabajar como artesano. Tenía una pareja que era de Pascua, tallaba mohai y vendía en la feria. Un día llegó una señora, que tenía un puesto de sopaipillas, y le dijo "oye mapuche, tú estás mal, porque estás lucrando con mi cultura. El mapuche le respondió "pero tía, y usted ¿por qué vende sopaipillas y empanadas?". La señora lo miró y no supo cómo responderle. Yo le digo a mi gente que no se trata de que sobrevivamos nosotros, que durante nuestra vida ganemos plata, se trata de que nuestros rasgos culturales prevalezcan, para que los conozcan nuestros nietos. En la Isla hay personas que llegaron niños y se consideran Rapa Nui, también ocurre al contrario, la gente

[11] GARCÍA CANCLINI, Néstor. Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización. México. Grijalbo, 1995.

de la Isla que creció acá, es continental, tienen el apellido, pero no hablan el idioma y viven como cualquier otro santiaguino".

Julio Hotus, educador tradicional Rapa Nui.

Simultáneo al proceso de ruptura de fronteras y deslegitimación de los estados nacionales, los movimientos sociales se reterritorializan. Una vuelta a lo local, que desestabiliza la homogeneidad social y la idea de una "identidad nacional". En este escenario, la lengua como reivindicación política toma preponderancia para las organizaciones indígenas.

Diferentes acciones de revitalización lingüística se realizan en el continente y así como la diglosia es producto de un orden sociopolítico, la planificación lingüística, refleja el estado de reconocimiento que gozan los pueblos en los estados nacionales. "Para que se supere el actual conflicto lingüístico será necesario también cambiar la actual situación sociopolítica conflictiva. Esto es, la recuperación lingüística de lo indígena pasa necesariamente por su recuperación social y política, y todo proyecto de planificación lingüística con este fin tiene que ser necesariamente un programa que garantice la participación de los indígenas en la toma de decisiones en el contexto de las sociedades nacionales"[12].

[12] LOPEZ, Luis Enrique. Op. Cit. Pág. 89.

Primera Parte

LA PALABRA INDÍGENA EN CAMINO A LA ESCUELA
El desarrollo de la Educación intercultural Bilingüe en Chile.

El etnocidio es, pues, la destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de gentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción. En suma, el genocidio asesina los cuerpos de los pueblos, el etnocidio los mata en su espíritu. Tanto en uno como otro caso se trata sin duda de la muerte, pero de una muerte diferente; la supresión física es inmediata, opresión cultural difiere largo tiempo sus efectos según la capacidad de resistencia de la minoría oprimida"[13].

Pierre Clastres

El modelo Intercultural/

¿Nuevas relaciones entre estados y pueblos indígenas?

Fue un proceso en el cual primó la fuerza y la imposición de la verdad única del discurso europeo el que modeló las sociedades latinoamericanas. La invasión enfrentó civilizaciones con cosmovisiones, epistemologías, lenguas y formas comunicativas diferentes, en un espacio precolombino que ya en sí mismo era diverso, en condiciones naturales y orden social. Coexistían pueblos nómades y estados jerárquicos, múltiples lenguas y religiones que la mirada europea redujo a un "otro" bárbaro, carente de civilización y ante todo inferior.

En el siglo XIX cuando se cimentaban los estados nacionales latinoamericanos, cada "nacionalidad" fue definida en la senda trazada por la ideología liberal, iluminada por la dicotomía civilización-barbarie. Pensadores y políticos latinoamericanos de este periodo, como Sarmiento, ansiaban que el continente se introdujera al mundo del progreso y la razón que representaba la civilización europea[14]. Para dejar atrás todo signo de indianidad eran necesarias la separación de naturaleza e historia, la idealización de la ciudad y la modernidad como proyecto basal para sostener el futuro.

A fines del siglo XIX, para el pesar de los amantes de la civilización europea Latinoamérica era "un cuerpo enfermo contaminado por la impureza racial, por la

---

[13] CLASTRES, Pierre. Investigaciones en antropología política. Pág. 56. Barcelona, España. Gedisa. 1996. {Recherches d' anthropologie politique. Éditions du Seuil, París, 1980}.

[14] Domingo Sarmiento escribió el Facundo, obra que apela al anhelo civilizatorio en el continente. Desde su perspectiva, para llegar a ese estado civilizado hay dos caminos, uno relacionado con la forma española y monárquica y otro, al cual aspira, el modelo liberal y racional de los siglos XVIII y XIX que representaban Francia e Inglaterra.

sobrevivencia de etnias y culturas tradicionales supuestamente destinadas a desaparecer en el devenir del progreso y la modernidad"[15]. La aspiración civilizatoria de la sociedad occidental capitalista, autoerigida como el grupo más avanzado en la escala humana, se encargó de purificar por todos los medios el continente y con orgullo eurocentrista se forjó una relación interétnica caracterizada por el conflicto, la dominación, subordinación y negación de la legitimidad del "otro" considerado "atrasado o bárbaro"[16]. Allí emergió la pretensión de la única "cultura nacional", discurso que reiteradamente se relacionó con las "otras" culturas en la dualidad de poder dominante-dominado, "una enfermedad de la denominada cultura occidental-democratísimo que preconiza el sometimiento de las minorías a la voluntad de las mayorías"[17].

El proyecto moderno latinoamericano, en su pretensión de verdad, heredó el afán conversor de los primeros invasores europeos, pero en lugar de fe cristiana el camino de la "verdadera fe" buscaba conducir a la civilización. El espíritu laico y humanista se esmeró en suprimir la "indianidad" del continente y producir así ciudadanía. Del vínculo con un Rey ajeno se pasó a un vínculo con el Estado, un renovado mandato de obediencia legítimo. En palabras de Clastres, "¿Y qué es el Estado? Es, esencialmente, la puesta en juego de una fuerza centrípeta que tiende, si las circunstancias lo exigen, a aplastar las fuerzas centrífugas inversas. El Estado se pretende y se autoproclama centro de la sociedad, el todo del cuerpo social, el señor absoluto de los diversos órganos de ese cuerpo. Se descubre así, en el corazón mismo de la sustancia del Estado, la potencia actuante de lo Uno, la vocación de la negación de lo múltiple, el horror a la diferencia"[18].

En un espacio donde se aboga por la unicidad, exaltar la diferencia resulta en ruptura de aquel discurso. La interculturalidad es propuesta, desde el movimiento indígena latinoamericano, como un enfoque que permitiría superar la homogeneidad verticalista responsable de asimetrías educativas, sociales y culturales. Un nuevo modelo de relaciones interétnicas, que contempla reparación, diálogo y reciprocidad,

---

[15] RAMOS, Julio. Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el Siglo XIX. México. Fondo de Cultura Económica, 1989/2003. Pág. 237.
[16] CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Aspectos Generales de la EIB y sus Fundamentos. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2002. Pág. 26.
[17] CAÑULEF, Eliseo. Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, 1998. Pág. 48.
[18] CLASTRES, Pierre. Op. Cit. Pág. 60.

como "un sistema de relaciones entre culturas que se aceptan, respetan e interactúan en busca del bien mutuo. En el individuo es la capacidad de interactuar adecuadamente tanto en su cultura de origen como en espacios culturales"[19].

Pero si las relaciones sociales de producción se basan en la competencia y, por el bien del mercado, en la homogenización de los ciudadanos-consumidores ¿es posible que se desarrolle la propuesta intercultural? Es decir, la coexistencia de culturas en un mismo territorio basada en una relación respetuosa, que no admita asimetrías. "Dado que lengua y cultura se implican mutuamente: la lengua de un pueblo nos remite a su cultura y viceversa, la cultura de un pueblo es expresada en su lengua. Intercultural no sólo remite a las culturas históricas en contacto (mapuche y chilena, por ejemplo) sino también a la dimensión intercultural que afecta a ambas, a la cultura global de la que son parte"[20].

La propuesta intercultural comprende la cultura como formas de entender y de hacer la vida colectiva. "El conjunto de las representaciones que los individuos (en su aceptación colectiva) tienen del mundo y de sí mismos, de los valores desde los que son apreciadas las acciones, de las modalidades materiales y formales a partir de las cuales las representaciones y valores encuentran sus proyecciones concretas, y por último, de las mediaciones técnicas y sociales"[21].

Aunque la bandera de la interculturalidad acompaña al movimiento indígena al exigir igualdad con dignidad, permitiendo cuestionar la estructura y funcionamiento del Estado-nación, no se sitúa dentro de las reivindicaciones históricas de reconocimiento y territorio. Nace del análisis que hacen las ciencias sociales de las relaciones entre indígenas y "no indígenas", para dar una solución en el marco del democratismo, en una reunión convocada por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano[22].

---

[19] Ibíd. Pág. 82.

[20] CHIODI Francesco. Hacia un Curriculum intercultural Bilingüe. Revista "Pentukun", Instituto de estudios Indígenas Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. Nº 1. 1994.

[21] GRENNI, Héctor. Educación e identidad en América Latina. [en línea] Revista "Teoría y Praxis", Centro de Investigación y Desarrollo, Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, Colombia. Nº 15. Julio 2009.
Pág.37.http://old.udb.edu.sv/editorial/Teoria%20y%20Praxis/Teoria%20y%20Praxis%2015/articulo3.pdf

[22] LÓPEZ Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En: Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago, Chile. 23/25 Agosto 2000. Pág. 2.

Sin embargo, hay matices en el trasfondo de cómo se entiende la interculturalidad. Así como se proclama la ética de la tolerancia, por ejemplo sexual, contradictoriamente el discurso oficial reitera "valores" con marcada impronta religiosa. Puede existir reconocimiento socio-cultural de los pueblos indígenas, pero esto no elude que sus fines puedan ser asimiladores e integradores. ¿Una nueva faceta del indigenismo? El carácter indigenista caracterizó a los estados Latinoamericanos, abarcando "una serie de políticas lanzadas por los gobiernos y sus agencias, que buscaban integrar (biológica y culturalmente) a los habitantes *originales* del continente dentro de los estados y las culturas hegemónicas nacionales"[23].

En la vereda optimista, que prima desde las últimas décadas de siglo XX, la interculturalidad aspira que en el reconocimiento las sociedades se enriquezcan de sus tradiciones no sólo para fortalecer la diversidad de culturas, sino también para producir en la sociedad una diálogo intercultural que la beneficie por completo[24].

El mérito asociado a la propuesta de diálogo entre culturas es que permite reconfigurar la alteridad. Es decir, que lo "otro" se considere y sea reconocido como legítimo, sin estar determinado por categorías culturales endógenas, que asuman lo propio como lo "superior".

Si existe el principio de la cooperación en las relaciones interétnicas, su correlato sería negociaciones sin imposición. "Este principio permite a la sociedad nacional desprenderse de su hegemonía en lo político, social, cultural y educacional, y aceptar que las políticas destinadas a dar satisfacción a las necesidades indígenas en estos ámbitos sean diseñadas y ejecutadas con la participación de las sociedades indígenas"[25].

Sin embargo, como señala Clastres, la naturaleza del estado se encarga de reducir la diferencia y tiende al gusto por lo idéntico. Para que el estado no despliegue

---

[23] LEYVA SOLANO, Xochitl. Indigenismo, indianismo y ciudadanía étnica de cara a las redes neo-zapatistas. En: DÁVALOS, Pablo (compilador). Pueblos Indígenas Estado y Democracia. Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 2005. Pág. 280.

[24] DONOSO, Andrés. Educación e interculturalidad en la ciudad: Acercamientos desde Santiago de Chile. [en línea] Revista Electrónica "Diálogos Educativos", Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile. Año 6, N° 11. 2006. Pág. 62. http://www.umce.cl/2011/universidad/revistas-y-publicaciones/128/764-revista-dialogos-educativos11.html

[25] CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Op. Cit. Pág. 31.

sus estrategias impositivas, la comunicación entre este y los movimientos indígenas precisa fluir en ambas direcciones. Según Eliseo Cañulef, se requieren mecanismos efectivos de participación, convenidos y legitimados por ambos lados, los cuales deben ser actualizados constantemente, para que la tendencia "autoritaria" de quienes poseen el poder no ignore dichos mecanismos. El ideal intercultural es sólo posible entonces, si existe un movimiento indígena organizado capaz de exigir participación horizontal.

Cooperación interétnica supone reciprocidad, pero como hablar entre iguales si el despojo persiste. Es requisito la reparación de parte del Estado chileno hacia los pueblos indígenas vulnerados, tanto en lo material como en aspectos espirituales y culturales, revalorizando aquello que históricamente fue desprestigiado como la lengua y el conocimiento indígena. Esta es la garantía que ofrece la interculturalidad y su arista más política. Aunque en términos concretos, es más sencillo restituir en el plano material a los pueblos indígenas, la necesidad constante de explotación de los recursos naturales en el contexto capitalista imperante, transforma el reconocimiento del ámbito cultural en una política mucho más factible en "la medida de lo posible".

"Rebelión"

"Kuwü ñi aukan
Ñi kuwü
ailay wirialu
kiñe fücha profesor
Ñi dungu.
Ñi kuwü
ailay wirialu
inchenodungu
Ñiküfalu eimi
pienew
ñi kimngam ñi ñiküfün.
Ñi kuwü feipienew
mapu pepi wiringelay".

"Mis manos no quisieron escribir
las palabras
de un profesor viejo.
Mi mano se negó a escribir
aquello que no me pertenecía.
Me dijo:
"debes ser el silencio que nace".

Mi mano
me dijo que el mundo
no se podía escribir"[26].
Leonel Lienlaf

Un territorio/

Una lengua para dominar.

Se cae la legitimidad del dominio colonial, se enarbolan las banderas de la libertad y la igualdad, nace Chile, la república independiente y con ella la construcción de ciudadanía como base de la "nación". Apremiaba masificar el ideal para que la población, ahora bajo el arbitrio del estado, se diera cuenta que era ciudadanía. En 1811, constituida la primera Junta de Gobierno, se emitió un documento que estableció los deberes de la educación pública. Las relaciones sociales, estructuras y paradigmas presentes en el origen de la Escuela chilena, se impregnaron del anhelo de sentar los cimientos del recién creado Estado. La construcción de los objetivos y el modelo de educación fue determinante en la relación que tuvo y tiene hasta hoy el Estado con los pueblos indígenas y sus lenguas.

Pero antes que se formaran los Estados Latinoamericanos, antes de la campana y el pupitre, los pueblos originarios tenían sus propios sistemas educativos, que persistieron durante el periodo colonial. "Estos sistemas se basaban fundamentalmente en la transmisión oral de las tradiciones y conocimientos, proceso a través del cual las nuevas generaciones recibían la herencia cultural y la compartían con el resto de la comunidad"[27].

La familia y la comunidad, sin un ente regulador externo, son los ámbitos que construyen la educación en la cultura mapuche. Sin embargo, "los mecanismos de transmisión oral de la cultura, donde los niños al calor del fuego y de la numerosa

[26] LIENLAF, Lionel. Se ha despertado el ave de mi corazón. Pag. 78. Editorial Universitaria. Santiago, Chile, 1990.
[27] ORELLANA, María Isabel. Una mirada a la escuela chilena: Entre la lógica y la paradoja. Santiago, Chile. Ediciones SM Chile, 2010. Pág. 24.

familia recibían su educación"[28], contaban con un rango "institucional", en tanto constituían la base de la transmisión cultural.

Estos procesos educativos, en los cuales las historias sobre los antepasados eran vitales en la formación de la propia identidad, estaban enmarcados en todos los ámbitos de la vida. "La sociedad mapuche, estrechamente ligada con la naturaleza, se alza como una "escuela" en la que el hombre debía saber conversar con la realidad toda que lo llamaba, debía aprender a escuchar a la "Ñuke Mapu" y, a la vez, saber hablarle, en un proceso de comunicación constante, que no necesitaba fijarse para transmitirse"[29].

Según Eliseo Cañulef, cada pueblo tiene su propio sistema educativo. "Desde la perspectiva indígena se entiende la educación como un proceso permanente de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades prácticas para vida individual y colectiva (...) que prepara a la persona para la vida y la vida humana no se entiende como definitivamente hecha, sino como un continuo y sucesivo "hacerse" permanentemente porque el individuo siempre está pensando, sintiendo, desarrollando saberes, acumulando experiencias"[30].

La conquista española en Latinoamérica llegó por fuerza militar y por imposición cultural, "la espada y la cruz". Los habitantes originarios del continente, que a ojos de los invasores no tenían un sistema de creencias de carácter sagrado y menos una religión propia válida, debían ser convertidos al credo católico con "amor y temor" a su único Dios para "salvarse". La palabra era vehículo de la verdad divina y la única lengua legítima, aquella que contenía esa verdad.

Si dios dijo que hay bien/mal, cielo/infierno, virtud/pecado, sólo quienes siguieran la senda de la fe católica podían habitar el lado iluminado de la dicotomía. Con la certeza de ser superiores en religión, forma de vida y conocimientos, los recién llegados convirtieron todo lo "otro" en habitante de una oscuridad desconocida. Con

---

[28] HASLER, Felipe. Perspectiva para un diálogo entre las reflexiones lingüísticas. [en línea] Revista "Cyber Humanitatis", Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. N° 45. 2008. http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/issue/view/627

[29] Ibíd.

[30] CAÑULEF, Eliseo. Op. Cit. Pág. 217.

tanto pecado en el nuevo mundo, el deber salvador autoproclamado se convirtió en el argumento moral para dominar y garantizar el poder y las riquezas del territorio.

Durante el periodo colonial la educación estuvo marcada por el enfoque religioso. Instituciones de esta índole entregaban instrucción adecuada para formar a las personas como "buenos católicos". Mientras tanto, el anhelo de dominación pretendía abarcar todos los espacios del continente. Con el énfasis puesto en la creencia absoluta de la verdad irrenunciable de su discurso, en 1770 la Corona española ordenaba en la Real Cédula que se hiciera lo posible por que "se extingan los diferentes idiomas que se usa en los mismos dominios, y sólo se use el castellano"[31].

Estado/Nación y la institucionalización de lo "chileno".

"Por la razón o la fuerza", afirma el lema del escudo nacional. La verdad, la civilización, el progreso, pero ante todo el orden y la fuerza necesaria e indispensable para imponerlo. La civilización versus la barbarie en las voces del discurso liberal definió la relación entre los nacientes estados y los pueblos indígenas. Lo que salía de los márgenes del anhelado "progreso" era inferior y por ende un estorbo. Las políticas de estado se abocaron a uniformar y excluir lo diferente. Para generar unidad en la estructura social compuesta por estado-nación-territorio, lo indígena ocupó el espacio de un "otro" que se relacionaba con el "nosotros" mayoritario por la asimilación o la exclusión.

Las sociedades indígenas quedaron fuera, allí donde terminaba la identidad y cultura nacionales. En palabras de Luis Enrique López, se forjó una "tradición homogeneizante" y una "ideología del mestizaje" para provocar y perpetuar la exclusión. La "integración fue asumida no como articulación democrática ni menos aún como la cohesión social en aras de ideales comunes sino, más bien, como la absorción o asimilación cultural y lingüística"[32].

---

[31] Ibíd. Pág. 296
[32] LÓPEZ Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 2.

La Escuela fue el terreno en cual germinó el proyecto nacional. La visión cultural, social y política liberal se plasmó en los valores y destrezas enseñadas en la Institución (en ese momento dirigida a la clase alta y urbana). El modelo educativo se esmeró en aportar legitimidad y entregar ciudadanos a la patria.

Aunque desde 1833 la Constitución definió que Ministerio de Instrucción Pública se encargaría de la educación[33], fue a partir de 1860, con la instauración de la instrucción primaria gratuita, que se normó el sistema educativo[34]. El Estado chileno asumió la educación como la vía para "civilizar" y a las instituciones religiosas que ya existían en territorio mapuche, encargadas de la educación evangelizadora, se sumaron las escuelas públicas, impuestas después de la conquista militar realizada por el Estado a fines del siglo XIX. La llamada por la historia oficial "Pacificación de la Araucanía" implicó la pérdida de la independencia política y territorial, repercutió en que el pueblo mapuche fuera sometido a una serie de políticas gubernamentales cuyo fin era la asimilación cultural y lingüística para construir unidad nacional. En paralelo el estado argentino realizó la "Campaña del Desierto", otro eufemismo por nombre y otra sangrienta apropiación militar del territorio indígena. Las invasiones y matanzas coordinadas causaron pérdida de identidad, deterioro cultural y lingüístico; y en el afán civilizatorio, el nacimiento estereotipos negativos hacia lo que se consideró "indígena", muchos de los cuales se replicaron en el modelo de educación nacional.

El proyecto de modernización latinoamericano mantuvo un enfoque indigenista hasta mediados de los sesenta. El indigenismo se extendió como una ideología en el continente. Planteaba la necesidad de cambiar las condiciones de los indígenas, "sacarlos de su atraso". Entre 1920 y 1970 el indigenismo fue base de la política de estado en algunos países de Latinoamérica y a partir de mediados de siglo comienza a contribuir a sus fines otra política, el desarrollismo. También con el progreso como meta, buscaba potenciar la modernización conectando los territorios y el trabajo, llevando "el progreso" hacia áreas más alejadas. Aunque no distinguía entre campesinos e indígenas, su influencia contribuyó a la asimilación cultural[35].

---

[33] ORELLANA, María Isabel. Op. Cit. Pág. 50-51.

[34] Aunque la Ley Orgánica de 1860 no establece la obligatoriedad de la instrucción primaria, marca el inicio del Estado Docente, el cual se caracterizó por el afán de masificar la educación.

[35] BELLO, Álvaro. Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas. Santiago, Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones

Mientras que proliferaban los caminos y con ellos la migración campo-ciudad, con el objetivo consolidar el proyecto nacional, se promulgó la Reforma de Educación de 1920. Un par de décadas más tarde, las reformas educativas continuaron bajo el lema "gobernar es educar", promovidas por el gobierno de Pedro Aguirre Cerda. Los gobiernos pasaban pero la mirada hacia las lenguas indígenas seguía una línea clara, eran un problema a erradicar, que ponía obstáculos al sueño civilizador.

El desarrollo de sistemas de transporte, de comunicación y el contexto cada vez más urbano durante el siglo XX, causó la expansión de la lengua española y su uso generalizado en la población indígena. El "progreso" impulsado desde los centros urbanos tenía cada vez más éxito en diluir las "otras" identidades. Las zonas que permanecieron más aisladas y por ende, menos asimiladas culturalmente, conservaron mejor su lengua.

Se estaba desarrollando una "chilenización" sistemática y la escuela no fue el único vehículo de ideas. "Escuela y cuartel son en Chile-como en muchos otros países de Latinoamérica- instituciones eminentemente integradoras a la nacionalidad y, en el caso de los indígenas, lo son también de una temprana y acelerada castellanización"[36].

Además de las instituciones que llegaron a los territorios, el desplazamiento de la lengua mapuche se origina en "un temprano control del Estado chileno y, con ello, en una más temprana coexistencia con cantidades crecientes de no indígenas que se van instalando y copando tierras. Son zonas también de desplazamiento y dispersión de los asentamientos indígenas, quedando en muy pocos lugares concentración de agrupaciones locales"[37].

En una comunidad de la novena región educado por una agricultora y una partera, las dos esposas de su abuelo, creció Héctor. Acostumbrado a los sonidos del mapudungun, la única lengua que ellas conocían, llegó a una escuela rural de la zona sin

---

Unidas, 2004. Pág. 63.

[36] VERGARA, Jorge; GÜNDERMANN, Hans (responsables académicos). Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile. Santiago, Chile. Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat; Instituto de Estudios Regionales, Universidad Católica de Temuco; PROEIB ANDES, Bolivia; Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005. Pág. 66.

[37] Ibíd. Pág. 94.

hablar español. "El profesor, que no dominaba nuestra lengua, llegó con una ley marcial, él decía: aquí no vienen hablar mapudungun".

Héctor Mariano, educador tradicional que participa en la Comisión Lingüística de la Región Metropolitana, reconoce que la negación de la lengua materna en la institución escolar, repercutió en la experiencia que tuvieron muchas generaciones de niños mapuches.

Según Cañulef, lo que ocurrió en contextos indígenas con la castellanización como vehículo del modelo educativo, es un bilingüismo sustractivo. En este proceso los niños que accedieron a la escuela con una lengua materna diferente al castellano, fueron sometidos al fomento de las competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua oficial en desmedro de la indígena[38].

Hasta la primera mitad del siglo XIX la lengua Aymara se extendía por todo el territorio andino, siendo la lengua con más distribución y hablantes en la región de Tarapacá, debido que estos componían la población mayoritaria. A partir de la segunda mitad del siglo XIX con la "modernización", las políticas de expansión de actividades extractivas y comerciales, y la redefinición fronteriza, la lengua originaria perdió territorio. Se produjo una castellanización de las zonas bajas y un retroceso de hablantes hacia las zonas altas[39].

Con el transcurso de los años, diferentes acciones en el norte como el desarrollo de obras públicas, expansión del sistema escolar y la ocupación militar, continuaron con la castellanización del territorio. En el proceso, la lengua perdió su lugar mayoritario tanto por la integración económica a los centros regionales como por la "integración sociocultural a través de la escuela que difunde una cultura nacional y castellaniza allí donde la lengua nacional no está suficientemente expandida, y la integración sociopolítica y también cultural a través de la conscripción militar de los varones aymara"[40].

---

[38] CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Op. Cit. Pág. 59.
[39] VERGARA, Jorge; GÜNDERMANN, Hans (responsables académicos). Op. Cit. Pág. 42.
[40] Ibíd. Pág. 43.

El desplazamiento lingüístico ocurrió a la par de los procesos migratorios en la región y la llegada de los servicios entregados por el Estado chileno. La apertura de zonas históricamente aisladas complejizó el escenario cultural y generó relaciones de dependencia. La lengua oficial alcanzó a la mayoría de la población, gozando del prestigio de lo "moderno" versus una lengua indígena, cargada del estigma negativo asociado al "pasado" y el "atraso". El proceso de desplazamiento continua actualmente, "mientras más se regionaliza la sociedad Aymara más se castellaniza y menos hablantes habrá"[41].

Es la cultura Rapa Nui eran los Ma'ori quienes se encargaban de educar, "expertos en la transmisión en distintas áreas; astronomía, agricultura, pesca, artes, petroglifos, kai-kai en cordeles de pelo natural; mahute, para graficar o representar historias, leyendas o poesías narradas antiguamente. Ninguno de estos temas eran tratados en forma separada, para los ancestros todo estaba interrelacionado"[42]. Pero la holisticidad en el saber indígena, en diferentes territorios, se rompió y en su reemplazo llegó la especificidad occidental y sus áreas de conocimiento.

En 1888, Rapa Nui quedó bajo la soberanía del Estado chileno, pero hasta mediados del siglo XX la Isla fue administrada por la "Compañía Explotadora de Isla de Pascua", que confinó económica y territorialmente a los habitantes originarios. A partir de entonces, junto con la "modernización" se produjo un desplazamiento de la lengua propia al espacio privado. En 1937 la educación en Rapa Nui quedó a cargo de las Misioneras Catequistas del Sagrado Corazón de Jesús. Con la impronta religiosa, se impuso el español en medio de alusiones a la Cordillera de los Andes y al Ferrocarril. Un mirada extraña, que generaba contenidos educativos basados en símbolos e instituciones "nacionales", ajenos a la realidad cotidiana del entorno socio-cultural de la Isla[43].

---

[41] Ibíd. Pág. 44.

[42] HAOA, María Virginia. Rx del idioma Rapa Nui: Ma'ori Programa de Inmersión. En: Seminario "Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la promoción de las lenguas originarias". MIDEPLAN; CONADI, 10/11 de Noviembre de 2005.

[43] HAOA, María Viriginia (Academia de la Lengua Rapa Nui). Ponencia: "Que hemos hecho para mantener nuestro idioma". Segundo Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile, Universidad de Santiago de Chile. 18/19 Noviembre 2011.

En la década del 60, la llegada del estado profundizó el desplazamiento de la lengua materna del espacio cotidiano. Según el educador Rapa Nui, Julio Hotus, la llegada de varios servicios estatales en 1966, atendidos por hispanohablantes, "llevó a la comunidad a necesitar hablar español para comunicarse y acceder a ellos, dejando así la lengua Rapa Nui cada vez más relegada al ámbito privado".

Muchos años de exclusión lingüística desequilibraron las funciones sociales de las leguas en choque. Una lengua oculta y desprestigiada, la lengua indígena, versus la lengua hegemónica dominando el espacio público. A la par del despliegue de las políticas de asimilación en la Isla, al igual como ocurrió en todos los territorios alejados de las capitales, disminuyó progresivamente el número de hablantes.

Hasta 1979, se permitía "la mantención y reproducción de la cultura y la lengua aunque fuera en el espacio reducido de la comunidad"[44]. Pero en mayo de ese año, el decreto dictatorial 2.568 estableció "la homogeneidad cultural de todos los habitantes del país al decretar la inexistencia de los indígenas"[45], tratando de terminar con la tenencia colectiva de territorios. La respuesta a la medida represiva fue la unificación de organizaciones indígenas, que más tarde desembocó en una alianza con los partidos de la Concertación.

En 1989 suscribieron el Acta de Nueva Imperial, la que firman representantes de organizaciones de los pueblos Mapuche, Aymara y Rapa Nui y el entonces candidato presidencial por la Concertación, Patricio Aylwin. En el documento, se pactaron las relaciones futuras una vez llegada la "democracia". Los representantes de las organizaciones indígenas se comprometieron a apoyar la candidatura de Aylwin y a canalizar sus demandas a través de las instituciones que crearía el futuro Gobierno. Mientras que el candidato de la Concertación, asumió el compromiso de realizar un reconocimiento constitucional, crear una Comisión Especial para los Pueblos Indígenas (CEPI) y crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)[46].

---

[44] CAÑULEF, Eliseo. Op. Cit. Pág. 112.
[45] DONOSO, Andrés. Op. Cit. Pág. 57.
[46] CAÑULEF, Eliseo. Op. Cit. Pág. 113.

El Acta de Nueva Imperial marca un cambio en las relaciones entre Estado y Pueblos Indígenas, pero no el reconocimiento y la autonomía de los últimos. Sin embargo constituye un hito pues aparecen en la discusión las obligaciones que tienen los gobiernos, estipuladas en el Convenio 169 de la OIT[47]. "Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad". Aunque Chile no suscribiría el Convenio hasta el año 2008 la reinstauración de un régimen democrático, que aspiraba a terminar con las violaciones cometidas por la Dictadura predecesora, debía considerar los indicadores internacionales en la materia.

Después del triunfo de Patricio Aylwin, como respuesta al trato, se crea en 1990 la Comisión Especial para los Pueblos Indígenas, con la misión de preparar un marco legal. El documento que generó la CEPI fue discutido en asambleas en comunidades de todo el país, se realizaron congresos provinciales, y se aprobó el documento y sus modificaciones en el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de Temuco.

"El leoncito que defendió su tierra"

Había una vez un leoncito muy valiente, por eso todos los animales de esa tierra dónde ellos vivían, lo querían y lo respetaban. Y sucedió que un día aparecieron unos hombres, y esos hombres querían apoderarse de su tierra, entonces el leoncito no lo permitió y decidió luchar con esos hombres para defender su tierra amada. Eligió los animales más fuertes del campo y se pusieron a luchar con los hombres malvados, y los hombres se pusieron a reír a carcajadas y dijeron estos animales son tontos creen que nos van a ganar y por eso los vamos a matar y los vamos a comer, y el leoncito respondió eso lo veremos y después dijo al ataque animales y los hombres dijeron en guardia y empezaron a disparar y las balas alcanzaron a dos animales y el leoncito cuando los vio caer, se enfureció y saltó hacia los hombres y los rasguño hasta dejarlos inconscientes, luego los llevaron hacia un arroyo que estaba cerca y lo tiraron adentro, y el leoncito dijo esos hombres ya no molestaran nunca más porque ya aprendieron que a nuestra tierra la defendemos siempre. Y después se fueron a dónde estaban los demás animales que estaban al leoncito y cuando el leoncito llegó, todos los animales gritaron a coro, ¡viva el leoncito el salvador de nuestra tierra![48]

Yessica Paola Berton Huencho

---

[47] Organización Internacional del Trabajo (OIT). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Santiago, Chile. Oficina Internacional del Trabajo, 2006.

[48] Yessica Paola Berton Huencho (13 años, Séptimo año básico, Establecimiento: G - 354 "CRUCERO") "Cuentos de niños mapuches", publicado por agrpación Meli Wixan Mapu en: http://meli.mapuches.org/spip.php?article29

¿El Estado se hace cargo?/

La ley indígena

y el nacimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

"Junto con el retorno de un gobierno civil y su consiguiente misión de atesorar el poder y de velar por el bienestar de los ciudadanos, se llevan a cabo distintas iniciativas gubernamentales y legislativas que intentan poner atajo a las relaciones de dominación etnocida y a sus consecuentes problemas socio-económicos"[49]. A partir de la propuesta de la CEPI se crea la Ley Indígena. En ella están identificadas "las principales etnias de Chile", Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameña, Quechua, Colla, Diaguita, Kawashkar y Yagán. Constituye un marco legal en relación a territorios, comunidades, fondo de desarrollo, participación, patrimonio, cultura y educación; define la creación, objetivos y normativa de la Corporación de Desarrollo Indígena (CONADI); establece una serie de disposiciones particulares para los pueblos; e instituye regulaciones en materia judicial. Pero es insuficiente en cuanto a las preocupaciones más importantes de los pueblos: territorio y reconocimiento en miras a la autodeterminación.

Promulgada el 28 de Septiembre de 1993, la Ley N° 19.253, nace en un contexto latinoamericano caracterizado por la visibilización de la diversidad cultural y las demandas de los pueblos indígenas. "En países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que se consideraban totalmente castellanizados y en los cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial que en los demás, la reemergencia de la población indígena es tal que sus demandas y necesidades comienzan a ser asumidos por los gobiernos nacionales"[50]. Sin embargo, la Ley no recogió la propuesta de reconocimiento hecha por la CEPI, "el reconocimiento constitucional de los Pueblos Indígenas y de sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales". El marco legal definió las "etnias de Chile", pero no produjo un cambio profundo en el sentido que el país pasara a ser un país plurinacional y no con un sólo "pueblo chileno".

En el nuevo escenario político de los años '90 el discurso democrático proclama el respeto y la promoción de la diversidad social. La Ley indígena, estipula que "es

[49] DONOSO, Andrés. Op. Cit. Pág. 58.
[50] LÓPEZ Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 3.

deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones, respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades"[51]

En este sentido, la ley aboga por el uso y conservación de las lenguas en áreas con alta población indígena. "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"[52]. Además, la promoción lingüística en medios de comunicación y la promoción de lengua y cultura indígena en la Educación Superior.

Específicamente en relación a la educación, la Ley establece que la CONADI y el Ministerio de Educación (MINEDUC) se deben coordinar para desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe en áreas con alta población indígena, "a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global". Una de las medidas adoptadas para este objetivo es la creación de un programa de becas indígenas financiado por presupuesto nacional, que debe promover la CONADI[53].

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), se basa en la propuesta de educación indígena preponderante en el continente. Pero Chile se incorporó tarde al desarrollo de la educación indígena en Latinoamérica por "la invisibilización a que fueron afectos los y lo indígena producto de la efectiva negación del otro impulsada por la élite nacional y asumida por el conjunto de la sociedad"[54].

Sin embrago, la educación bilingüe no implica necesariamente una revalorización de lo indígena. En sus inicios supuso un uso transitorio de las lenguas indígenas "para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste. Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas". En los años '70, por la emergencia del movimiento indígena en el continente, el avance en los modelos de educación bilingüe de transición y la

[51] Ley Indígena, N°19.253. Promulgada el 28 de Septiembre de 1993. Artículo 1.
[52] Ibíd. Artículo 28.
[53] Ibíd. Artículo 32.
[54] DONOSO, Andrés. Op. Cit. Pág. 64

producción de conocimientos académicos al respecto, la instrumentalización de las lenguas indígenas dio origen a un modelo de mantenimiento y desarrollo, el cual consideró el aprendizaje de una lengua materna y una segunda lengua. A diferencia de la instrumentalización previa, esta perspectiva ya daba importancia a la preservación de las lenguas amenazadas[55].

Durante la década del '80 se originó la propuesta de educación intercultural bilingüe que prima hoy en Latinoamérica. El nuevo enfoque se caracteriza por ir más allá de lo lingüístico e intervenir en los contenidos, adecuándolos a los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. "Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB)"[56].

Diecisiete países de Latinoamérica desarrollan programas y proyectos de EIB, pero su nivel de alcance varía de acuerdo a la propuesta política que los sostiene. Así como hay estados plurinacionales y otros que todavía no reconocen a los Pueblos, en algunos la EIB tiene cobertura nacional y en otros proyectos focalizados, como el caso chileno. En general, la propuesta contempla el diálogo y complementariedad entre culturas diferentes, con el objetivo de "propiciar una relectura de la realidad "nacional", así como de saldar una deuda histórica con la población indígena originaria que, en muchos casos, ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, desde prácticamente el mismo momento de la colonización europea"[57]. Supone por eso, ser restitutiva del "derecho de los pueblos indígenas de contar con posibilidades de desarrollo y liberación que hasta ahora les han sido negadas por los estados nacionales"[58].

En sus fundamentos, el modelo de EIB desarrollado en Chile propone detener el deterioro del patrimonio cultural y lingüístico indígena y mejorar los índices de

[55] LÓPEZ Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 7.
[56] Ibíd. Pág. 7.
[57] Ibíd. Pág. 9.
[58] CAÑULEF, Eliseo. Op. Cit. Pág. 310.

desempeño académico en las zonas con alta población indígena. También plantea la readecuación del currículum escolar a cada cultura, considerando la participación de la comunidad local y educativa involucrada.

En 1996, se aprobó un convenio entre la CONADI y el Ministerio de Educación que determinó realizar en conjunto acciones para desarrollar la EIB. Para implementar este convenio, al alero del Programa de Educación Básica Rural se crea dentro del MINEDUC el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Con el objetivo de contribuir a la recuperación, desarrollo y valorización de la cultura local, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe se propuso: fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación; reforzar y apoyar a los docentes en el desarrollo de nuevas comprensiones y prácticas educativas de carácter intercultural; y apelando a los mecanismos "democráticos", propiciar los espacios de participación de la comunidad en los procesos educativos de los alumnos.

En 1998, se firmaron convenios con universidades que poseían experiencias de trabajo en comunidades indígenas, para que desarrollaran planes pilotos de educación intercultural en algunas escuelas. Participaron la Universidad de Tarapacá, la Universidad de Antofagasta, la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Magallanes, y también realizaron experiencias pilotos la Municipalidad de Tirúa y la Municipalidad de Huechuraba.

En el 2000, el Programa se institucionalizó dentro del Ministerio. Al año siguiente, se implementaron dos líneas acción: formación de docentes y especialistas en interculturalidad y bilingüismo; y talleres de reflexión y capacitación a los docentes de las comunas con alta población indígena. Por otro lado, el Programa apoyó iniciativas de contextualización curricular y elaboración de planes educativos.

Según el coordinador del PEIB, Felino García, en esta primera fase "se avanzó en el aspecto curricular. Nosotros apoyamos iniciativas de las escuelas que teniendo alta matrícula indígena quisieran elaborar su plan y programa propio de acuerdo a su realidad sociocultural". El desarrollo de planes propios se enmarcó en la norma de descentralización y la posibilidad de autonomía curricular escolar, presente en la Ley

Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). "Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije".

Si no es del Estado ¿De dónde llega el financiamiento?/

El Banco Interamericano del Desarrollo y el "Programa Orígenes".

En el 2002 el Gobierno de Chile suscribió un préstamo con el Banco Interamericano del Desarrollo, que inicio el Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Orígenes. "Se trata de un programa que asume las políticas de desarrollo con "identidad étnica", impulsadas en los últimos años por organismos internacionales, y se focaliza en el desarrollo de comunidades indígenas rurales"[59].

El Programa Orígenes se desplegó a partir de un Plan de desarrollo Integral que consideró la ejecución de proyectos en comunidades indígenas[60], en las áreas de Fortalecimiento Organizacional, Desarrollo Productivo, Educación, Arte y Cultura, y Salud Intercultural. Implicó un trabajo trasversal donde se involucraron los ministerios de Salud, de Educación y de Agricultura, coordinados en un primer momento por Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) y actualmente por la CONADI.

En el área de Educación y Cultura se implementó el Programa de becas indígenas, dependiente de la JUNAEB. Mientras que el PEIB focalizó 162 escuelas pertenecientes a las 44 comunas con mayor índice de pobreza y población indígena rural del país, para desarrollar un sistema de Educación Intercultural considerando tres ejes trabajo: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas.

---

[59] Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2011. Pág. 8.

[60] Las comunidades fueron seleccionadas por pertenecer al Área de Desarrollo Indígena, ser beneficiarias del Fondo de Tierras y Aguas de CONADI, y pertenecer a sectores de alta concentración indígena y en situación de pobreza.

Según Felino García, la contextualización curricular de los Planes y Programas en relación a las particularidades culturales de los pueblos indígenas es determinante para mejorar la calidad de la educación. "Es muy necesaria, entendiendo que el currículum nacional es único para todas las escuelas del país, por ende para dar sentido a los contenidos en cada espacio deben ser contextualizados".

En el 2005, el Ministerio de Educación presentó como propuesta las "Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe" para los primeros dos niveles básicos. Geraldine Abarca, profesora que trabajó en las Orientaciones de la zona Sur, en el Sector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, indica que contextualizar consiste en releer el currículum incorporando otra mirada cosmogónica, social, política, cultural y territorial, que acerque los contenidos a cada contexto. "Por ejemplo, si se está trabajando en segundo básico clasificación de animales, (bípedos cuadrúpedos o según su alimentación o su hábitat), se incluyen otras categorías de clasificación: si se integra o no en el ritual, si tiene que ver con aspectos cosmogónicos".

En el caso de primero básico, dentro de los contenidos mínimos, los estudiantes tienen que aprender nociones de identidad, conocer que son diferentes a otros, que forman parte de una familia, a su vez de una comuna, una ciudad, y aprender que dentro de esa ciudad hay instituciones, como la iglesia, los bomberos, etc., Es decir, aprender a ser ciudadanos. Contextualizar implica acercar lo local al entorno de la comunidad específica, que puede ser rural, puede tener o no una iglesia u otras instituciones propias de cada cultura.

"Desde el punto de vista pedagógico, la comprensión del medio natural, social y cultural que poseen los pueblos indígenas, implica un cambio en el enfoque tradicional de plantear las clases que abarca desde el esquema de ubicación de la sala hasta la explicación de los fenómenos que suceden en la atmósfera"[61].

[61] ÁLVAREZ, Juan. Introducción al Contexto Indígena. En: HUENCHULLÁN, Carolina. Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe NB1. Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005. Pág. 16.

La EIB "no debe asociarse solamente a la incorporación de nuevos contenidos, sino que implica promover una profunda transformación de lo que ha sido el concepto habitual respecto a enseñar y aprender en la escuela (...) permitirá que los educandos se desarrollen en forma armoniosa y profunda, sintiendo que existe una continuidad entre los valores y saberes que han conocido en su entorno y aquellos que promueve la educación formal"[62]. Se encuentran en la escuela el saber occidental y el indígena y para que no arrase el primero, los contenidos deben considerar diferencias como que el conocimiento indígena no contrapone naturaleza y cultura, ni separa lo racional de lo espiritual, "se trata de una visión integradora, holística y cíclica de la interacción entre las cosas"[63].

Por otro lado, desde la perspectiva del Programa, la participación comunitaria es clave para desarrollar políticas de EIB, ya que para los pueblos indígenas "la formación es entendida como un proceso permanente, que dura toda la vida, en el cual se aprovechan todos los espacios y bienes del entorno a manera de recursos pedagógicos. En tal contexto, la escuela debe ser vista como una institución que es parte de esta realidad sociocultural y lingüística y no como una entidad aislada"[64]. Sin embargo sucede muchas veces que "las experiencias iniciadas con amplias promesas, terminan en profundas frustraciones por parte de numerosas comunidades, o sencillamente son causas de división"[65]. En las comunidades hay desconfianza hacia los organismos del Estado debido a la violencia histórica y a los conflictos actuales.

A través de diferentes grados de enseñanza bilingüe, el PEIB se orienta al fortalecimiento de las lenguas indígenas, reconociendo que valorizar la lengua permite "conectar al estudiante con el mundo simbólico de su cultura, se contribuye al reconocimiento de la identidad étnica y al mejoramiento de la autoestima".

"Se identificaron dentro del contexto institucional que aspectos permitirían desarrollar estas líneas, en el caso de la participación comunitaria, consideramos los PEI, que son como las cartas de navegación de las escuelas, realizados por lo general por los

[62] CIAE, Universidad de Chile. Op. Cit. Pág. 37.
[63] Ibíd. Pág. 16.
[64] GARCÍA, Felino. Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2005. Pág. 10.
[65] Ibíd. Pág. 13.

directores, en esta concepción de escuela intercultural, además participan también la comunidad, hacíamos reuniones, donde la escuela invitaba a la comunidad y nos juntábamos cerca de cien personas y no sólo eran apoderados", indica Abarca. En el marco de la participación comunitaria también se elaboraron Planes de Mejoramiento Educativo, los cuales se presentaban a nivel regional y a través de ellos se obtenían fondos definidos para desarrollar proyectos específicos, por ejemplo una radio escolar.

Con el PEIB Orígenes se especificaron y delimitaron aspectos del desarrollo lingüístico y cultural, como gran categoría, y a partir de ahí, se pusieron en marcha estrategias que permitieran avanzar en la promoción de lenguas y cultura en la escuela, como la elaboración de textos escolares, capacitaciones docentes, incorporación de asesor cultural, entre otras. Desde la institucionalidad existente se trabajó con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela, al que se le agregó la categoría de Intercultural. Este es "un instrumento técnico, político y de gestión elaborado –en forma conjunta- por la comunidad escolar y la comunidad indígena. Incorpora la participación de autoridades tradicionales y no tradicionales desde una mirada inherente a los pueblos indígenas, con el propósito de realizar una práctica pedagógica lo más coherente y eficaz posible"[66]. A través de este mecanismo se trató de incorporar la realidad sociocultural y lingüística y establecer cuál sería la política educativa de la escuela.

Desde el punto de vista académico la propuesta espera mejorar los resultados académicos de las escuelas con alta matrícula indígena, medidos por el SIMCE[67] y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Según Felino García, "lo más probable es que en unos años más tampoco se vean mejoras, porque nuestra apuesta es fortalecer la lengua y la cultura y el SIMCE no mide lo que nosotros estamos propiciando en las escuelas con la interculturalidad". Sin embrago, el encargado del PEIB, reconoce que ampliar el conocimiento desde la cultura propia puede generar un aprendizaje más efectivo. La importancia del vínculo entre los conocimientos se ejemplifica con la compresión lectora. "Si se trabaja con un texto que es ajeno al niño la compresión será menor que si se trabaja con uno cuyos contenidos están relacionados con la cultura del niño, con su entorno cotidiano".

[66] GARCÍA, Felino. Op. Cit. Pág. 17.
[67] Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

¿Garantías internacionales?/

Cómo se construye la Educación Intercultural Bilingüe chilena.

El desarrollo de políticas públicas dirigidas a la población indígena en Chile, resultan de un cruce entre tres actores, los principales son los Pueblos Indígenas y el Estado. Pero hay un tercer factor, el derecho internacional y organismos internacionales de diversa índole. La relevancia de este actor se manifiesta en la ejecución de múltiples proyectos asociados al Programa Orígenes, financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo[68].

Los movimientos indígenas que buscan el reconocimiento y la defensa del patrimonio cultural y lingüístico toman como referente los tratados internacionales, pues las leyes de cada nación, por lo general, apuntan a cambios menos profundos. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, firmada por Chile en el 2001, en su calidad de Estado miembro de la Naciones Unidas, indica el deber del Estado de garantizar el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Establece que los derechos culturales son parte de los derechos humanos y a través de ellos los estados se comprometen a salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y a fomentar la diversidad lingüística. Con el objetivo de "promover la diversidad lingüística, cultural y el multilingüismo, considerando que las lenguas son los instrumentos más poderosos de preservación y desarrollo del patrimonio tangible e intangible de la humanidad"[69]. La ONU estableció el 21 de Febrero como el Día Internacional de la Lengua Materna, como manera de fomentar su revitalización.

En Latinoamérica, las normas jurídicas internacionales tienen mayor presencia que en otra regiones, "la agenda internacional continúa siendo un punto central en la conformación del discurso y de la agenda de los movimientos indígenas en los distintos países. Seguramente no hay otra región del mundo donde el sistema internacional de derechos humanos haya desempeñado un papel tan relevante como en América Latina en relación con las cuestiones indígenas".

---

[68] DONOSO, Andrés. Op. Cit. Pág. 56.

[69] LONCON, Elisa. El Mapudungun y los Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche. [en línea] Centro de Documentación Mapuche Ñuke Mapu. Ñuke Mapuförlaget, Working Paper Series 4. 2002. Pág. 9. http://www.mapuche.info/?aut=57

La política indígena históricamente estuvo cruzada por las líneas emanadas de las entidades internacionales. El Convenio N° 107 de la OIT (1957), abogaba por la protección y principalmente la integración de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales, mediante una adaptación paulatina a nuevas formas de vida y trabajo. La gran cantidad de ratificaciones que posee hoy en los Estados Latinoamericanos su sucesor, el Convenio N° 169[70], se explica porque el Tratado de 1957 representó el espíritu de la política indigenista de las naciones latinoamericanas en el siglo XX. Hoy, con el Convenio 169, el mismo organismo construye un nuevo paradigma para la política indígena en el continente[71].

Por otro lado, los procesos de reconstitución de los pactos sociales democráticos en periodos posteriores a los regímenes dictatoriales, desembocaron en la apertura al sistema internacional de derechos humanos en Latinoamérica. En este contexto en Chile se crea la Ley Indígena.

Entre las disposiciones que contiene Convenio 169, hay algunas que apelan específicamente al deber de los estados de proteger y promover los derechos culturales. Señala que deberán adoptarse medidas para preservar las lenguas indígenas y que "deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar ese objetivo"[72].

Para lograr el fin de la discriminación y exclusión, el Convenio alude a una perspectiva intercultural en la educación. "Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse

[70] Organización Internacional del Trabajo (OIT). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Artículo 28. Santiago, Chile. Oficina Internacional del Trabajo, 2006.
[71] RODRÍGUEZ-PIÑERO, Luis. La internacionalización de los derechos indígenas en América Latina: ¿el fin de un ciclo?. [en línea] Centro de Políticas Públicas. Curso Virtual: Enfoque de Derechos y Políticas Públicas. Implementación de la Declaración de Derechos de los Pueblos indígenas y el Convenio 169 en América Latina. Pág. 3. http://www.politicaspublicas.net/panel/biblioteca/cendoc/doc_view/63-la-internacionalizaci.raw?tmpl=component.
[72] OIT. Op. Cit. Artículo 28.

esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados"[73].

El movimiento indígena en Latinoamérica, que emerge a partir de los años 80, se ha caracterizado por crear "vínculos estrechos con los espacios y los mecanismos internacionales, y ha tenido un papel crucial en la internacionalización de las cuestiones indígenas en sus propios países"[74]. En el 2008 Chile suscribió el Convenio 169, luego de 17 años de tramitación parlamentaria, como consecuencia de la ardua presión del movimiento indígena.

Aunque este tratado es uno de los instrumentos jurídicos internacionales más actualizados en la materia y ha contribuido al reconocimiento y protección de derechos, las disposiciones que contiene, en la práctica, operan como recomendaciones y no cumplirlas no tiene consecuencias directas. Para que las normas relacionadas con lengua y cultura se hagan efectivas es necesario que el Estado establezca normas internas. Según la investigadora Geraldine Abarca, "hay países que tienen firmado el Convenio 169, pero este no incide en nada en las políticas públicas de revitalización lingüística cultural o sólo afecta esos temas y no incide en reivindicaciones más políticas como la demanda territorial".

Otro instrumento internacional que promueve los derechos lingüísticos es la Convención de los Derechos del Niño. Este tratado, el más ratificado en el mundo, indica que todos los niños y niñas tienen derecho a la vida cultural propia y a hablar su propia lengua.

Los países que han suscrito la Convención de los Derechos del Niño, deben cada cuatro años entregar un informe indicando cual es la situación en el país. Un comité revisa el informe y establece recomendaciones para que el país actúe de acuerdo con lo suscrito en la Convención. En el último informe que entregó Chile, los temas más relevantes para el Consejo fueron algunos relacionados con minorías sexuales y en general, los de infancia indígena. Según Alfredo Rojas, representante de UNESCO en

[73] Ibíd. Artículo 31.
[74] RODRÍGUEZ-PIÑERO, Luis. Op. Cit. Pág. 5.

Santiago, "Chile no tiene buenas estadísticas sobre el tema lo que implica que no se pueden tomar buenas decisiones políticas. En las recomendaciones hubo varios niveles de comentarios, y uno en particular, conminó a fortalecer los mecanismos sobre todo en la escuela para asegurar los derechos lingüísticos de los niños".

El representante de la UNESCO considera que hay avances en la materia como la implementación de un sector de lengua indígena, pero las recomendaciones que realiza la entidad internacional dependen de cómo sea elaborado el informe. "Se están elaborando informes alternativos, en los que seguramente va a aparecer con fuerza el tema de violencia a los niños mapuche en las zonas de conflicto. Esto último es más evidente, pero no perder la lengua puede ser más importante a la larga".

Aunque el Comité no establece sanciones si es que algún país no ha cumplido con las recomendaciones entregadas por el Consejo, si dos veces seguidas se abocan a los mismos aspectos, desemboca en presión internacional hacia el Estado que no las cumple.

"Desde la perspectiva de la implementación, el balance de las experiencias de internacionalización de la defensa de los derechos indígenas es ciertamente pobre. Si a ello se le unen todas las expectativas generadas en las comunidades directamente involucrados en el litigio internacional y que no han visto cambios sustantivos en sus vidas cotidianas, el panorama se convierte en desolador"[75].

Las recomendaciones que pueden realizar la UNESCO o el Relator de la ONU en relación a la vulneración de derechos inciden de manera más efectiva en el plano simbólico. Una recomendación realizada por un organismo internacional abre espacios en medios masivos de comunicación, visibiliza la vulneración de derechos y la visita a Chile del Relator de la ONU, es un llamado de atención, que permite, a veces, nuevos espacios de diálogo promovidos por el interlocutor internacional.

"Arawi"
Intillay, raurarinñan

[75] Ibid. Pág. 3.

Páuqar qori chujchallayki
Saraykuta p'intuspayki.
Parway q¨omir paruyanñan,
Samayniyki mat'iykunñan.
¡Mast'arímuy wach'iykita,
Kicharímuy ñawykita,
Ráuraj súmaj Intillay!

"Canción"
Sol mío, ha comenzado a arder
El oro regio de tu cabellera
Y ha envuelto maizales.

Y se han tostado las verdes (panojas,
Pues la presencia de tu aliento las apremia)
Y su postrera savoia exprime.
Arrójanos la lluvia de tus flechas
ábrenos la puerta de tus ojos,
Oh Sol, fuente de lumbre bienhechora!
Autor quechua anónimo[76]

El conocimiento basado en la experiencia/
La voz del educador tradicional.

Para llevar los conocimientos y las prácticas culturales de los pueblos indígenas no bastaba con capacitar a los docentes en una perspectiva intercultural. En el proceso de implementación de la EIB, uno de los aspectos más importantes fue revalorizar características culturales que históricamente han ocupado un lugar de desprestigio social.

La figura del Educador Tradicional, o Asesor Cultural como fue denominado en un principio, se basa en una propuesta de "pareja mixta educativa", en la cual el educador, está encargado de transmitir los saberes y conocimientos de su cultura, compartiendo el aula con el profesor. Los educadores deben estar validados por su comunidad. Una voz cercana, un vínculo, permite rearmar los modos de aprender.

[76] CONCHA, Jaime, recopilador. "Poesía Indígena de Chile. Canto de un Chilli arcaico". Santiago, Chile. Editorial Fértil Provincia. 1992.

"Creamos esta dupla pedagógica. La Comunidad elige al educador tradicional y al mismo tiempo la escuela designa a un profesor que trabaje en conjunto con él, formando así un par pedagógico que sí puede evaluar, ya que el profesor está facultado para hacerlo", explica Felino García. Está dupla busca que se armonicen los métodos de enseñanza contemporáneos occidentales con los tradicionales de las comunidades indígenas, propiciando así la interculturalidad.

"Existen en la comunidad educadores que tradicionalmente han desarrollado la labor de entregar los conocimientos que la cultura considera necesarios, a los que la escuela necesita recurrir para logar el objetivo de incluir el saber indígena en el quehacer pedagógico exitosamente"[77].

Sin embargo, en la práctica, la incorporación de educador tradicional replicó estigmas anclados en la sociedad hacia lo indígena. En ocasiones se produce una deslegitimación de los saberes tradicionales por los docentes, producto de la falta de conocimientos, capacitaciones y formación adecuada para contextos interculturales, además de hábitos discriminadores y la falta de experiencia pedagógica de algunos educadores.

Según Geraldine Abarca como política pública resulta "muy interesante, pero a la hora de implementarlo, te encuentras con una serie de obstáculos que lo dificultan. La incorporación del asesor cultural a veces provoca conflictos al interior de la comunidad, ocurrieron experiencias donde se presentaban varios postulantes y había que escoger a uno, que era quien recibiría remuneración y eso causó quiebres. Otro problema que tenían era que a niños de primero se les enseñan las letras más comunes del español en el primer semestre, pero esas no son las mismas que el mapudungun utiliza más. Por el castellano ya se entorpece el aprendizaje. La política pública por lo general tiene un planteamiento súper homogéneo, el cual muchas veces no se condice con la heterogeneidad del país y la especificidad de cada comunidad".

Desde el propio PEIB reconocen, que aunque las reacciones son diversas, cuando se comenzó a implementar el Programa Orígenes e incorporar al educador

[77] CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Op. Cit. Pág. 34.

tradicional, "la reacción de algunos profesores fue negativa. Pero con el paso del tiempo esto fue cambiando, más aún con el reconocimiento del sector de lengua indígena", indica Felino García.

Según un estudio sobre el desarrollo de las primeras etapas del PEIB Orígenes, realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, los educadores por lo general se limitan a la transmisión de los saberes propios de su cultura y su lengua, pero el saber indígena es incorporado desde una perspectiva formal y no sustantiva, y no llega a configurar la estructura escolar, lo que se manifiesta específicamente en la poca (o nula) participación e injerencia que tienen los educadores tradicionales en las tareas de planificación de las clases"[78].

Este mismo estudio revela también que la baja remuneración que perciben los educadores lleva a que en algunos casos haya poca motivación y alta rotación en esta labor. A partir de las experiencias, la investigación recomienda "que se especifique y fortalezca el rol de los educadores tradicionales al interior de los establecimientos, con tal fin se recomienda entregar un protocolo con las tareas a realizar por el Educador Tradicional, así como también propiciar en la comunidad de docentes y directivos una mayor relevancia del rol de estos actores".

Julio Hotus, educador tradicional Rapa Nui, reconoce que la labor de los educadores es compleja pues la lengua debería aprenderse primero en el hogar. "Estamos viviendo un problema de aculturación y nos está costando encontrar la salida por que los hablantes van en baja".

Pese a las dificultades de diversa índole en la instalación de la figura del educador tradicional en las escuelas, la mayoría considera que sí debe estar presente. La Consulta a los pueblos indígenas (Aymara, Quechua y Mapuche) sobre la función que cumple y debería cumplir el educador tradicional en el marco de la implementación del sector Lengua Indígena, prueban el respaldo que existe hacia los educadores. Los pueblos consultados manifestaron la importancia de los conocimientos en lengua, cultura y cosmovisión, que debe poseer el educador tradicional, asimismo este

[78] CIAE, Universidad de Chile. Op. Cit. Pág. 37.

conocimiento debe relacionarse con el espacio local. Más del 90%, indica que los educadores deben tener un contacto permanente con las comunidades e investigar en ellas los saberes y conocimientos propios[79].

En el 2011 se formó una Red de Educadores Tradicionales, bajo el lema "incorporación y transmisión". El objetivo de la Red es facilitar la organización y el contacto permanente entre educadores de diferentes comunas, de esta manera, estar al tanto de la situación de cada uno en las escuelas y generar líneas de trabajo comunes en miras a mejorar la EIB.

Un espacio en la educación formal/
de Programa a Sector de Aprendizaje.

En el año 2009 se inicia una nueva etapa en el desarrollo de la EIB en Chile. Los Planes y Programas que las escuelas implementaban, incorporando elementos interculturales, se desarrollaban de manera extra curricular, pero con el Decreto 280 las lenguas indígenas pasan a ser un Sector de Aprendizaje reconocido por el Ministerio de Educación, que se inserta en el sector de Lengua (divido en lenguaje y comunicación).

El proceso comenzó en el 2006 con la propuesta oficial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el Sector Lengua Indígena de la Enseñanza Básica (SLI) presentados por el MINEDUC y concluyó tres años más tarde con la aprobación del Decreto 280. La implementación de este sector será paulatina, el 2010 inició con primer año básico y el proceso se completará con la instalación del Sector en octavo año básico, en el 2017.

La incorporación de SLI reconoce al Educador Tradicional como el encargado de la enseñanza de las lenguas, se fijan 4 horas pedagógicas (de 45 minutos) de clases semanales, lo que implica además una institucionalización de la EIB, en miras a ampliar sus alcances.

[79] La Consulta se realizó durante el 2010 y el 2011. Se enfocó en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá; Metropolitana, Valparaíso y O'Higgins; y Bío-Bío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. Se consultó sobre la Validación, Acreditación, Perfil, Formación y Evaluación de los educadores.

El SLI se fundamenta en la importancia que tiene la lengua en la comprensión y valorización que los niños pueden dar a su cultura. "Este subsector enfatiza el aprendizaje de la lengua y fomenta, a través de ella, la aproximación a la cultura, ya que desde su aprendizaje se pueden asimilar aspectos fundamentales de las culturas indígenas, tales como la circularidad del tiempo, la relación con la naturaleza, la posición y definición de las personas en relación con el entorno y la armonía entre pares"[80]. Plantea en sus objetivos la enseñanza de la oralidad y la escritura. Considera la tradición oral como "prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo". Las secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios buscan que a partir del acceso a dos sistemas de códigos, lo niños adquieran los beneficios de ambos.

Sin embargo, el SLI no es obligatorio para todos los establecimientos. Actualmente la ley establece como requisito para su implementación que las escuelas cuenten con más de un 50% de estudiantes de ascendencia indígena. En el 2013 este porcentaje disminuirá a un mínimo de 20% de matrícula indígena.

Pero la exigencia de un porcentaje de estudiantes específico es otro obstáculo desde la mirada de algunos educadores tradicionales. Principalmente en el ámbito urbano, la población indígena se encuentra dispersa, por ende, alcanzar incluso el 20%, que aparenta ser bajo, es difícil. "Los establecimientos con matrícula indígena, en su mayoría son escuelas de educación básica (65%) y están ubicadas en zonas urbanas (69%). La mitad de los alumnos indígenas asisten a los 1669 establecimientos de alta concentración, la otra mitad a establecimientos de baja concentración"[81]. Según el Censo del 2002, las comunas de la Región Metropolitana con mayor porcentaje de población indígena son Cerro Navia (6,6), La Pintana (6,2) y Peñalolén (5,0). Bajo la premisa del 20%, los establecimientos de estas comunas no tendrían que ofrecer de manera obligatoria el Sector de Lengua Indígena.

---

[80] SALINAS, Alicia. Lengua Indígena, Introducción. En: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Ministerio de Educación, 2009. Pág. 121.

[81] LONCON, Elisa. Interculturalidad para todos y revitalización de las lenguas indígenas. Serie Documentos. RED DELPICH, 2011. Pág. 12.

Por otro lado, la ley establece que los padres deben aprobar la implementación del Sector de Lengua en las escuelas. Según Juan Ñanculef, encargado Educación y Cultura de la CONADI, "este aspecto de la ley es relevante principalmente porque muchos padres están traumatizados, fueron discriminados, cada vez que hablaban mapudungun se burlaban de ellos. Si se les envía sólo una carta sin explicar los objetivos y la importancia del SLI y no se les hace tomar conciencia, los padres responderán que no. Por lo tanto, teniendo una mayoría que dice que no el colegio se saca un problema de encima, no contrata facilitadores interculturales y ahorra recursos".

Para llevar el SLI a las escuelas se realizaron Programas de estudio de las lenguas de los pueblos Aymara, Rapa Nui, Mapuche y Quechua. Estos Programas, desarrollados por hablantes, especialistas en el estudio de las diferentes lenguas indígenas, forman una propuesta para abordar los Contenidos Mínimos Obligatorios del SLI. Incluyen metodologías y actividades que consideran las características lingüísticas de cada cultura y sus contextos. Se presentan como una herramienta para docentes y educadores tradicionales con énfasis en el valor y respeto hacia ideas y experiencias culturales diversas, en la preocupación por el medio ambiente y el trabajo colaborativo.

Pero el desarrollo de un sector de lengua indígena de manera generalizada como ocurre en otra naciones de Latinoamérica parece remoto cuando la perspectiva que empapela la cotidianidad, mira con desmedro e incluso temor al "otro" diferente.

Según el representante de la UNESCO en Santiago, Alfredo Rojas, el proceso en Chile ha sido muy lento, "el subsector de lengua indígena es un avance, pero ha sido muchos años después. Es bueno que exista en el currículo, pero falta mucho por desarrollar en cuanto a su implementación". A su juicio en comparación con otras naciones del continente, en Chile es mucho menor el desarrollo de la Educación Intercultural y el respeto a los Derechos Lingüísticos.

El programa de "Inmersión total" Rapa Nui por el rescate lingüístico.

A diferencia de la EIB desarrollada principalmente en el norte y sur de Chile, en Rapa Nui desde 1976 se incorporó la lengua propia como una asignatura. Ese año se

inició la enseñanza obligatoria del idioma Rapa Nui desde primero a sexto básico. Sin embargo, continuó disminuyendo el número de niños hablantes. Para revertir la desaparición de la lengua, en 1990, se creó el departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui, donde se incorporaron ancianos de la comunidad, "con el propósito de apoyar el quehacer educativo de los profesores de la etnia. Con ellos se trabajó en la historia, neologismos, flora, fauna terrestre y acuática, toponimia, relatos vivenciales, arte y música"[82].

En el 2000, en el Liceo Lorenzo Baeza Vega se inician los cursos monolingües, "de inmersión", que abordan todos los contenidos con el objetivo de promover "la revitalización y valoración funcional del idioma del Pueblo Rapa Nui en la pedagogía para la construcción de los aprendizajes de los niños y niñas en su propia lengua, sin desmerecer la importancia de otras"[83]. En el programa de inmersión, todas las materias excepto el castellano se imparten en Rapa Nui. Pero depende de los padres, quienes no la escogen continúan con el Rapa Nui sólo como una asignatura.

La modalidad educativa de Inmersión se desarrolla en un curso por nivel, entre kínder y cuarto básico. Desde quinto básico, se sigue con la asignatura de lengua Rapa Nui de cuatro horas semanales, que a partir de séptimo básico se reduce a dos horas.

"Dentro de los proyectos de aula del Programa de Inmersión, el más importante es el círculo de la oralidad, donde se desarrolla en los niños la habilidad de expresarse libremente en forma oral, gestual y espiritual. Este proyecto de aula es un ritual diario que dura de media hora a una hora, los alumnos aprenden a dialogar respetando el tiempo y turno de cada uno, escuchando para poder emitir sus opiniones, integrando a los más débiles en sus competencias lingüísticas, que aumentan su vocabulario al compartir escuchando y participando"[84].

[82] HAOA, María Virginia. Op. Cit. 2005. Pág. 36.
[83] Ibíd. Pág. 37.
[84] Ibíd.

Antes de aprender a escribir/

Interculturalidad en la etapa preescolar.

Con la perspectiva de que la interculturalidad como eje educativo este presente durante todo el periodo escolar, antes que se aprobara incluso la Ley Indígena, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) creó en 1991 el Programa de Jardines Étnicos. El proyecto, que tardó cerca de diez años en implementarse, considera a los pueblos identificados en la Ley Indígena.

Allí donde prima la oralidad y el vínculo con la lengua materna aún es muy fuerte, la propuesta apela a impedir desde el primer contacto fuera del espacio familiar que la lengua propia se vulnere. Los jardines étnicos cuentan con una educadora de párvulos por sección, pero además se incorpora una monitora o familiar, elegido por la comunidad de los niños, que ocupa el rol de "educador tradicional".

Según el programa de la JUNJI, las actividades son más flexibles que en otros jardines, pues se deben adaptar a las necesidades de cada comunidad. Los Jardines Étnicos funcionan en centros comunitarios que por lo general entrega el municipio y se desarrollan en sectores donde el número de población indígena es alto, al igual que en los programas de EIB de enseñanza básica.

Implementar jardines infantiles que atiendan a párvulos de comunidades indígenas adecuados a su cultura y en pro de la integración, reforzar el sentido de pertenencia y fomentar la valorización tanto indígena como de las familias no-indígenas que participen en el proceso intercultural, son los objetivos principales que se plantea el proyecto de Jardines Étnicos. Para cumplirlos, se desarrollan ejes temáticos como historia, origen, hábitos y organización de cada comunidad, además de aspectos propios de la cosmovisión y cultura indígena, presentes en la cotidianidad de los niños, como el trabajo comunitario.

Los jardines étnicos se enmarcan en "Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia" que el Ministerio de Educación publicó el 2001, en las cuales se enfatiza el concepto de diversidad cultural y platean una incorporación curricular flexible, capaz de adaptarse a las realidades socio-culturales de los pueblos.

Ser indígena en la ciudad/

Cuando la educación entre culturas es desafío cotidiano.

"La pobreza campesina del sur de Chile y la promesa de trabajo e ingresos en las ciudades del centro del país que se abren con el crecimiento industrial y la expansión urbana, lanzan a ciudades y la urbe capitalina contingentes de mujeres y hombres mapuches"[85].

Crisis económicas, industrialización, cambio del espacio rural como consecuencia de la reforma agraria: cientos de personas arrancadas del campo y sometidas al régimen urbano. Desde las primeras décadas del siglo XX ya se hizo evidente la creciente corriente migratoria, resultado de múltiples factores, que principalmente redundaban en las imposibilidades económicas al permanecer en el campo y las esperanzas que suponía la ciudad.

El flujo campo/ciudad es un componente clave de las trasformaciones que caracterizaron a Latinoamérica durante el siglo XX. Resultado de "los cambios en estructuras productivistas, el desarrollo industrial, la expansión de los centros urbanos, la aplicación de la masificación a la estructura vial y el paulatino descenso del sector agrícola"[86], las ciudades crecieron y se trasformaron.

En oposición a la imagen estereotipada del indígena donde existe una preponderancia del entorno rural, el Censo del 2002, indica que el 35,2% de la población indígena habita en zonas rurales y el 64,8% en las zonas urbanas.

A partir de la migración se resignifica la identidad indígena. Pero los grados de identificación basados en elementos simbólicos y/o prácticas culturales, varían desde la construcción de un sujeto político que se articula en busca de reivindicaciones, hasta una negación de prácticas y elementos inmateriales de la cultura como la lengua, que motiva por ejemplo, a cambiar el apellido.

---

[85] CONADI, Universidad Tecnológica Metropolitana. Op. Cit. Pág. 13.
[86] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 55.

Las maneras de abordar la construcción identitaria en el caso de los indígenas en contextos urbanos tienen diferentes alcances. Para referirse a esto se utiliza el concepto de identidad étnica, la cual está dada "por la pertinencia o participación de un colectivo, el sentirse parte de un grupo y de un destino común. Los pueblos usan y hablan de identidad como una bandera de lucha y como una forma de consolidarse como grupo"[87]. La historia común, prácticas culturales y elementos inmateriales, pero principalmente la noción de pasado y "destino común", en el que se engloban las aspiraciones reivindicativas, son las que a la vez unifican y dan sentido político a las organizaciones.

No obstante, según Juan Ñanculef, encargado Educación y Cultura de la CONADI, en el caso de la Región Metropolitana la autoadscripción a un pueblo indígena no implica necesariamente participar en organizaciones. "Según el Censo son más de 300 mil mapuches. En la CONADI hay 140 organizaciones inscritas, pero de estas, no se movilizan más de 15 mil personas. Es muy poco el porcentaje de personas mapuches en la región metropolitana movilizadas".

La discriminación, que finalmente repercute en las oportunidades laborales, y la desvalorización social hacia "lo indígena", condiciona la posibilidad de reafirmar una identidad étnica.

La propuesta de EIB desarrollada a nivel latinoamericano trata de congeniar la existencia de una cultura contemporánea que propicie y fortalezca las identidades étnicas. "Esto implica una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio mundo indígena, basada en la conciencia colectiva de que la cultura es dinámica y recibe influencias extraculturales. Se trata de superar la percepción de que la cultura indígena contemporánea debe ser aquella que emana de una visión ruralista obsoleta, que pretende ignorar la realidad actual de los indígenas que viven y se desarrollan también en contextos urbanos. Esta concepción de cultura indígena, puede permitir al grupo asumir su pasado, concebir su presente y proyectarse hacia el futuro como entidad colectiva"[88].

---

[87] ABARCA, Geraldine. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile. La Paz, Bolivia. PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores, 2005. Pág. 45.
[88] CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Op. Cit. Pág. 37.

Sin embargo, muchas políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas se enfocan en el espacio rural. El Programa Orígenes instala líneas de desarrollo con "identidad étnica", pero focalizadas en comunidades rurales.

Una de las demandas de los pueblos indígenas en relación a la lengua, es la interculturalidad para todos, amparada en el carácter pluricultural de la sociedad en Chile, porque "la presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásico de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la sede del poder central"[89]. El registro de matrículas del año 2010, indica que en el 61% de los establecimientos educacionales asiste al menos un estudiante que pertenece a alguno de los 9 pueblos indígenas identificados por el Estado[90].

La Región Metropolitana es una de las regiones que alberga mayor número de población indígena, 27,7% del total nacional según el Censo del 2002. A partir de los años '90, luego de la promulgación de la Ley Indígena, La CONADI y el PEIB del Ministerio de Educación trabajan en experiencias de educación intercultural en Santiago, pese a que su enfoque estuvo en las áreas rurales. Comunas como Peñalolén, Cerro Navia, La Pintana, entre otras, han implementado programas educacionales con un eje intercultural. En cuanto a acciones puntuales en la Región, el PEIB ha considerado tres ejes: Formación de profesores y monitores; generación y difusión de material pedagógico; y realización de talleres y/o actividades extra-programáticas.

La EIB urbana es criticada por tener en general un carácter rescatista, es decir, que con el fin de revalorizar "lo indígena" se reiteran supuestos esencialistas de identidades fijas, principalmente en el contexto urbano porque este se encuentra más expuesto a la cultura dominante. Esto implica una "asociación de lo indígena con lo indígena tradicional – rural – comunitario, en desmedro de su complejidad y representación de las culturas indígenas a través de imágenes que pueden desembocar en el estereotipo y la simplificación (...) Los objetivos que ésta debiera enarbolar serían, aprender a comprender las diferencias culturales; aprender a actuar en un marco de

[89] LÓPEZ Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 15.
[90] CIAE, Universidad de Chile. Op Cit. Pág. 108.

relaciones interculturales; aprender a defender la posibilidad de la alteridad y saber vivir en la sociedad ejerciendo los derechos y deberes de ciudadanía" [91].

Las experiencias urbanas en la Región Metropolitana han estado impulsadas por distintos actores, presentan diferencias también en cuanto a las metodologías usadas, y a los contextos en que se producen, ya que la implementación de la EIB está matizada por los planes y programas propios de cada establecimiento.

EIB en un colegio emblemático/
Nacional e Intercultural.

Una institución que se reconoce como poseedora de diversidad social y económica, vanguardia de la educación pública, se planteó una propuesta alternativa para ampliar las miradas en la escuela. Desde el 2009 se realiza en el Instituto Nacional, el proyecto "Salas Multilingües", que es parte del programa "Idiomas Abren Puertas" del MINEDUC, el cual contempla la enseñanza de lenguas extranjeras a los estudiantes además del inglés (francés, alemán, chino y árabe). En el 2011 se incorporaron las lenguas de tres pueblos originarios. En conjunto con la Universidad de Santiago, la Universidad de Chile y la RED DELPICH, se generó el "Proyecto Intercultural de lenguas Originarias", que además del área lingüística incluye la historia de los pueblos Aymara, Mapuche y Rapa Nui.

La experiencia no se enmarca en el PEIB impulsado por el Ministerio de Educación, el cual apunta a una cultura en particular, dependiendo del territorio y la población indígena mayoritaria en él. Sin embrago, aspira a objetivos similares en cuanto a la interculturalidad en la educación. El Proyecto, considera la diversidad socio cultural representativa del establecimiento, al cual ingresan estudiantes de distintas comunas de Santiago, por lo que posibilita a cada alumno escoger la clase de acuerdo a su pertenencia a un pueblo indígena determinado o su interés por él.

[91] DONOSO, Andrés. Op. Cit. Pág. 68.

Al llegar a la escuela los profesores iniciaron un proceso de relectura a sus propias formas de enseñar para que esta experiencia pueda ser replicada, considerando que hoy no existe una línea metodológica establecida que sigan los educadores tradicionales, quienes, aunque conocen la lengua, no necesariamente conocen estrategias pedagógicas. Además el contexto en que la mayoría de ellos aprendió la lengua, ya sea urbano o rural, difiere de la sala de clases. En este espacio la enseñanza de las lenguas se inserta en un sistema educativo occidental normado, en el cual hay una estructura previa a la que los estudiantes se enfrentan desde que entran en él. La oralidad y ritualidad tradicional es reemplazada por una sala de clases cerrada en la que el profesor se relaciona con los alumnos desde una posición de autoridad, además están condicionados por los procesos evaluativos.

"El idioma se trasmitía a través de las actividades, relacionadas con la tierra y el mar. Los más jóvenes entendían los mensajes directamente en las actividades agrícolas y marítimas y en esta práctica los ancianos evaluaban a los más jóvenes", comenta Julio Hotus, educador tradicional de lengua Rapa Nui.

Para el profesor, además influye en sus clases que la cultura Rapa Nui tiene escasas conexiones con los contextos de los estudiantes del Instituto Nacional. A diferencia de las clases de mapudungun, a las que asisten quienes pertenecen al pueblo o descienden de él, por lo que hay mayor conocimiento previo, en las clases de lengua y cultura Rapa Nui "la mayoría conoce sólo el arquetipo de la Isla, por ende, las clases, que se llaman "Lengua, Historia y Cultura Rapa Nui", han estado enfocadas a la Historia, profundizaremos en la lengua más adelante. Era necesario primero sacarse la postal y mostrar la realidad. Es por esto que los he evaluado por el interés que muestran sobre todo en relación a la historia de nuestro pueblo, y también por la perseverancia".

Por otro lado, el educador Luis Jiménez que enseña Aymara, considera que su pueblo está muy fusionado con el ámbito occidental. "Rescato algunos valores de la cultura y trato de plasmarlos en las clases. Por ejemplo la reciprocidad, una manera de mostrar la solidaridad, la dualidad, como por ejemplo el sol y la luna, el sol y la tierra. El Aymara apunta siempre a vivir en armonía entre dos extremos, por eso siempre es dual". Esto se traduce en que en sus clases, presente principalmente elementos didácticos como imágenes e incluso juegos de mesa (se trabaja con una ruleta).

Jiménez considera fundamental realizar un repaso al comenzar la clase y un resumen al finalizarla, en estos dos momentos se les pregunta a los niños que es los que aprendieron, qué palabras son capaces de escribir. "Para mí es muy importante que la enseñanza sea lo más lúdica e interactiva posible. No se trata de plantearse como un iluminado, porque también es un aprendizaje para mí. Es también un diagnóstico saber cómo aprenden ellos, en qué áreas se interesan más, de esta forma apunto a potenciar desde allí la enseñanza".

Los educadores del Instituto Nacional estiman que si se apela a la interculturalidad no debe verse expresada sólo en los contenidos sino también en las prácticas, en la forma de enseñar. En la transmisión de las tradiciones de cada cultura y el aprendizaje de su lengua siempre ha sido central la oralidad, la lectura, es una competencia lingüística recientemente introducida.

Según la educadora de mapudungun Andrea Salazar "hay personas que creen que es importante que sólo se aprenda la lengua por la condición de emergencia en que estas viven, pero no se debe perder de vista el ideal, que es un conocimiento más completo, sólo así se puede optar a desarrollarse como persona, que ordenamiento de pensamiento se quiere seguir".

En este proyecto se pretende incorporar los valores de cada pueblo, por ende la evaluación de los estudiantes no depende sólo del aprendizaje teórico. "La idea es que logremos trasmitir el pensamiento del pueblo más allá de conocer perfectamente la lengua", indica el profesor Hotus.

Por otro lado, con una perspectiva crítica a la estructura vertical ante el profesor y competitiva entre los estudiantes, en estas clases se plantea equilibrar la distancia profesor-estudiante, apelando a una enseñanza cercana, reemplazando el carácter expositivo por el dialógico. "Una proyección de la cultura, porque los pueblos originarios tienen formas similares. Cuando definimos ciertas líneas metodológicas en una reunión no hubo que ponerse de acuerdo en que queríamos este tipo de educación, nos percatamos que ya estábamos haciendo algo similar", señala Felipe Hasler, quien es educador de mapudungun.

Al llegar a la escuela los profesores iniciaron un proceso de relectura a sus propias formas de enseñar para que esta experiencia pueda ser replicada, considerando que hoy no existe una línea metodológica establecida que sigan los educadores tradicionales, quienes, aunque conocen la lengua, no necesariamente conocen estrategias pedagógicas. Además el contexto en que la mayoría de ellos aprendió la lengua, ya sea urbano o rural, difiere de la sala de clases. En este espacio la enseñanza de las lenguas se inserta en un sistema educativo occidental normado, en el cual hay una estructura previa a la que los estudiantes se enfrentan desde que entran en él. La oralidad y ritualidad tradicional es reemplazada por una sala de clases cerrada en la que el profesor se relaciona con los alumnos desde una posición de autoridad, además están condicionados por los procesos evaluativos.

"El idioma se trasmitía a través de las actividades, relacionadas con la tierra y el mar. Los más jóvenes entendían los mensajes directamente en las actividades agrícolas y marítimas y en esta práctica los ancianos evaluaban a los más jóvenes", comenta Julio Hotus, educador tradicional de lengua Rapa Nui.

Para el profesor, además influye en sus clases que la cultura Rapa Nui tiene escasas conexiones con los contextos de los estudiantes del Instituto Nacional. A diferencia de las clases de mapudungun, a las que asisten quienes pertenecen al pueblo o descienden de él, por lo que hay mayor conocimiento previo, en las clases de lengua y cultura Rapa Nui "la mayoría conoce sólo el arquetipo de la Isla, por ende, las clases, que se llaman "Lengua, Historia y Cultura Rapa Nui", han estado enfocadas a la Historia, profundizaremos en la lengua más adelante. Era necesario primero sacarse la postal y mostrar la realidad. Es por esto que los he evaluado por el interés que muestran sobre todo en relación a la historia de nuestro pueblo, y también por la perseverancia".

Por otro lado, el educador Luis Jiménez que enseña Aymara, considera que su pueblo está muy fusionado con el ámbito occidental. "Rescato algunos valores de la cultura y trato de plasmarlos en las clases. Por ejemplo la reciprocidad, una manera de mostrar la solidaridad, la dualidad, como por ejemplo el sol y la luna, el sol y la tierra. El Aymara apunta siempre a vivir en armonía entre dos extremos, por eso siempre es dual". Esto se traduce en que en sus clases, presente principalmente elementos didácticos como imágenes e incluso juegos de mesa (se trabaja con una ruleta).

Hoy el proyecto Intercultural Bilingüe del Instituto Nacional, está desarrollando un modelo metodológico basado en la "Propuesta educativa Multigrado 2005"[92]. La idea de los profesores es generar una propuesta común a los diferentes pueblos con esta experiencia, que se traduzca en un documento a modo de marco de referencia metodológico.

El objetivo de los educadores es que luego este documento circule por otros contextos socio-culturales de enseñanza y se le incorporen nuevas apreciaciones. Una vez que exista un acuerdo en este sentido se puede replicar la propuesta metodológica al nivel de los contenidos mínimos obligatorios que entrega el Ministerio de Educación a las escuelas públicas. Con esta propuesta se espera elevar el rango que tiene la enseñanza de lenguas originarias y la competencia de los educadores tradicionales en las escuelas.

Las clases en el Instituto Nacional, además de contribuir a la transmisión de las lenguas indígenas, según los educadores tradicionales, ha permitido salir del espacio folclorizado y anclado en un imaginario pasado al que generalmente se reduce lo indígena desde la perspectiva de la cultura mayoritaria. Además, contribuye que en la formación de los niños esté presente la consciencia de la sociedad diversa en la que están insertos, que se enmarca en la propuesta indígena de interculturalidad para todos. "Se necesitan nuevos modelos y propuestas educativas, que combatan las asimetrías derivadas de la historia; un sistema educativo que no sólo se preocupe del desarrollo económico, sino del bienestar integral de la sociedad, cada vez más diversa y compleja"[93].

He corrido a recoger el sueño
de mi pueblo
para que sea el aire respirable
de este mundo.
Leonel Lienlaf[94]

[92] Propuesta educativa Multigrado 2005. México, CONALITEG
[93] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2011.
[94] LIENLAF, Leonel. "Camino", "Se ha despertado el ave de mi corazón". Editorial Universitaria, S.A., 1989.

Kiñe Pu Liwen desde La Pintana/

Niños mapuches reeducados.

"Por ser expresión de identidad del pueblo mapuche, el vehículo de la cultura tradicional, se demanda su uso en la educación y la sociedad mapuche, ampliada más allá de las comunidades rurales, al mundo urbano, como ocurre en Santiago o en los centros de formación universitaria del sur de Chile, la lengua vive en las familias más tradicionales y sus hablantes cohesionados en nuevos espacios culturales demandan su uso como lengua moderna y multifuncional"[95].

Desde una ruka en la Pintana, la agrupación Kiñe Pu Liwen, formada por la familia Cheuquepan Colipe, trabaja como colectivo fortaleciendo una identidad que se articula a partir de una ideología, pasado, historias en común[96]. "Estamos motivados por fortalecer la identidad de nuestros hijos y por mantener las tradiciones, costumbres y todo lo relacionado con la cultura mapuche y lo más importante, vivir las tradiciones acá en la ciudad", indica Juana Cheuquepan, una de sus integrantes.

La Pintana, ubicada en el poniente de Santiago, es una de las comunas con mayor población mapuche de la Región Metropolitana, según el CENSO del 2002, alcanza un 6,2%. La presencia de población mapuche, las experiencias de algunos integrantes de la organización, la intención de detener la asimilación cultural y de visibilizarse dentro del contexto educacional, llevaron a Kiñe Pu Liwen a enfocar sus esfuerzos en potenciar su cultura al interior del ámbito educacional.

La labor comenzó en 1999 con talleres para algunas escuelas cercanas, abordando la tradición mapuche a través de las comidas, los instrumentos y la lengua. En el 2002, la Agrupación obtuvo un espacio propio para desarrollar sus actividades, la Ruka. La visibilización mediante un espacio impulsó nuevas relaciones con los colegios del entorno. La Ruka es simbólica, pues contribuye a "comunicar los deseos de autodefinición y autorrepresentación"[97],

[95] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2000. Pág. 3.
[96] ABARCA, Geraldine. Op. Cit. Pág. 47.
[97] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 41.

Ese mismo año, una profesora del Colegio Mariano Latorre de la Pintana solicitó visitar la Ruka con su curso, un tercer año básico, "para acercar a los niños a elementos simbólicos y representativos de la cultura mapuche". Una semana después de la visita, nuevamente el colegio solicitó ir, pero en esa ocasión, a pedido de la escuela, se ofreció una degustación de comida tradicional.

A partir de este primer acercamiento, la experiencia se replicó. Durante el 2003 y el 2004, fueron periódicamente varios colegios. "El colegio San Guillermo de Puente Alto, nos solicitó entregarles una propuesta para ampliar las visitas, y para que además de la degustación, realizáramos una charla sobre cultura y cosmovisión y talleres", explica Juana Cheuquepan. Durante un mes, en el que asistieron todos los niveles del colegio, la agrupación ofreció talleres de instrumentos, trabajo en greda, mapudungun y danza. Las charlas y talleres, que se realizaban durante la tarde y la mañana, se orientaron según a la asignatura.

En el 2005, Juana Cheuquepan, que entonces trabajaba el Centro Integrado de Salud Escolar del Municipio, acompañada por una docente de la Universidad Diego Portales, presentó una propuesta de trabajo al alcalde, buscando financiamiento para continuar con los talleres en la Ruka. Cheuquepan le comentó sobre los Programas de Educación Intercultural Bilingüe que se realizaban en distintas zonas de Chile y le indicó que debido al alto porcentaje de población mapuche en La Pintana se debería implementar el modelo en la Comuna. "El alcalde se mostró dispuesto a llevar la EIB a la Pintana, pero con el compromiso de que la Universidad Diego Portales hiciera un convenio con el Municipio".

Después de esta primera reunión, se presentaron dos proyectos al Municipio, uno en relación a implementar la EIB y a la vez trabajar los proyectos educativos institucionales en el marco de la interculturalidad y por otro lado, potenciar el trabajo en la Ruka de la organización Kiñe Pu Liwen.

En el 2006, el PEIB se había instalado en el Municipio, con Juana Cheuquepan como directora. Para comenzar la implementación se realizó un diagnostico a nivel comunal en todos los colegios municipales para conocer la acogida que tenían los

programas de Educación Intercultural. Los directores y jefes de UTP[98] de los colegios de la comuna, manifestaron su disposición a incorporar el modelo intercultural. Sin embargo, cuando llegó el momento de definir concretamente cuantas horas se destinarían cada semana a la EIB empezaron las discrepancias, algunos directores argumentaron que aumentaría la carga de trabajo de sus profesores. Finalmente de los 13 colegios en los que se aplicó el diagnóstico, sólo se incorporaron cuatro.

En los primeros colegios que se sumaron al trabajo intercultural se comenzó a instalar la conciencia de diferentes identidades coexistiendo al interior de la escuela, lo que inició el proceso de revitalización lingüística. Los resultados de estas primeras experiencias impulsaron a otros establecimientos a incorporarse. En el 2007 eran siete colegios los que implementaban educación intercultural y en el 2008 ya eran diez colegios y dos Jardines Étnicos[99].

El Programa de la Pintana en jaque/

Y nadie quería financiar... una vez más.

Entre el 2005 y el 2008, para desarrollar el PEIB de la Pintana, en el mes de Mayo se presentaba una propuesta anual a la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDUC). Esto repercutía en que las clases iniciaban y al no contar con los recursos necesarios, las clases interculturales no podían ir a la par. La coordinadora del Programa explica que "nos pasaba que a fines de mayo, todavía estaban haciendo sugerencias a los proyectos antes de aprobarlos, siempre teníamos que hacer modificaciones y el financiamiento llegaba al municipio en Julio. El 2008 recién en Septiembre estábamos gestionando que el dinero llegara al Municipio, porque de la SECREDUC se mandaba a la Provincial, luego al Departamento de PEIB de la comuna, y el departamento tiene que firmar un decreto de ingreso, lo que retrasaba todo". Las tardanzas producto de los trámites burocráticos producían que recién en Noviembre se les pagaba a las educadoras, después de haber trabajado cerca de siete meses.

---

[98] El trabajo de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de las escuelas, es fisclizar y fortalecer los procesos de aprendizaje.

[99] En 1991 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), crea el Programa de Jardines Étnicos, que se comienza ha implementar cerca de diez años más tarde. Se emplazan en sectores con alta población indígena y al igual que en el PEIB, participa la figura del "educador tradicional".

La continuidad del PEIB de La Pintana estuvo en riesgo en el 2009, cuando la SECREDUC decidió finalizar la entrega de recursos, con el argumento de que ya se había financiado a cada municipio para iniciar la instalación de la Educación Intercultural y que en ese momento era deber de la Municipalidad de la Pintana responsabilizarse de su continuidad.

Como la Comuna carecía de recursos propios para desarrollar el Programa, la entonces Directora del PEIB, Juana Cheuquepan, debió buscar otras vías financiamiento. Solicitó reunirse con Jasna Provoste, Ministra de Educación en ese periodo, e incluso con la ex Presidenta Michelle Bachelet, pero ninguno de esos encuentros se concretó. Los encargados del PEIB de La Pintana se reunieron finalmente con Carolina Tohá, le entregaron un informe con todos los antecedentes del desarrollo del Programa, las planificaciones para el año y le explicaron su malestar por el término del financiamiento y la incapacidad del Municipio para ser el garante económico del PEIB.

El Gobierno convocó a los encargados del Programa a enviar una propuesta. En ella debían focalizar una asignatura, indicando como la educación intercultural se podría integrar al Plan de Mejoramiento Educativo. De esta manera, podrían obtener recursos vía Subvención Escolar Preferencial (SEP)[100].

Para acogerse a la SEP, el programa de educación intercultural de la Pintana realizó una propuesta basada en dos ejes: kimche (cuentos que relatan historias de vida) y pewma (sueños). Los ejes promovieron el apoyo desde la oralidad y la escritura, potenciando la comprensión lectora. Según Juana Cheuquepan, este sistema contribuye a mejorar el rendimiento porque "los niños reciben doble aprendizaje, el que aparece en los textos y las experiencias que le entregamos de acuerdo a nuestra cosmovisión. Las educadoras tradicionales son una profesora más. Nosotros mandamos una propuesta de trabajo para todos los colegios y con ella, las educadoras van entregando sus contenidos, complementándolos con los contenidos que los niños están viendo".

[100] La Subvención Educacional Preferencial es un financiamiento escolar destinado a mejorar la calidad de la educación considerando "alumnos prioritarios", "para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo". El criterio que define la calidad de alumno prioritario es determinado anualmente por el Ministerio de Educación.

En busca de recursos sostenidos en el tiempo, en el 2009 el PEIB de la Pintana realizó una campaña a nivel nacional para recolectar firmas en apoyo a la demanda de aumentar su presupuesto. La campaña consiguió muchas adesiones, incluso firmaron profesores de Ecuador, Colombia y México. Se le entregó un documento con la solicitud y las firmas al Ministro de entonces, Andrés Velasco. Cheuquepan comenta que, "nunca se notó algún aumento porque nos financiamos vía SEP, no contamos con recursos propios. Esto nos preocupa porque el 2012 es el último año con Subvención y no sabemos qué va a pasar. El Gobierno actual dijo que íbamos a contar con recursos propios para continuar con los PEIB que se están desarrollando, pero todavía nada".

Pese a no tener un porcentaje mayoritario de matrícula indígena, en la Pintana se incorporará el Sector de Lengua Indígena, debido a las experiencias previas que se han desarrollado. Además, la presciencia mapuche en la comuna se expresa en el alto número de organizaciones que trabajan en ella. El Sector de lengua partió como piloto en el año 2009 en los colegios Juan de Dios Aldea y Violeta Parra. En el 2010 se inició la implementación del Sector de Lengua en el Liceo 523. Según Juana Cheuquepan, debería continuar el proceso "dado que el interés está de parte los Directores pero lamentablemente por parte de la jefatura del Departamento de Educación, el interés no es el mismo".

"El SLI es positivo porque significa revitalizar la lengua, que se pueda replicar y se enseñe. El niño de primero básico va a tener más horas, son como ocho horas semanales, solamente en lenguas. Significa una asignatura más en comparación con la EIB que supone dos horas semanales", indica Juana Cheuquepan. Pero reconoce que el PEIB "debe seguir existiendo porque tiene que ver con las relaciones de las culturas, de conocerlas y conocer a los que nos rodea", además en varias escuelas abarca más niveles, mientras que el proceso de implementación del SLI no contempla todos los cursos en este momento.

Sin embargo, a las educadoras de La Pintana les preocupa el financiamiento, pues cada año la continuidad de su trabajo se arriesga por la falta de prepuesto. "Queremos una subvención a los colegios para que puedan trabajar durante todo el año".

Mapuches, mujeres y educadoras organizadas/
En La Pintana, ELLAS educan.

Actualmente el Programa se desarrolla en seis colegios de La Pintana, en tres, participa la Agrupación Kiñe Pu Liwen. Uno de ellos es el que lleva más tiempo desarrollando el PEIB en la Comuna, el Liceo Violeta Parra, en él se abarca desde Pre-Kínder a 7° Básico y está a cargo de la educadora María Graciela Cheuquepan. En el Centro Educacional La Pintana (CELP), también participa una educadora de la organización, Juana Montupil. El 2011, fue el primer año que este colegio implementó la educación intercultural, considerando desde Pre-Kínder a 2° Básico. El Liceo Pablo de Rokha, es el otro establecimiento que implementa el Programa al alero de la Organización. Las clases a cargo de la educadora Carmen Gloria Reyes, se realizan desde Pre-Kínder a 6° Básico.

En el proyecto de Educación Intercultural de La Pintana también participan otras organizaciones Mapuche. En el Liceo el Roble trabaja la educadora Rossana Ayllapi, de la agrupación Relmu Pichikeche; en la Escuela Juan de Dios Aldea, Juanita Soñan, de Rayen Folle; y en el Liceo D – 523, Alejandra Tralma, de Folilco. Las organizaciones son fundamentales en el proceso, pues a través de ellas la comunidad urbana se articula y se eligen a las educadoras, quienes son legitimadas por su comunidad. Según Juana Cheuquepan, son las organizaciones las que potencian el desarrollo de la interculturalidad en la Pintana, su trabajo es el pilar fundamental para que el Programa persista.

La Consulta sobre el rol del Educador Tradicional realizada durante el 2010 y el 2011, muestra la importancia de las agrupaciones en el ámbito urbano. "La mayoría de los consultados aprueban ("están muy de acuerdo" o "de acuerdo") en que sean las asociaciones indígenas de las comunas o sectores territoriales en las que se inserta la escuela, los encargados de validar a los educadores(as) tradicionales. (...) Es muy importante que en el proceso de validación sean consultados los miembros de la agrupación, lo que demuestra que para estos efectos la directiva no tiene decisión resolutiva sin consultar a sus bases"[101].

[101] Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Ministerio de Educación. Informe de resultados: Función docente del educador(a) tradicional para la implementación del Sector de Lengua Indígena.

Pese al reconocimiento de las organizaciones mapuches en la comuna, se ha replicado en algunas escuelas la estigmatización histórica, por ello se algunas restaron del proyecto. En el 2009, cuando se comenzó a trabajar con los recursos de la SEP, hubo un cambio de director en el colegio Víctor Jara. Se le presentó la propuesta a la nueva Directora, pero ella no la aceptó ya que la educadora no poseía título universitario. La exigencia carecía de fundamento pues los planes de EIB contemplan como base del proceso educativo la figura del "educador tradicional" o "asesor cultural", el cual no debe poseer algún título como requisito, ya que se apela al conocimiento de los saberes tradicionales por su propia experiencia y a la confianza de la comunidad.

Lo que ocurrió en el colegio Víctor Jara, motivó a Juana Cheuquepan a obtener el reconocimiento de las educadoras por medio de la CONADI. Para acreditar a las educadoras la institución solicitó sus datos y una carta del colegio donde trabajaban. Cuando la educadora estuvo acreditada, la Directora del colegio, nuevamente utilizó el argumento de la falta de título profesional para fijar su sueldo, le ofreció 120 mil pesos mensuales por 33 horas semanales de trabajo. Cheuquepan, como intermediaria de la educadora en el conflicto, señaló a la autoridad del Colegio que "lo que las educadoras manejan, el mapudungun, la cultura, no se aprende en la universidad, se aprende en la vida. La cultura se transmite de generación en generación, pero a través de la práctica". Finalmente, pese a que los profesores que ya habían trabajado con la educadora solicitaron que continuara, por la intransigencia de la Directora, el colegio dejó de aplicar el PEIB.

Las educadoras de tradicionales de la Pintana, vienen de distintas localidades del sur. Algunos aspectos de la lengua cambian según la territorialidad, incluso hay palabras diferentes de una variante dialectal a otra, sin embargo la lengua es una sola. Para ellas es importante reunirse, conocer cuál es la acogida que tienen los niños, sus padres y otros profesores hacia la interculturalidad, y saber si han vivido situaciones de menoscabo.

"Si el niño, es por ejemplo williche o lafkenche[102] y en la clase se toca un elemento de esa zona se identifica. Le dice a todos yo soy de allá, mi abuelo vive allá,

---

Consulta a los Pueblos Indígenas, Ministerio de Educación, 2011. Pág. 8.

[102] Pese a tener una historia en común y la unidad de la lengua hay matices culturales que diferencian al

recuerdan que alguna palabra la han escuchado o reconocen instrumentos. Sienten que es algo propio", señala Cheuquepan. La recepción que los niños tienen de la EIB es positiva principalmente por esta posibilidad de identificación. Gracias a las clases interculturales hay niños que descubren que su apellido es mapuche, entienden su significado y comienza a ser motivo de orgullo para ellos. Además, como los temas son diferentes a las materias tradicionales, resultan interesantes y por ende, contribuyen a mejorar el comportamiento y aumentar la participación, como han constatado en la agrupación Kiñe Pu Liwen al recibir comentarios de otros docentes. "Cuando un profesor recibe bien a una educadora, significa que está pensando en los niños, porque cada aporte significa que el niño va a tener mejor educación", indica Cheuquepan.

"El uso de la lengua indígena en el aula y la introducción en el currículo de elementos de la cultura local genera una mayor motivación en los niños en general"[103]. Las investigaciones sobre experiencias de EIB, señalan recurrentemente el aumento de la autoestima de los niños gracias a este modelo, pues permite una percepción positiva de la identidad cultural.

Durante el 2011 se realizó un proceso de capacitación a los educadores tradicionales que constó de dos etapas. En diciembre, en la Ruka de la agrupación Kiñe Pu Liwen, se efectuó una ceremonia, en la cual los educadores mapuche recibieron un certificado con la "acreditación y capacitación en Lengua y Cultura Mapuche" del Ministerio de Educación. Asistieron autoridades mapuches, representantes del PEIB del MINEDUC y la directora del Jardín Antuliwen. Los encargados del PEIB, señalaron que tienen la intención de ampliar el Programa a más escuelas en la Región Metropolitana, en el 2011 había 33 colegios que desarrollaban experiencias en interculturalidad. Mientras que los representantes mapuches de organizaciones de otras comunas destacaron la importancia de organizarse para avanzar en el reconocimiento.

---

pueblo mapuche de acuerdo a su ubicación, así es como en su tradición la "gente del sur", son los williches, mientras que la "gente del mar", lafkenche. Existen otras denominaciones de acuerdo al territorio como pewe□che, "gente del pewen".

[103] VERGARA, Jorge; GÜNDERMANN, Hans (responsables académicos). Op. Cit. Pág. 122.

¿Qué pasa fuera del colegio?/

Acciones políticas en defensa de la lengua.

Aunque en diferentes zonas proliferan las experiencias de transmisión de las lenguas indígenas, no hay una idea clara sobre el conocimiento que existe actualmente de las lenguas indígenas. Es por esto que durante la Consulta Nacional Indígena[104], se propuso modificar algunas de las preguntas, enfocadas en lengua e identidad, que se realizarán en el CENSO 2012. Para la pregunta ¿Habla o entiende la lengua de su pueblo?, cuyas alternativas de respuesta eran sí o no, se propuso ampliarlas por "¿habla la lengua?", "¿entiende la lengua?" o "¿habla y entiende la lengua?"; además se propuso agregar otras interrogantes como "¿dónde aprendió la lengua?" y "¿tiene interés en aprender?". El interés por las lenguas indígenas no sólo lo tienen quienes se reconocen pertenecientes a algún pueblo, por este motivo propusieron que las preguntas enfocadas en la lengua se realicen a todos los censados.

Las sugerencias consideraron la amplitud de posibilidades que implica el conocimiento de una lengua y se espera que con estas aclaraciones, las estadísticas luego sean más precisas y así contribuyan al desarrollo EIB.

Las educadoras tradicionales se articulan a través de sus organizaciones para impulsar el PEIB. Es por eso que han desarrollado actividades que amplían la temática intercultural. En el 2008 la agrupación Kiñe Pu Liwen junto con la Coordinadora de la RED DELPICH, Elisa Loncon, realizaron un programa de Mapudungun en el Canal 39 de La Pintana[105].

---

[104] En mayo del 2011, la agrupación Kiñe Pu Liwen participó en la Consulta Nacional Indígena previa al CENSO 2012. A la Ruka de la agrupación llegaron representantes de otras organizaciones indígenas y del Instituto Nacional de Estadísticas. El enfoque de las preguntas y las alternativas fue debatido para que las respuestas reflejaran lo más claro posible la situación actual de los pueblos indígenas. Parte de lo que se discutió estuvo relacionado con la efectividad el diagnóstico lingüístico. Según datos del Censo de 1992, 996.770 habitantes mayores de 14 años, declararon pertenecer a uno de los tres pueblos indígenas considerados, (Mapuche, Aymara y Rapa Nui), un 10,84% del total de la población nacional. Esta cifra que disminuyó según CENSO del 2002 a un 4,6%, de este total un 87,3% corresponde al pueblo mapuche. Sin embargo, el cambio en la formulación de las preguntas representa un factor a analizar para comparar ambas cifras, ya que la Encuesta CASEN 2009, estimó en un 7% la población indígena en Chile.

[105] Cuando se realizó este programa el Canal funcionaba como medio comunitario y se financiaba por recursos de la Union Europea. Cuando se acabó esa vía de financiamiento, se convirtió en un canal Municipal.

Considerando que su trabajo es parte de un movimiento social de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, en La Pintana se desarrollan varias actividades para potenciar temas relacionados con lo intercultural, como la discriminación, la identidad, los Derechos del Niño. El objetivo de estas actividades "es concientizar a padres y apoderados porque a los niños se les puede encantar fácilmente, hay que encantar también a los adultos y cambiar los prejuicios que tienen con respecto al mundo indígena", señala Cheuquepan.

En el 2006 se realizó un Coloquio Académico en la Biblioteca de Santiago, con el objetivo de incentivar a las universidades para potenciar la interculturalidad. Es decir, que en la formación de los jóvenes en distintas disciplinas se aborde la temática de los pueblos indígenas y se enseñen sus saberes. Así evitar que los profesores repitan actitudes de discriminación y deslegitimación hacia las educadoras tradicionales y sus conocimientos por no poseer estudios universitarios.

Al año siguiente se dictaron talleres de capacitación en siete colegios, en los cuales se trató historia, cosmovisión, didáctica y gestión mapuche. Los talleres estaban abiertos a profesores y apoderados de cada establecimiento para instalar la temática de la interculturalidad de manera trasversal al interior las escuelas.

En la Pintana trabajan también en la educación preescolar con enfoque intercultural en dos jardines, el Pupeñi y el Quipallantu. Ambos son jardines JUNJI que tienen convenio con la CONADI y se enmarcan en la política de los "Jardines Interculturales".

La agrupación Kiñe Pu Liwen apadrina a un jardín cercano a la Ruka llamado Antuliwen, "Sol del amanecer". El jardín, perteneciente a la JUNJI, realizó el 2011 un proceso para cambiar el nombre a uno más pertinente al contexto intercultural donde se emplaza, antes se llamaba "Duende travieso". Las tres propuestas finalistas, enviadas por apoderados, fueron nombres en mapudungun. Se optó por Antuliwen porque la propuesta asocio el nombre con la idea de que el Sol permite que se desarrolle la vida y supone un amanecer al aprendizaje de los niños. Según la directora la incorporación del enfoque intercultural en el jardín es clave porque "la educación comienza en la etapa

parvularia y hoy se necesitan profesores para así desde la cuna ir empapándose de la cultura mapuche.

Algunas de las agrupaciones mapuches de la Pintana, ya hacían talleres de música, danza o medicina antes de 1999. Según Cheuquepan siempre hubo relación entre las organizaciones y los colegios, y esto ha permitido avanzar en el proyecto intercultural. "Si una educadora estuviera sola, el programa ya se muere". La dirigente considera determinante el rol de las agrupaciones, ya que dentro del departamento de Educación del Municipio, actualmente no hay una persona encargada del Programa, sólo hay un coordinador de la Subvención Escolar Preferencial.

"Nuestros mayores dicen que hubo un tiempo en que la serpiente Kay Kayfilu, la serpiente de las energías negativas que habita en las profundidades del mar, empezó a levantar las aguas provocando grandes inundaciones con el fin de terminar con la gente y con todos los seres vivos. Entonces intervino Tren Trengfilu, la serpiente de las energías positivas, levantando los cerros para contrarrestar la acción de Kay Kay.

La lucha entre ambas duró muchas lunas, dicen. Y fue tan intensa, Treng Treng tuvo que levantar tanto la tierra que ésta casi alcanzó al Sol. De la gente solo se salvaron un anciano, una anciana, un joven y una doncella; los que habían acudido al cerro Treng Treng (la morada de la serpiente), un lugar en el que –entre enormes piedras- vivían animales, aves, insectos, plantas... "

Elicura Chihuailaf[106]

La llegada de "Pali Juanita"/

El primer año en el Centro Educacional La Pintana.

Cada 24 de Junio el pueblo mapuche da la bienvenida a un nuevo año a través del We Tripantu, que en mapudungun significa "nueva salida del sol". En la ceremonia, se agradece a la Tierra y se pide prosperidad para un nuevo ciclo. El 2011 por primera vez se celebró la ceremonia en el Centro Educacional La Pintana (CELP). Los niños del colegio son parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe a cargo de la educadora Juana Montupil.

Eran cerca de las once de la mañana cuando, al ritmo de los sonidos del kultrún que la Machi tocaba en el patio con galerías llenas de niños, padres y profesores,

[106] CHIHUAILAF, Elicura. Recado confidencial a los chilenos. Santiago, Chile. LOM Ediciones. 1999, Pág. 202.

comenzó el We Tripantu. Frente a un árbol en representación de la naturaleza y ofrendas tradicionales a la Tierra, la Machi inició la rogativa. Juana Montupil fue traduciendo al español las palabras de la Machi. Cada vez que el kultrún sonaba con fuerza, los niños respondían a su llamado con expresiones en lengua mapuche. "Ellos se comportaron así porque, en clases habían construido su propio kultrún y aprendieron que cuando la Machi toca el instrumento ella está comunicándose con Dios", explica la educadora del colegio.

Finalizado el We Tripantu se iniciaron otras actividades conmemorativas. Los alumnos de kínder recitaron los números y cantaron canciones infantiles en mapudungun; un estudiante de segundo básico interpretó un poema sobre Lautaro, escrito por la profesora Juana, en el que se daba a conocer el legado del guerrero; y se montó una obra en la que se representaron costumbres como el juego del Palin y versos apelando a las injusticias que se cometen contra el pueblo mapuche. Después del acto, los profesores y las representantes de la Agrupación Kiñe Pu Liwen que participaron en la ceremonia, se dirigieron a la biblioteca del CELP, a una degustación de comida típica del pueblo mapuche.

"Cuando se hizo la fiesta del We Tripantu, bastantes apoderados vinieron y se dieron cuenta de que es una cultura con la que convivimos, pese a todo el daño que se les ha hecho. La mayoría ha tomado muy bien la educación intercultural", comenta José Morales, profesor de lenguaje del CELP.

Una vez a la semana, Juana Montupil, que nació en Nueva Imperial, pero llego a vivir a Santiago cuando era pequeña, va hasta el CELP a realizar sus clases. Durante ese día desde pre-kínder a segundo básico tienen una hora pedagógica dirigida por la educadora tradicional. Montupil, es una de las educadoras que trabajan las clases interculturales en los colegios de la Pintana y participa en la agrupación Kiñe Pu Liwen. Realizó sus estudios justamente en el colegio en el que hoy trabaja, el cual juntó a ella, desarrolló por primera vez una experiencia en educación intercultural. "Nunca había enseñado. Estaba complicada al principio, le preguntaba a otros profesores sobre metodología".

Los contenidos que enseña Juana, llamada por los niños "Pali Juanita", varían de acuerdo al nivel del curso. En los niveles menores se inicia la clase con un repaso de los números, canciones y saludos. La educadora enseña conceptos en mapudungun cercanos a los niños. Aunque prima la oralidad, mientras los niños pintan un dibujo relacionado con el tema tratado, la educadora escribe las palabras claves en la pizarra y las explica. En una de las clases se abordaron los conceptos de "ñarki" y "trewua", gato y perro en mapudungun, utilizando la cercanía de los animales domésticos, para que ellos usaran las palabras al referirse a sus mascotas. Además, con este contenido se les enseñó a los niños una diferencia lingüística importante entre el español y mapudungun, que en la lengua mapuche los animales no tienen género.

Durante el año, los niños trabajaron confeccionando elementos tradicionales mapuche, como el kultrún, utilizando una pelota de plástico. También fabricaron un wiño con un tubo de PBC, papel y lanas de colores, que en adelante usaron para jugar Palin[107].

"Empecé con los Mari Mari, lagmien, peñi, entre ellos, entre ellas, ellas con ellos. Después de los saludos, continué con la conversación entre los niños. Con ésta primera experiencia me di cuenta que escribir mucho a los niños les aburre, pero mediante lo oral y audiovisual entienden mucho más".

Mediante apoyos audiovisuales las clases abordan aspectos más complejos de la cultura como el mito de Treng Treng y Kay Kay, el significado de la Machi en la espiritualidad y la historia de Lautaro. Con un enfoque pertinente a la perspectiva mapuche y por utilizar un lenguaje comprensible por los niños, los materiales facilitan el diálogo entre los estudiantes.

La clase se caracteriza por la participación de los niños, a continuación de la explicación de la educadora. "La machi es como la doctora de los mapuches, pero a ella le basta con verte para saber qué es lo que te pasa (...) la lucha de Treng Treng y Kay

[107] El Palin es un juego tradicional mapuche, practicado en contextos rituales o deportivos, en el que los jugadores utilizan su wiño para desplazar la pelota hacia el extremo de la cancha, correspondiente al equipo rival.

Kay cuenta la historia de la creación del mundo. La niña le está haciendo un nguillatun para que la serpiente se calme y no inunde más la Tierra".

Uno de los motivos del riesgo en que se encuentran las lenguas indígenas es el desprestigio social que poseen, debido a la historia de deslegitimación de las culturas indígenas y la pérdida de funcionalidad de la lengua. "La herencia de desprestigio que cargan los pueblos originarios en un país como el nuestro, y en general en toda América Latina, evidentemente alcanza a la lengua, lo cual ha contribuido a debilitar la lealtad lingüística de los hablantes. Esto se refleja no sólo en el desuso, sino en la no transmisión generacional" [108]. La EIB intenta revertir esta situación dotando de funcionalidad a la lengua. En el caso de las clases interculturales en el CELP, en general, los contenidos permiten la comprensión de su cercanía, en tanto es capaz de denominar elementos cotidianos, lo cual repercute en una apropiación de los conceptos y la noción que los estudiantes tienen de su utilidad.

En algunas salas hay afiches con los números y su nombre en mapudungun presentes de manera permanente para reforzar los contendidos. Pero la incorporación de este tipo de materiales en el aula varía en cada curso, de acuerdo al interés del profesor jefe, ya que en la escuela no hay un espacio propio para las clases interculturales.

A diferencia de las malas experiencias que otras educadoras han tenido en las escuelas, para Juana, en general el trabajo en conjunto con los profesores ha sido grato. Mientras ella realiza la clase la profesora de cada curso y la auxiliar, deben estar presentes en la sala. Algunas intervienen contribuyendo a explicar contenidos, otras manteniendo a los niños en silencio, pero es la educadora quien dirige la clase.

Según José Morales, profesor del lenguaje del CELP, la enseñanza de la cultura mapuche es muy positiva, porque hay muchos estudiantes mapuches en el colegio, aunque no todos se reconozcan como tales. El profesor considera además que la llegada de la educadora al colegio en general ha sido bien aceptada por los profesores "hay una aprobación, y cooperación con la profesora Juanita. Debe ser así, estamos inmersos en el mismo espacio, tenemos que integrarlos y además nosotros conocer la cultura".

[108] ABARCA, Geraldine. Op. Cit. Pág. 89.

"Las chiquillas en otros colegios no comparten espacios con otros profesores, como por ejemplo comer juntos. En cambio en mi caso los profesores me recibieron muy bien y yo pase a ser una más de ellos. El único problema lo tuve con la docente de 2° A, que al principio me dejaba sola con los niños, y a veces interrumpe la clase", comenta la educadora del CELP.

Aunque las clases interculturales no estén contempladas en este colegio como una actividad curricular y por lo tanto, no deben ser evaluadas, algunas profesoras incluyen una nota en comprensión del medio o lenguaje.

La disposición clásica de las mesas en las salas, ordenadas en filas, se contrapone a las formas tradicionales en que se traspasa en saber en las culturas indígenas. En la implementación de la educación intercultural, choca el paradigma occidental presente en las escuelas con la enseñanza indígena. "La disposición del mobiliario y los materiales al interior de la sala no es azarosa, obedece a formas de pensamiento, a concepciones sociales y filosóficas que van regulando los tipos de relaciones entre las personas"[109]. En el CELP, en los cursos de pre-básica la disposición de las mesas agrupadas con varios niños, permiten mayor interacción entre ellos y cercanía con la educadora, esto sumado al menor número de estudiantes, contribuye a la continuidad de la clase.

Las clases en el CELP, plantean una mirada intercultural al interior de la escuela con un acercamiento a lengua mapuche. Esto no significa que la lengua no sea el foco principal de la enseñanza, sin embargo, en un contexto urbano donde la lengua mapuche no es la materna, en las clases son protagonistas los relatos de experiencias, la referencia histórica al pueblo mapuche y a las prácticas culturales que se mantienen en el espacio urbano, las cuales cobran sentido a partir de la explicación de la educadora.

Juana Montupil, destaca que en general su primer año como educadora tradicional fue fácil, pues recibió mucho apoyo. "Al trabajar en esto me acordé de mi papá, cuando era chica él salía al extranjero a promover la cultura, la lengua. Pienso que empecé a enseñar porque lo llevaba en la sangre, a nosotros nos enseñaron a hablar

[109] ORELLANA, Maria Isabel. Op. Cit. Pág. 82.

mapudungun desde chicos. Es bonito enseñar la cultura porque yo quiero que se promueva, que no se pierda".

.

Segunda Parte

LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS COMO DEMANDA POLÍTICA

La articulación de las Organizaciones Indígenas por la defensa de la lengua.

Se ha dado inicio al "Segundo Tiempo" de la oleada represiva del gobierno de la señora Michelle Bachelet Jeria en contra de la Nación Mapuche, prueba de esto son las declaraciones del vocero de Gobierno Francisco Vidal quien sostuvo que "el orden público va a ser prioridad" en la segunda etapa del gobierno, destacando que éste se va a resguardar "con toda la fuerza del derecho y de la ley". Estas declaraciones no dejan duda al proceder que tendrán las policías y la justicia en contra de la Nación Mapuche, y quienes manifiesten su solidaridad con nuestras justas demandas.

(...) el gobierno de la señora Bachelet, viola los Derechos más esenciales del ser humano, a no permitir el libre tránsito de las personas en las Comunidades Mapuche y no permitir manifestarse libremente en las ciudades. Además de vulnerar el Derecho más importante que es el Derecho a la vida, como queda demostrado con los cobardes asesinatos a quemarropa de José Collihuin Catril de 71 años (2007) y del Weichafe Matías Catrileo Quezada de 22 años (03 de Enero de 2008), por agentes del estado.
Declaración pública/ Agrupación Meli Wixan Mapu. Santiago, 23 de Enero de 2008.

Un nuevo trato para un país "multicultural"/
¿Reconocimiento?

Mientras que la relación entre los Pueblos Indígenas y el Estado está determinada por la construcción de la identidad nacional y por la igualdad de derechos que, desde la perspectiva liberal, supone la ciudadanía, lo multicultural se ha instalado en el discurso liberal como la retórica de asumir como positiva la diversidad existente.

"Queremos un Chile orgulloso de sus raíces, orgulloso de sus pueblos originarios, que valore, proteja y fomente su cultura, sus tradiciones y sus lenguas, y que los apoye en su desarrollo económico y social", afirma la propuesta de política indígena del actual Gobierno. En ella se apela a un "desarrollo", pero ¿de acuerdo a qué parámetros de "progreso"?. La reiteración "nuestros pueblos" clarifica el tutelaje del Estado, un carácter paternalista que ha sido trasversal en las políticas verticales que impone el poder central.

Este modelo multicultural es criticado por ser la "coartada cultural" del neoliberalismo "significaría más que una política, un criterio de desempeño para el liberalismo económico"[110]. El multiculturalismo acepta la diferencia pero esto no implica necesariamente políticas de reconocimiento.

[110] BELLO, Álvaro. Op Cit. Pág. 199.

El lento avance en política lingüística en Chile se debe en parte a "la ausencia de instrumentos jurídicos a nivel nacional que reconozcan los derechos de los pueblos indígenas, los indígenas tienen derecho en tanto individuos, como chilenos, no como mapuche, aymara, rapa nui, quecha, kawaskar, yagan"[111]. La ley Indígena indica que el Estado reconoce a "las principales etnias indígenas de Chile" y que "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". Pero no da respuesta a las llamadas "nuevas demandas", autodeterminación, autonomía y autogestión[112], ni al reconocimiento constitucional. Esta demanda ha sido una de las principales directrices del movimiento. Pero, tanto en la Ley Indígena, como en la política de "Nuevo Trato" el gran ausente fue el anhelado reconocimiento.

Los conflictos, principalmente territoriales, que fueron en aumento desde los años noventa, repercutieron en la política del gobierno de Ricardo Lagos. En el 2001 se creó la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (CVHNT), la cual fue dirigida por el ex presidente Patricio Aylwin. Con representantes de organizaciones e intelectuales indígenas, resultó en una serie de propuestas en relación a derechos políticos, colectivos y territoriales, derecho a consulta, derechos culturales y como base en este "nuevo trato" el reconocimiento constitucional.

El informe final de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, publicado el 2003, identificó diferentes momentos en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, determinados por el afán de homogenización cultural. Primero, uno de "asimilación forzosa", que se mantuvo hasta las primeras décadas del siglo XX y luego uno de "integración frustrada". En este último periodo se enmarcarían las políticas de imposición cultural y lingüística. "Los instrumentos y políticas del Estado, buscaron la homogeneización cultural de la sociedad chilena y, en este sentido, el desarrollo de las escuelas rurales tuvo como objetivo explícito la imposición del castellano como lengua, la comprensión de una sola historia nacional, una cultura y un tipo de conocimiento básico común a todos los habitantes", señala el informe.

[111] LONCÓN, Elisa. Op Cit. 2002. Pág. 1.
[112] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 133.

Sin embargo, el documento de la CVHNT dejó de lado la coyuntura política y social, pese a que las movilizaciones indígenas, particularmente por la reivindicación territorial y los derechos colectivos, gatillaron que se formara dicha Comisión. "No se introduce en la coyuntura actual más que marginalmente. Su objetivo es proponer una mirada comprensiva del largo proceso en el que se han ido modelando las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas, con la finalidad de proporcionar antecedentes que se traduzcan en que el Estado y la Sociedad chilena estructuren un "Nuevo Trato" con los Pueblos Indígenas".

Mientras la zona de "conflicto mapuche" se militarizaba, aumentaban los allanamientos, la violación de derechos y se aplicaba la Ley Antiterrorista, el "Nuevo Trato" supuso ser el camino del diálogo para finalizar los conflictos. Aunque en el discurso, el ex Presidente Ricardo Lagos afirmó que se recogería el Informe de CVHNT, no se introdujeron las reformas jurídicas y políticas propuestas. La iniciativa legal "no hacía alusión alguna a los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Por el contrario, se agregaba a la propuesta de reforma constitucional en la materia una cláusula final que apuntaba a proteger al Estado chileno de formas de ejercicio de los derechos políticos de los pueblos indígenas, como la autonomía, al disponerse que el ejercicio de la cultura e identidad de los pueblos indígenas debía hacerse en un marco constitucional que "asegure la unidad nacional"[113].

En el plano cultural, durante este periodo, se desarrolló el Programa Orígenes, y se aumentó la cobertura de la Beca Indígena. Luego, recogiendo la política de Nuevo Trato, el Gobierno de Michelle Bachelet, estableció como guía en la política indígena el Pacto Social por la Multiculturalidad, Re-conocer, el cual en materia cultural, planificó una política de revitalización lingüística centrada en la creación de academias de lenguas indígenas.

"Durante los últimos años, la política de gobierno hacia los pueblos indígenas ha tenido un comportamiento errático, que al parecer sólo aspira a dar respuestas a los acontecimientos y sucesos, más que a las cuestiones de largo plazo implicadas en la

[113] AYLWIN, José. La Política del "Nuevo Trato": Antecedentes, Alcances y Limitaciones. En: YÁÑEZ, Nancy; AYLWIN, José (editores). El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato": Las paradojas de la democracia chilena. Santiago, Chile. LOM Ediciones, 2007. Pág. 42.

actual situación"[114]. Aunque la CONADI ha desarrollado un trabajo en miras a la protección y promoción cultural a través de sus diferentes departamentos como el de Ecuación y Cultura y el de Revitalización Lingüística, existen muchas críticas hacia la institución. "La labor de la CONADI ha carecido de apoyo político y presupuestario, lo que le ha restado credibilidad y legitimidad a su labor. Por ello, no ha podido traspasar su inspiración positiva al resto del aparato público, ni menos ser asumida con un sentimiento de apropiación o pertenencia por parte de los pueblos indígenas"[115].

En la ideología liberal es en el Estado donde se conjugan las fuerzas expresadas en las estructuras de poder que "representan" a los ciudadanos, iguales ante la ley. "Esta concepción podría considerar a las minorías étnicas como un grupo social que, mientras participa en el pacto democrático, lucha por la legitimación y por la igualdad de derechos, algunas veces como un movimiento social y otras desde dentro de las instituciones del estado, logrando legitimidad dentro de ciertos espacios de poder"[116].

La presunción de lo multicultural en el discurso puede ser, en la práctica, una nueva forma de asimilación adaptada a este siglo, ya que no se sustenta en la existencia de múltiples pueblos/naciones dentro del mismo territorio, por ende no hay reconocimiento. En Chile, los pueblos indígenas no tienen representación en los poderes del Estado, por ende su fuerza está determinada por la articulación política que puede lograr el "movimiento indígena".

Cuando se utiliza el término "conflicto mapuche", el discurso equipara el movimiento indígena a otros movimientos sociales (conflicto estudiantil, conflicto medioambiental, etc.). Desde esta perspectiva los pueblos indígenas son una minoría nacional, con sus determinadas reivindicaciones, pero "en Latinoamérica resulta más apropiado hablar de pueblos "minorizados" como lo establecieron catalanes y vascos en sus respectivos procesos de política lingüística"[117]. Esta categoría indica la condición socio-política del grupo en relación a la cultura hegemoníca, sin que "minorizado", implique un factor numérico.

---

[114] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 133.
[115] Ibíd. Pág. 132.
[116] MORA-NINCI, Carlos. Debate multicultural: etnia, clase y nación. [en línea] Revista "Astrolabio", Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Nº 2. 2005. www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/moraninci.php
[117] VERGARA, Jorge; GÜNDERMANN, Hans (responsables académicos). Op. Cit. Pág. 120.

La denominación de los pueblos indígenas además de los derechos que implica, posee también un sentido simbólico, donde se expresa el autorreconocimiento. Pasar en el discurso de ser etnia o minoría a pueblo o nación transforma el posicionamiento histórico. Es decir, salir del espacio de la subordinación[118]. "Los conceptos de etnia, pueblo y nación no solo están diferenciados semánticamente entre sí, sino que desde el momento en que los pueblos originarios quedaron negados o excluidos del proyecto nacional, los significados de estos cobraron distintas acepciones en boca de los grupos sociales que levantaron banderas en su nombre"[119].

"Volveré a mi camino"

Ina treka kompuan
kisu ñi rüpü meu
rayituai ñi kimün
upekonlu lemu meu,
trepetuay fei chi aukiñ
umautulefulu,
meli kürüf meu
alkigñeai ñi sungu.
Kom trem keche tañi
ülkantun,
ñi papay tañi kimün
fey chi lolenrüpü rupalu engu
kisu ñi am meu
mongueleay
rumell ta nagkonai
kom tañi kimün
fey mu tachi shakinguen
rumellma peutunkonai.

Volveré a caminar
en mi propio camino
florecerá mi sabiduría
olvidada en los bosques,
despertarán los ecos
que estaban dormidos
en los cuatro vientos
se oirá mi voz.
El canto de mis abuelos
la sabiduría de mi papá y

[118] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 126.

[119] REINA, Leticia. La Etnización Política: ¿Necesaria para la construcción de la nueva nación mexicana? [en línea] Memoria Americana- Cuadernos de Etnohistoria (2), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. N° 16. 2008. Pág. 203. http://www.seccionetnohistoria.com.ar/memoam/Memoria_Americana_16.pdf

los surcos de mi pasado
en mi alma, se harán inmortales
sembraré en el tiempo
¡todo mi saber!
para que el respeto
al fin se deje ver.
María Huenuñir[120]

La ley de enseñanza que ¿olvidó? las lenguas indígenas/
La lucha por la inclusión en la Ley General de Educación.

Una histórica foto con manos alzadas entre los parlamentarios marcó el acuerdo para "reformar" el modelo educacional, en respuesta a meses de movilizaciones protagonizadas por los estudiantes secundarios durante el 2006. Se remplazaba la criticada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)[121], promulgada en Dictadura, por una Ley que "respondería" a las demandas de los estudiantes secundarios movilizados, la Ley General de Educación (LGE)[122].

Pero antes llegar al aclamado pacto, que parlamentarios de ambos sectores destacarían por representar la "política de los acuerdos" chilena, se generó una Mesa por la Educación donde estaba representada "toda la sociedad".

Sin embargo, la Mesa por la Educación, una vez más, no consideró a los Pueblos Indígenas. La necesidad de incidir en la construcción del proyecto motivó a que un grupo en Santiago, se coordinara para trabajar por sus derechos lingüísticos[123]. Con la perspectiva de generar una organización capaz de "elaborar propuestas y canalizar opiniones en los espacios institucionales donde se estaban discutiendo estas iniciativas",

[120] Soledad Falabella, Graciela Huinao, Roxana Miranda Rupailaf: editoras. Epu Rupa, Hilando en la memoria. Santiago, Chile. Editorial Cuarto Propio. 2009. Pág. 98.
[121] La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962) es una de las "leyes de amarre" que promulgó la Dictadura de Augusto Pinochet. Impulsó la municipalización de los establecimientos públicos, lo que generó asimetrías entre los colegios públicos y mermó la calidad de la educción. Además creo la figura del financiamiento compartido, colegios subvencionados por el Estado y administrados por sostenedores privados, que además reciben dinero de los padres.
[122] La Ley General de Educación (Ley 20.370) fue considerada por el mundo social que demandó la derogación de su predecesora LOCE, como un arreglo gramatical de sus postulados, sin cambiar el fondo, la consagración del libre mercado en la educación. La LGE reiteró la municipalización y el negocio educacional a través de establecimientos privados que reciben fondos públicos. En este sentido se modificó la categoría del sostenedor, antes podían ser personas naturales y con la LGE, sólo podían ser personas jurídicas públicas (los municipios o corporaciones educacionales municipales) y privadas. La ley define la regulación de la subvención sólo por la cuenta pública que cada gestión debe rendir.
[123] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2011. Pág. 3

se convocó a todos los indígenas interesados en promover su lengua a organizarse y exigir la modificación del proyecto, argumentando la necesidad de una ley que protegiera la diversidad lingüística y cultural.

Se sumaron al trabajo personas de otras regiones y finalmente, se agruparon representantes de los Pueblos Mapuche, Likan Antay, Aymara, Rapa Nui y Quechua en la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en Chile (RED DELPICH). "Por la necesidad de expresar nuestra opinión sobre las propuestas de políticas educativas y lingüísticas que se estaban discutiendo en el Gobierno y en el Parlamento sin consultas representativas a los pueblos indígenas".

Cuando se presentó el proyecto de Ley General de Educación (LGE) al Parlamento, tal como advirtieron quienes se organizaron en la RED DELPICH, no incluyó nada sobre lenguas indígenas e interculturalidad. Esta primera propuesta pasó por alto las obligaciones que supone la Ley Indígena (19.353), promulgada en 1993, y los proyectos de educación intercultural bilingüe (EIB) en zonas de alta densidad indígena que emanaron de esta ley (institucionalizados en el Decreto Exento N° 117). Tampoco considero la Convención de los Derechos del Niño, suscrita por el Estado en 1990, la cual protege las necesidades lingüísticas y culturales pertinentes a cada niño; y además ignoró a fuerzas estudiantiles indígenas que participaron en las movilizaciones del 2006 como la agrupación secundaria mapuche Meli Newen (Todas tus Fuerzas) de Temuco.

En primera instancia nadie consideró ni las experiencias, ni los conocimientos de los Pueblos Indígenas. La reforma al sistema educativo, reiteraba la tendencia política histórica: homogeneizar y universalizar el conocimiento en la educación latinoamericana[124]. "La Reforma Educativa debe brindar una oportunidad a los Pueblos Indígenas y para que así sea tendrá que incorporar nuestros conocimientos, valores, lenguas y abrir espacios para nuestra participación activa en la definición de los procedimientos y en la posterior implementación. En caso contrario puede significar el

[124] LÓPEZ, Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 6.

impulso sistemático de la política de hegemonía lingüística cultural del Estado, que termine con la diversidad de pueblos en el país"[125].

Ante esta situación, diferentes organizaciones indígenas reaccionaron interpelando al Estado. La Organización Mapuche Meli Wixan Mapu (De los cuatro puntos de la tierra) a través de una declaración pública señaló que la propuesta legislativa no consideraba los acuerdos internacionales, ni los planteamientos que organizaciones internacionales de Derechos Humanos hacían al Estado por la falta de reconocimiento a los derechos colectivos de los Pueblos Originarios, "reflejando una vez más la sistemática política de violación a nuestros derechos políticos como pueblo-nación mapuche por parte de la institucionalidad racista del Estado chileno"[126].

La agrupación también critico el desarrollo de la EIB e hizo un llamado a todas las organizaciones mapuches a declarar su descontento, considerando además que el proyecto de ley fue concebido de acuerdo a los intereses de grupos económicos poderosos.

La presión ejercida por el movimiento social indígena, canalizado en la intervención de la RED DELPICH en el Congreso Nacional, impulsó la incorporación del tema de la diversidad étnico cultural del país en el proyecto de ley aprobado por la Cámara de Diputados. La naciente organización consideró la postura legislativa como un avance, ya que la primera propuesta invisibilizaba a los Pueblos Indígenas, pero indicó que era insuficiente pues el documento no abordaba la demanda por derechos educativos y lingüísticos.

En una carta enviada al Congreso la RED DELPICH su demanda se resumía en tres puntos: Educación Intercultural Bilingüe para todos los chilenos, educación bilingüe con programa de inmersión total en lengua indígena para las comunidades indígenas en los diferentes niveles educativos y participación indígena en el Consejo Nacional de Educación[127].

---

[125] Carta dirigida al Congreso Nacional firmada por la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, Santiago de Chile, 30 de Mayo de 2008.
[126] Organización Mapuche Meli Wixan Mapu. Declaración Pública 9 de Julio 2008.
[127] Carta dirigida al Congreso Nacional firmada por la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, Santiago de Chile, 30 de Mayo de 2008.

En la misma carta, la organización puntualizó diversos argumentos para respaldar sus demandas. Explicaron que los tres ejes de acción resultaban determinantes para detener "la muerte de nuestras culturas y lenguas y cambiar la historia de conflicto entre indígenas y sociedad chilena" y que se "requiere que el sistema educativo se haga cargo y forme a todos los chilenos en el conocimiento, respeto y valoración de los indígenas".

Además realizaron una crítica al Programa Intercultural Bilingüe desarrollado hasta ese momento, porque pese a declararse intercultural "no considera el diálogo cultural entre pueblos y se imparte como una política de segregación, sólo para indígenas". Esto repercute no sólo en las culturas vulneradas, sino también en la sociedad mayoritaria que necesita impregnarse de otros modelos de valores y de filosofías, tanto para el diálogo en diferentes conflictos, como para desde allí repensar una sociedad que padece de actitudes racistas y discriminatorias.

En la elaboración del modelo de LGE tampoco se consideró el Convenio 169 de la OIT, el cual contempla "consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente". El Convenio, vigente en Chile desde septiembre del año 2009, apela también a que la educación dirigida a los pueblos indígenas debe respetar sus sistemas de valores, sus conocimientos y técnicas, abarcar su historia propia y adecuarse a sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, y cuando exista viabilidad enseñar la lengua.

Finalmente, la LGE incorporó dentro de sus principios la promoción y el respeto de la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos; la interculturalidad en el sentido que se debe reconocer y valorar al individuo en la especificidad de su origen y cultura, considerando su lengua, cosmovisión e historia; y la incorporación de las lenguas indígenas en la educación general básica. Modificaciones importantes, pero insuficientes en relación a lo que demandó la RED DELPICH para hacer valer los derechos lingüísticos y educativos de los Pueblos Indígenas.

La Organización sigue operando hasta hoy, funciona de manera autofinanciada y ella confluyen los pueblos Rapa Nui, Aymara, Likan Antay y Mapuche. Además de apelar en su momento a la reestructuración de la LGE, también decidió promover la ratificación del Convenio 169. En el 2010 la Red organizó el primer Congreso de la Lenguas Originarias, instancia formulada para generar lineamientos de acción comunes que permitan resguardar la diversidad lingüística. A partir de las movilizaciones del 2011 se coordinan con la Federación Mapuche de Estudiantes.

Para comenzar, UNIDAD/

Organización y articulación en la defensa de las lenguas indígenas.

La demanda por los derechos lingüísticos puede parecer nueva, pero no lo es. Desde que nacen las primeras organizaciones indígenas se exigen la defensa de la tierra, el derecho a la autonomía y la reivindicación cultural. En 1935, ya demandaban al Estado "que de la instrucción folklórica se nombre una comisión para que estudie el idioma indio-mapuche, se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales de la República y en los nuestros para que los indios mapuches y mestizos chilenos se posesionen del idioma nativo de los padres de la raza chilena de este país (...) veríamos con agrado el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y para las primeras letras se nos de facilidades para nombrar personas sin diploma"[128].

La Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), recoge en su petitorio la demanda histórica por educación. "Entre la década de los años 20' al 60', los principales referentes mapuche impulsaron iniciativas que buscaban garantizar un acceso cada vez mayor de nuestra población a la educación primaria y secundaria, restringida en dicho periodo a sectores privilegiados de la sociedad chilena regional".

La falta de un marco institucional que regule las lenguas indígenas contribuye a su condición de vulnerabilidad. En 1939, la comisión para el estudio de la enseñanza indígena del Congreso de Profesores Radicales, consideró entre sus puntos la

[128] CAÑULEF, Eliseo. Op Cit. Pág. 67-68. Memorial de los Lonkos mapuche-huilliches, documento enviado el 21 de Diciembre de 1935 al Presidente Arturo Alessandri Palma.

designación de una Secretaría de Educación Indígena, la cual entre sus funciones debía "cooperar además en la campaña de rectificar los errores de la historia, que han contribuido a menoscabar la dignidad moral de los araucanos"[129].

Las demandas en torno a la educación indígena, presentes desde el inicio del siglo XX, no están tan alejadas de las actuales exigencias impulsadas por las organizaciones indígenas. Escuelas en las comunidades, profesores de la propia comunidad y acceso a la educación superior, son algunas. "Las organizaciones mapuche de la primera mitad del siglo XX fueron la base para las futuras organizaciones, como también espacios de efectiva mediación y formación política (...) Las organizaciones constituyeron un espacio de resistencia étnica, valoración y afirmación de lo mapuche en un contexto en que las tendencias principales abogaban por la asimilación o aculturación planificada"[130]. El fondo es el mismo, una reparación de la vulneración histórica de derechos desde el Estado hacia los pueblos. Lo que hoy se presenta con más fuerza es la defensa de la lengua, debido al peligro en que se encuentra.

Durante los días 13 y 14 de Julio del 2010 se realizó en la Universidad de Santiago el primer Congreso de las Lenguas Indígenas. Se autoconvocaron los pueblos indígenas Likan Antay, Aymara, Quechua, Rapa Nui, Mapuche, Yagan y Kawescar, para discutir los problemas y desafíos en la preservación de sus lenguas. En el Congreso participaron dirigentes indígenas, educadores tradicionales, profesores, técnicos de la educación bilingüe, estudiantes, poetas, cantautores y además representantes de escuelas básicas y media, y funcionarios de la JUNJI, CONADI, Programa ORIGENES y PEIB MINEDUC.

"Durante estos dos días los pueblos cantaron, recitaron y dialogaron en sus lenguas, manifestando la convicción de seguir desarrollándolas más allá de los espacios tradicionales al que han sido relegadas por la diglosia existente entre el castellano y las mismas lenguas"[131]. Mediante varias mesas se discutieron las principales temáticas en relación a los derechos lingüísticos. Se examinó el desarrollo del PEIB, la propiedad intelectual y producción literaria en leguas indígenas, la legislación vigente, los medios

[129] Ibíd. Pág. 70.
[130] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 130.
[131] RED DELPICH. Resoluciones Primer Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile. [en línea] http://redeibchile.blogspot.com/2010/10/yo-aprendo-yo-hablo-lengua-indigena.html

de comunicación y su relación con las lenguas, y posibles acciones de rescate a lenguas vulneradas[132].

El espacio de encuentro permitió abordar aquellas temáticas no resueltas, que requieren de la construcción colectiva, como qué grafemario mapuche se debe utilizar; si las lenguas, de tradición oral, deben ser escritas; quiénes deben aprender las leguas, sólo indígenas o también se debe ampliar a toda la población. En temas como estos se visibilizan las principales diferencias de enfoques que tienen los Pueblos Indígenas. Hay perspectivas más conservadoras, que consideran negativo la inclusión de cualquier elemento "ajeno" a lo tradicional, es decir, una mirada esencialista. Mientras que por otro lado, y es la perspectiva de la mayoría, se considera más importante alcanzar el objetivo de proteger las lenguas, que las herramientas utilizadas. La escritura, por ejemplo, se considera necesaria para la conservación, ya que la cantidad de hablantes jóvenes va en descenso y quienes conservan la mayor riqueza lingüística son los ancianos.

En el encuentro, no sólo se planteó la responsabilidad del Estado, sino que también se presentó un enfoque autocrítico. Se discutió sobre el desprestigio social de las lenguas indígenas, y se concluyó la necesidad de "asumir la lealtad lingüística y la responsabilidad individual y colectiva en el proceso de fortalecimiento de las lenguas, usándolas en todos los espacios posibles". "La experiencia de revitalización es incompleta si no se hace al interior de las comunidades y de la sociedad en su conjunto. En esta experiencia se debe estar consciente de que la revitalización lingüística no devuelve automáticamente a la gente esas formas tradicionales de pensamiento. Si la lengua se aprende únicamente en la escuela, entonces lo que se aprende junto con la lengua son los valores y cultura de la institución educativa"[133].

También se convocó a fortalecer las organizaciones y a partir de estas instancias colectivas "establecer alianzas con las organizaciones públicas, sociales, personas hablantes y medios alternativos y proponer e implementar de manera conjunta programas de divulgación cultural y social en lenguas indígenas".

---

[132] Se entiende como lenguas vulneradas, aquellas en estado de extinción o que ya desaparecieron como la lengua Selknam y la Likan Antay.
[133] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2011. Pág. 20.

Aunque las autoridades de las instituciones estatales asistieron, el sello del encuentro fue su autoconvocatoria, la capacidad propia para desarrollar una instancia de debate y propuesta frente a un tema que les compete a los participantes, la lengua. "La emergencia étnica es en este sentido, el reflejo de una incipiente conciencia ciudadana que busca cauces de participación y nichos de inclusión desde los parámetros de la diversidad cultural y la identidad"[134]. Un cambio del paradigma que caracteriza la relación de los Pueblos Indígenas y el Estado, en el cual los Pueblos son básicamente un "destinatario" de una respectiva política pública. El espacio eminentemente propositivo, además de contemplar una autocrítica, plantea acciones más allá de las propuestas por las instituciones oficiales, posibles sólo con articulación y cohesión social.

"Choyün"

Nütramkalepay tami mongen
ñi pu füchake che ñi tuwün.
Ülkantungey tami rakiduam
fütrake mawida mew mülelu.

Mapuche mollfün amulnieymi
falintuan ñi rüf rakiduam pileay tami dungun,
ngünenieal taiñ mapu
taiñ ko

Llellipuaymi taiñ mawun mew
taiñ antu mew
küruf mew
dualmgenele.

Taiñ pu füchake che nor künüy
taiñ mongen
taiñ pu newen, pu ngen mapu mülelu.

Wiñoiñ, wiñoiñ, wiñonge tami falintuafiel.

Viene tu vida susurrando
el principio de nuestros antepasados
es música tu alma
la de bosques milenarios.

Sangre mapuche recorre tus venas
luchar por la justicia clamará tu voz
proteger nuestros suelos, nuestras aguas.

[134] BELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 73.

Que tu espíritu ruegue por el sol
por la lluvia
y el viento cuando haga falta.

Nuestros abuelos ordenaron la vida
los seres sagrados que la habitan
volvamos hoy, volvamos,
vuelve a reconocerles.
María Isabel Lara Millapan[135]

¿Interculturalidad para todos?/

Una demanda estratégica para la supervivencia de las lenguas indígenas.

Fin del siglo XX, reemergencia de lo local ante la ruptura de los grandes relatos antagónicos, la homogeneidad cultural impulsada por los triunfadores, encuentra su punto de quiebre en la reterritorialización de las identidades. Se trata ante todo de un proceso de visibilización de los diferentes movimientos indígenas que emergen en Latinoamérica.

Los estados inician también una nueva política, acorde a la directriz bajada desde la coordinación internacional (Convenio 169). Aparecen instituciones destinadas a promover políticas públicas capaces de acoger a este sector de la población que pese a los esfuerzos históricos de aniquilación y/o asimilación, seguía aquí y hasta exigía.

En Chile se crea la CONADI, el país asume el enfoque que prima en las relaciones entre estados y pueblos indígenas en la región. La mayoría de los países latinoamericanos cuenta con instituciones similares a la CONADI que apuntan a "compatibilizar el desarrollo y el crecimiento económico con las especificidades sociales y culturales". Es decir, se plantean políticas públicas "focalizadas", las cuales proponen atender a las demandas de cada grupo social o pueblo minorizado, dentro de los márgenes del modelo neoliberal imperante, sin que la sociedad total se vea involucrada y obviamente si pretender un cambio estructural.

En el marco de la EIB, la política focalizada se expresa en que la interculturalidad no está presente en el currículum educativo general, sino que se orienta

[135] Soledad Falabella, Graciela Huinao, Roxana Miranda Rupailaf: editoras. Op Cit. Pág. 138.

Pero centrar todo los esfuerzos por revitalizar las lenguas en riesgo en la educación primaria limita la problemática. Se trata de derechos lingüísticos vulnerados en el cotidiano, a partir de la hegemonía del leguaje desde el discurso oficial. "Aun cuando la ley indígena ha potenciado el desarrollo de la EIB, ésta nada dice sobre los derechos lingüísticos de los pueblos originarios y como sabemos, la escuela bilingüe no es suficiente para revitalizar las lenguas minoritarias, si esto último no se convierte en política pública"[138].

¿Cómo escribir?

El polémico Grafemario.

La escritura como salida de la barbarie impregna el espíritu evolucionista, reitera el eurocentrismo que considera la escritura alfabética occidental como la única válida. Las representaciones pictográficas precolombinas fueron destruidas al amparo de esa perspectiva ideológica, pues eran la representación del lenguaje hereje.

Hoy ya no se queman ese tipo de expresiones culturales, son patrimonio "nacional". Los estados, desarrollan políticas lingüísticas destinadas a contener y definir dentro de sus márgenes. Una política lingüística es "la definición de un conjunto de estrategias y actividades conducentes al logro de una meta lingüística determinada. La política lingüística, claro está, se sustenta en una ideología determinada. La ideología que sustenta una política lingüística para países como los latinoamericanos oscila, principalmente, entre dos polos: la homogeneización lingüística cultural de un país o el reconocimiento del pluralismo cultural y lingüístico[139].

Sea explícita o implícita, todo estado tiene una política lingüística, pues ésta se refiere a cuál es el trato que da el Estado a las lenguas que se hablan en su territorio. Sin embargo, no implica necesariamente que se consideren todas las lenguas, la omisión de determinadas lenguas representa también una orientación y una política que busca potenciar una en desmedro de otras. "Por estar relacionada con aspectos tan ligados con la identidad misma de un pueblo, como son la lengua y la cultura, una política

[138] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2002. Pág. 1.
[139] LOPÉZ, Luis Enrique. Op. Cit. 1989. Pág. 90.

lingüística tiene que partir de la definición del tipo de sociedad a la que se aspira y el tipo de hombre que se busca formar"[140].

En Chile a partir de la Ley Indígena se ha desarrollado una política de impacto focalizado, centrada en la promoción de las lenguas indígenas mediante la EIB, y la incorporación de facilitadores interculturales en organismos públicos. Mientras que el mayor porcentaje de la población está excluido del modelo intercultural, la política tiende a invisibilizar las lenguas indígenas minorizadas.

Es en este contexto en que se convierte en una necesidad la "normalización lingüística", para sacar las lenguas indígenas del espacio relegado en el que se encuentran y "normalizar" su uso al nivel de la lengua mayoritaria. Un proceso de normalización "dota a una lengua indígena de normas, reglas y principios que hagan posible su utilización como lengua escrita y de uso amplio y difundido. Se trata de hacer de la lengua indígena una lengua tan "normal" como cualquier otra y, por lo tanto, darle todo lo que las otras lenguas tienen a fin de potenciarla como instrumento de comunicación"[141]. Es decir, adecuar la lengua indígena a los requerimientos de la sociedad capitalista contemporánea, pues de no hacerlo se corre el riesgo de que desaparezca.

Dentro de este proceso, de planificación lingüística[142] se enmarca la creación de un grafemario, "una herramienta poderosa y fundamental para comunicarse a través de otros canales y así cumplir funciones sociales adicionales a las que nos posibilita la lengua hablada"[143]. En agosto del 2003, la CONADI oficializó como el grafemario de la lengua mapuche el Azümchefe, en acuerdo con el Ministerio de Educación se estableció su uso en los servicios públicos. "El instrumento Azümchefe será el criterio lingüístico con el cual el Estado Chileno y sus servicios harán uso oficial de esta lengua y, por lo demás, estará al alcance de todos los actores sociales que quieran contribuir en

---

[140] Ibíd. Pág. 91.
[141] Ibíd. Pág. 93.
[142] La planificación lingüística tiene dos ejes, estatus y corpus. El primero está relacionado con el lugar que ocupa la lengua en un contexto general en cuanto a sus poderes, funciones y jerarquía social. Mientras que el de corpus se refiere a las "normas" que le otorgan funcionalidad a la lengua, un sistema de escritura, gramática, ortografía, modelo de habla, etc.
[143] Unidad de Cultura y Educación, Subdirección Nacional Sur – CONADI. Azümchefe: Hacia la escritura del mapuzugun. Potencialidad lingüística del grafemario Azümchefe. Temuco, Chile. CONADI, 2005. Pág. 20.

el desarrollo lingüístico del mapuzugun y, a partir de esta normativa, considerar las variantes dialectales de esta lengua"[144].

El grafemario Azümchefe, que significa "quien enseña", nació del "Estudio para determinar un grafemario para la lengua mapuche", adjudicado a las organizaciones Kellukleayñ pu Zomo, Folilche Aflaiai y Ad-Mapu. Desde 1996 se realizaron talleres, asambleas y seminarios donde participaron comunidades, organizaciones y especialistas del tema.

"Facilitar el aprendizaje de la lectoescritura de personas no hablantes de esta lengua y de los niños mapuche" es su objetivo. Para esto consideró las propuestas anteriores de grafemarios mapuches y recogió grafías del Raguileo y Unificado.

Según el encargado de Educación y Cultura de la CONADI, Juan Ñanculef era necesario definir un grafemario porque "no era posible, no era presentable que las oficinas de CONADI de Santiago, de Concepción, de Osorno, inscribieran un texto en "mapudungun distinto. Más allá de que nos guste o no, optamos por el Azümchefe porque fue un esfuerzo de la CONADI".

Los grafemarios Raguileo y Unificado, fueron propuestos en el Encuentro para la Unificación del Alfabeto Mapuche, realizado en Temuco en 1986. Junto con el Azümchefe, son los más utilizados.

El Alfabeto Mapuche Unificado (AMU) es conocido también como académico debido a su origen. Fue propuesto por lingüistas y conocedores de la lengua mapuche, contribuyeron varios representantes de instituciones, universidades y profesores de escuelas. Está enfocado en facilitar el aprendizaje de la lengua mapuche a hispano-hablantes. Utiliza las mismas consonantes usadas en español, para sonidos del mapudungun[145].

---

[144] Ibid. Pág. 22.

[145] BERRÍOS, Aldo. Ponencia: "Chumngechi wiriaiñ mapudungun?: Alfabetos del mapudungun". Segundo Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile, Universidad de Santiago de Chile. 18/19 Noviembre 2011.

El grafemario elaborado por el profesor de mapudungun Anselmo Raguileo en 1982, conocido por el nombre de su creador, es al que se le asocia un mayor sentido identitario. La idea de un sistema de escritura para la lengua mapuche surge en los años '50, cuando Raguileo estudió lingüística en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Este grafemario se caracteriza por ser visualmente diferente al español ya que "está pensado desde el punto de vista de un hablante, lo que se nota al proporcionar a la sexta vocal su propia visual con la vocal <v>"[146], el peso político de este grafemario radica en la diferencia, como una marca de identidad. Además posee gran aceptación entre las organizaciones debido a que fue confeccionado por un mapuche.

Sin embargo, es criticado porque su diferencia con el español hace complejo su uso en la enseñanza. "Se valora el trabajo de Anselmo Raguileo, pero es demasiado académico, no se entiende la letra, los morfemas. La mayoría de la gente estamos trabajando el Unificado que se diferencia de los otros en que está más asociado a nuestras palabras, se escribe más o menos como se habla, la fonética no cambia mucho, ni las letras. Está más cerca de los niños y de que la lengua pueda vivir si complicarnos aún más por un grafemario difícil", explica el profesor mapuche Héctor Mariano. Las educadoras del PEIB de la Pintana también utilizan el grafemario Unificado.

Pero es el Azümchefe el que recibe más críticas, es conocido como grafemario CONADI y aunque fue resultado de diferentes mesas de trabajo, se asocia con una imposición por parte del Estado. "La decisión en la práctica no contó con un apoyo mayoritario de organizaciones de origen mapuche" [147]. Desde el punto de vista lingüístico, este sistema de escritura es criticado porque se considera que "empobreció el sistema fonético de la lengua al no reconocer todos los sonidos del Mapudungun, además de presentar otras incongruencias de escritura"[148].

---

[146] Ibíd.
[147] Ibíd.
[148] RED DELPICH; Asociación de Organizaciones Longko de la Comunidad Mapuche de Curacautin Remeko- Carahue; Asociación de Organizaciones Mapuche Comunidad Pedro Huircal De Traiguén IX-Región, Comuna de Lautaro. Declaración pública. Santiago, 26 de Noviembre de 2008.

Para el educador Héctor Mariano la escritura es muy importante en la preservación de la lengua. "Hemos tenido muchas reuniones sobre este tema, pero hay algunos que no entienden el porqué de la escritura. Yo opino diferente, la lengua debe estar escrita hay relatos, historia mapuche, y la única forma de preservarlos es que estén escritos. No hemos llegado a un consenso, pero se ha conversado que se ocupen todos los grafemarios y luego el más utilizado será el oficial, que la misma práctica valide el grafemario. La lengua debe estar escrita, toda la historia debe resguardarse".

Las críticas que hay hacia el grafemario Azümchefe, en parte se relacionan con la falta de legitimidad de la CONADI como canal institucional de los pueblos indígenas. Uno de los principales logros de esta entidad es que ha posicionado "la necesidad de hacer política pública hacia los pueblos indígenas, cosa que antes parecía muy lejana y extraña"[149], pero no está totalmente legitimada por las organizaciones.

Aunque uniformar la lengua pretende contribuir a su inserción en más espacios, el proceso de revitalización de la lengua mapuche tiene diferentes alcances según el cada contexto. "Desde su presentación en conjunto en 1986, ambos grafemarios, AMU y Raguileo, no han caído en desuso, lo que quiere decir que cada uno satisface las necesidades de sus usuarios"[150]. Mientras la marca identitaria es central para algunas organizaciones, en los procesos educativos se prioriza que el grafemario sea el instrumento más práctico para el aprendizaje.

Academia de la Lengua/
¿Revitalizar o privatizar?

"Deberán tomarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas", indica el artículo 28 de la Ley Indígena. Con este fundamento la CONADI crea en el 2005 el "Programa de Revitalización de las lenguas Indígenas de Chile". Para mantener y desarrollar las lenguas con vitalidad el Programa contempla su codificación,

[149] BEELLO, Álvaro. Op. Cit. Pág. 132.
[150] BERRÍOS, Aldo. Op. Cit.

estandarización y modernización, por lo que inicia el proceso de formación de Academias de lenguas indígenas.

Las Academias se fundamentan en el objetivo de normativizar una lengua, el cual precisa una entidad que se encargue de darle estabilidad. Una institución de esta índole entrega vitalidad a la lengua fomentando su estudio, su uso, definiendo sus normas lingüísticas, las variantes dialectales, creando diccionarios. Acciones que esperan elevar su estatus, como ha ocurrido con diferentes leguas en Latinoamérica, las que han normativizado la escritura, avanzado en la elaboración terminológica y la construcción de alfabetos unificados[151].

Durante el 2005 y el 2006 se constituyeron Comisiones y Consejos Lingüísticos, como base de las futuras Academias. Comisiones en Arica e Iquique para la lengua Aymara; y en Santiago, Cañete, Temuco y Osorno para la lengua mapuche. Para las lenguas Quechua, Kaweshqar y Yagan, se crearon Consejos en Calama y Punta Arenas. Sin embargo, después de capacitaciones, prácticas pedagógicas y jornadas de trabajo, no todas la Academias lograron constituirse.

Hoy funcionan dos Academias de lenguas indígenas. Una de ellas es la Aymara, creada en el 2008, luego de dos años de trabajo de las Comisiones Lingüísticas del norte. Se enfoca en "proyectar el uso de la lengua en el ámbito familiar, comunitario y en las organizaciones, creando espacios para el uso de la lengua, viabilizar una práctica política intercultural y propender un bilingüismo en espacios formales y gubernamentales, como en servicios e instituciones públicas, generando políticas que aseguren la transmisión intergeneracional de la lengua"[152].

En el año 2004, durante el Primer Congreso de la lengua Rapa Nui, se crea su Academia, antes que la CONADI desarrollara estas instituciones. En la isla se inició el proceso de estudio de la lengua en 1992 con la Comisión de Estructuración de la Lengua, impulsada por el Consejo de Ancianos de Rapa Nui. Con el objetivo de preservar el idioma y promover su enseñanza, se contactaron con personas conocedoras del tema y realizaron un estudio de la composición de la lengua.

---

[151] LÓPEZ Luis Enrique. Op. Cit. 2000. Pág. 145.
[152] Academia de la Lengua Aymara. "Visión". [en línea] http://www.anla.cl/

La Academia Rapa Nui trabaja en la normalización lingüística, la investigación sociolingüística, el apoyo a la EIB (ha desarrollado varios materiales educativos de lecto-escritura -textos y CDs) y la promoción de la lengua en diferentes contextos.

En el 2008 en diferentes medios de comunicación se afirmó que ya era un hecho la Academia Nacional de la lengua Mapuche, después de que Necul Painemal, encargado del Programa de Revitalización de la CONADI anunciara su "fundación". Pese a que diferentes organizaciones del pueblo Mapuche consideran necesaria una institución que se encargue de proteger la lengua, en los años 80 cuando se discutía sobre el grafemario también se planteó la creación de una Academia, la propuesta de la CONADI no prosperó.

En el 2005 se inició la formación de comisiones lingüísticas en las regiones Metropolitana, Bio Bío, Temuco, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos, para discutir la propuesta de la CONADI de una Academia Mapuche. Pero al no existir acuerdo entre las comisiones, finalmente no se fundó la institución. Según el encargado de Educación y Cultura de la CONADI, Juan Ñanculef, el motivo del desacuerdo fue que se priorizaron temas políticos. "Las comisiones no pudieron unirse y nos farreamos la oportunidad de tener la Academia. Se hacían demandas políticas trascendentales, que yo encontraba válidas, pero no en el contexto de la Academia, como por ejemplo un porcentaje del cobro de los peajes en la Araucanía o que los aeropuertos entregaran la mitad de los fondos recaudados por derecho de embarque. Al final se perdió la plata y tuvimos que cerrar el proyecto".

Pero el malestar de muchas organizaciones no se limita al financiamiento, sino al carácter jurídico que tendría la Academia. La propuesta de la CONADI, contempló una Corporación de Derecho Privado, sin fines de lucro, regida por el Código Civil, cuyo patrimonio dependería "de las cuotas de incorporación, ordinarias y extraordinarias determinadas con arreglo a los estatutos; por las donaciones entre vivos o asignaciones por causa de muerte que le hicieren; por el producto de sus bienes o servicios; por la venta de sus activos y por las erogaciones y subvenciones que obtenga de personas naturales o jurídicas nacionales o extranjeras, de las Municipalidades, CONADI,

Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura o del Estado en general, ONG y demás bienes que adquiera a cualquier título"[153].

La RED DELPICH, mediante una declaración pública en Noviembre del 2008, señaló que con esta figura jurídica se "PRIVATIZA los derechos colectivos del Pueblo Mapuche, puesto que deja a manos de un grupo privado acciones de defensa y promoción, sin considerar los derechos de propiedad intelectual que se podrían adoptar sobre materias de conocimientos ancestrales".

El argumento que señaló la CONADI, para que se formara una entidad privada, fue la necesidad de autonomía en la dirección y en los recursos. Pero sin un compromiso presupuestario del Estado, la Academia deberá autofinanciarse y depender de subvenciones. "Lo que ha ofrecido el Estado es una Academia de carácter privado. Yo considero que va al fracaso, pues bajo esa normativa todos los años tiene que postular a proyectos y autogestionarse, y el mundo indígena no tiene poder económico. La Academia en México se consiguió mediante una lucha, con protestas, y hoy están incorporados en el presupuesto nacional. En cambio en Chile no existe esa posibilidad. Mientras que la Academia de la Lengua Española tiene financiamiento anual, la nuestra no estaba contemplada así", explica Héctor Mariano, quien fue consejero en la Comisión Lingüística de la Región Metropolitana.

Por otro lado, la propuesta de la CONADI es criticada porque se plantea como el "órgano de consulta y asesoría lingüística de las dependencias y entidades de la Administración Pública", lo que violaría los derechos colectivos de consulta del Pueblo Mapuche, incluidos en el Convenio 169.

Diversas organizaciones acusaron a la institución del Gobierno de querer imponer la Academia, como sucedió con el grafemario Azümchefe. Pese a que en el proceso se formaron las Comisiones como vía de participación, no todos fueron incluidos. Varias organizaciones representativas del pueblo mapuche como la Identidad Territorial Lafkenche, el Consejo de Lonko de Río Bueno, la Junta General de Caciques de Chiloé, entre otras, quedaron fuera. "Las comunidades mapuche ni sus

[153] CONADI. Estatutos Academia Nacional de la Lengua Mapuche, Artículo Cuadragésimo Segundo. [en línea] Temuco, 28 de Noviembre de 2008. http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=1757

organizaciones políticas han sido convocadas ni consultadas para la creación de ésta Academia, como debiera hacerse por tratarse de los derechos colectivos. El derecho de consulta y participación indígena están consagrados en el Convenio 169 de la OIT, recientemente ratificado, y la Declaración de ONU contiene el deber del Estado de obtener el Consentimiento libre previo e informado de los Pueblos Indígenas cuando se trata de materias que nos afecte, instrumentos que Chile ha adoptado y que generan una responsabilidad internacional para el Estado y sus Instituciones"[154].

Según Héctor Mariano, las diferencias entre las Comisiones impidieron que se formara una Academia de Derecho Privado. "Nosotros a nivel de región Metropolitana no firmamos la propuesta de la CONADI, pero en algunas regiones sí estuvieron de acuerdo en formar la Academia. Sin embrago, están entrampados, debido al alto porcentaje de mapuches en la Región Metropolitana, ya que nos deben incluir".

Pese al debate generado por la propuesta, la CONADI mantiene la intención de formar la Academia. El encargado de Educación y Cultura de la CONADI, Juan Ñanculef, explica que se intentará trabajar con las mismas personas en las Comisiones, las cuales serán las bases de cada sector territorial. "Nuestro director, el señor Jorge Retamal me instruyó a formar la Academia, con quienes quieran integrarla y aquellos que no quieran, quedaran fuera. La lengua mapuche es una así que tenemos que tener una Academia".

"Sobredosis"

Abre los ojos busca la claridad
rompiendo el espejismo de esta falsa realidad
"Abre los ojos", los muertos de Cristo.

Lamngen
cánsate y abúrrete
de sentarte todos los días
a desayunar en silencio
a almorzar inercia.
Lamngen
crece
su alteza la vergüenza

[154] RED DELPICH; Asociación de Organizaciones Longko de la Comunidad Mapuche de Curacautin Remeko- Carahue; Asociación de Organizaciones Mapuche Comunidad Pedro Huircal De Traiguén IX-Región, Comuna de Lautaro. Op. Cit.

coronada de reina en los campos y las calles de esta isla
y cuando la noche cae sobre sus mejillas
va de fiesta en fiesta.
Lamngen
no seas cómplice
del asesinato de tu conciencia
y no calles cuando tu vecino
se intoxique de sobredosis de CONADI.
Lamngen
despierta!
despierta!
despierta!
un jote
te está succionando las neuronas.
Karla Guaquin[155]

Otra deuda histórica/

Lengua y cultura indígena en la Universidad.

Cursos de Formación General, diplomados, investigaciones, y actividades de extensión contempla la Cátedra Indígena, que desde el 2012 se inicia mediante la coordinación de varios departamentos en la Universidad de Chile. Un acuerdo de trabajo entre la CONADI y la Universidad dio como resultado la formación de ésta Cátedra.

En la presentación de la Cátedra, Sonia Montesinos, Vicerrectora de Extensión de la Universidad de Chile, destacó que con la iniciativa se permitirá desarrollar un diálogo entre iguales, que contribuya a trascender la concepción "folclorizada" del mundo indígena.

Según el encargado de Educación y Cultura de la CONADI, Juan Ñanculef, la propuesta al interior de la Universidad puede ser el preludio de una Universidad Indígena en el futuro. "Los mapuche en general, están retomando la idea de Universidad indígena. Nosotros pensamos que debemos partir con experiencia chicas, porque si apelamos a los grande de partida, no vamos a lograr nada".

[155] Soledad Falabella, Graciela Huinao, Roxana Miranda Rupailaf: editoras. Op Cit. Pág. 75.

En la misma Universidad ya se desarrollaban experiencias de investigación, revitalización lingüística y promoción intercultural, como la Cátedra de Derecho Indígena dictada por la antropóloga Milka Castro Lucic y el trabajo entre la Facultad de Veterinaria y la Asociación Indígena Taiñ Adkimn.

Héctor Mariano es funcionario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Participa en la Comisión Lingüística de la Región Metropolitana y es educador tradicional de mapudungun. Junto a dos estudiantes de la Universidad, Felipe Hasler y Andrea Salazar, dicta un taller en la misma Facultad. "Soy funcionario de acá, y como iniciativa personal, empecé a preparar alumnos. Así comenzaron a llegar alumnos descendientes e interesados en el tema y gracias a los conocimientos de la Universidad en lingüística tomó fuerza el proyecto", señala el educador.

Este taller, también se realiza en el Instituto Nacional y en algunas poblaciones de Santiago. Los educadores también han realizado investigaciones como "Kom kim mapudunguaiñ waria mew", un libro sobre metodología, basado en neologismos, allí se incluyen conceptos adaptados a la ciudad, por ejemplo se remplaza fogón por cocina y se incorpora una palabra para celular. Este esfuerzo por adaptar el lenguaje al ámbito urbano se enfoca en que la lengua adquiera funcionalidad y así se revitalice. Durante el 2011 este grupo de educadores realizó una investigación sobre educación inicial y didáctica, que resultó en el texto "Kom pichikeche kim mapudunguaiñ waria mew".

Considerando la necesidad de docentes que estén capacitados para trabajar en conjunto con educadores tradicionales, la Universidad Católica de Temuco ofrece la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, mientras que dirigida a los pueblos andinos la Universidad Arturo Prat, abre cada cuatro años cupos en la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe.

En el ámbito de la investigación es relevante el trabajo del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera. Por otro lado, la Universidad de Santiago de Chile cuenta el Centro "Ragin Wenu Mapu" en el Departamento de Educación, y fue sede de los Congresos de la Lengua Indígena.

En general las universidades chilenas que más se han involucrado con la propuesta intercultural son las que se encuentran en zonas con alta densidad de población indígena. En 1998 algunas de ellas contribuyeron con el desarrollo de planes pilotos de EIB en las primeras escuelas focalizadas. Sin embargo, las experiencias son aisladas, y no implican que exista una perspectiva intercultural como base de las mallas curriculares.

Según el representante de la UNESCO en Santiago, Alfredo Rojas, es importante generar espacios que contribuyan a la producción de conocimientos sobre los diferentes ámbitos que se relacionan con el mundo indígena, desde los propios intelectuales indígenas, como por ejemplo los Congresos de la Lengua. "Estos son una señal muy importante, pero ciertamente falta permear a las Universidades y en general al mundo académico".

"Las universidades actuales forjan funden y cultivan conocimientos que direccionan una sociedad para mal o para bien, sea como fuere de él, salen en su mayoría los cuadros profesionales, políticos e ideólogos. En definitiva, en las universidades se encuban los funcionarios del aparato estatal que conducen los destinos de un país, por tanto las universidades son centros implícitos de poder, que tienen capacidad de traspasar generaciones, clases sociales y fronteras, por lo tanto pueden ser aliados o antagónicos"[156].

A partir de la situación en las universidades, es que la Federación de Estudiantes Mapuche plantea la necesidad de Universidades Interculturales como espacios "cuyo fin está centrado en desarrollar las necesidades primordiales de los pueblos y potenciar el desarrollo de las comunidades y regiones a las que deberá atender. La oferta educativa debe centrarse en ofrecer carreras que contribuyan al desarrollo sociocultural de los pueblos originarios allí presentes".

El conocimiento generado en la universidades, debe estar adecuado y contextualizado a las necesidades de los territorios donde se emplazan, para que "los

[156] CHIPANA, Cornelio. La Universidad y los Pueblos Indígenas, mito y realidad. En: MORALES, Roberto (Compilador). Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 1997. Pág. 67.

profesionales mapuches que van a salir de las universidades sean integrales, es decir, que al mismo tiempo tengan un manejo de conocimiento técnico-científico pero también lleven nuestra parte, que se queden dentro de nuestro pueblo, que ayuden a revalorizar y que un día -ojalá- podamos lograr una autonomía"[157].

La Federación Mapuche de Estudiantes/
El nuevo actor de movimiento indígena.

Con el título "un werken en la CONFECH[158]" el 18 Agosto de 2011 el periódico The Clinic, informaba la incorporación definitiva de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE) a la organización estudiantil universitaria con más peso político a nivel nacional. Pero para llegar a su mesa directiva, la organización debió superar obstáculos y prejuicios dentro de la misma CONFECH.

Las exigencias de la FEMAE, desconocidas para la mayoría; una orgánica diferente a las que operan tradicionalmente en las organizaciones; y ser una organización estudiantil que no representa una institución académica en particular, sino que a los estudiantes mapuches de educación superior y secundaria; fueron obstáculos para que la FEMAE lograra incluir sus demandas en el petitorio nacional.

La idea de generar una organización de estudiantes mapuche, se remonta a la movilización estudiantil del 2006, en la que participó la agrupación de estudiantes indígenas Meli Newen, "Todas tus Fuerzas", de Temuco. Quienes en el 2006 fueron dirigentes de Meli Newen, cursando estudios superiores, vieron la necesidad continuar el trabajo de la organización y crear un referente indígena para poder canalizar luchas por los derechos educativos y lingüísticos. El 2010 con la iniciativa de los dirigentes de los cuatro hogares mapuche de Temuco, el hogar Lawen Mapu, Purram Peyum Zugu, Pewenche y Pelontuwe, se forma la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE).

---

[157] PAINEMAL, Wladimir. Conocimiento indígena v/s conocimiento científico: los estudiantes mapuche frente al problema. En: MORALES, Roberto (Compilador). Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 1997. Pág. 81.

[158] La Confederación de Estudiantes de Chile, agrupa a las Federaciones estudiantiles de las Universidades del Consejo de Rectores y desde el 2011, también a la Universidad Central y a la FEMAE. La CONFECH es la entidad representativa universitaria que goza de mayor peso político como interlocutor del movimiento estudiantil chileno.

La Federación, que aglutina a estudiantes secundarios y universitarios de distintas regiones, plantea como su objetivo principal "contrarrestar el fuerte desarraigo cultural y político que sufre el estudiantado en la educación formal que ofrece el Estado de Chile"[159]. Se reconoce como una organización de "base" y no representa a ninguna casa de estudios en particular. A diferencia de otras federaciones, su estructura organizativa no se basa en un sistema de representación vertical en el que hay personas determinadas en cargos específicos no revocables, sino que cuentan con varios voceros mandatados por las bases. Se distingue también por funcionar de manera autogestionada, es decir, la organización no es financiada por ninguna institución, obtienen los recursos de rifas, venta de sopaipillas en las universidades y actividades a beneficio, como el Concierto por los Pueblos[160].

La Federación Mapuche plantea que la falta de reconocimiento del Estado de Chile como plurinacional, implica que tampoco se reconozcan legalmente la cultura y lengua de la "nación mapuche" y por ende no se respeten. Por ello sostienen la propuesta de la interculturalidad como "el camino para buscar el entendimiento y respeto entre dos pueblos, dos o más culturas que su destino ha sido estar juntas y compartir un territorio en donde ambas tienen que vivir y desarrollarse"[161].

En el contexto de las movilizaciones estudiantiles del 2011, la FEMAE demandó "educación gratuita de calidad e intercultural", considerando tres ejes en la demanda por derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas en su Petitorio, el cual fue incluido en el Petitorio Nacional del movimiento estudiantil. El primero, es la educación intercultural contextualizada, que implica considerar el espacio socio-cultural en los planes, programas y mallas curriculares "teniendo como medio de comunicación y herramienta primordial la enseñanza de las lenguas originarias"[162]. Además plantea que se desarrollen Universidades Interculturales, que atiendan a las necesidades de las comunidades donde están insertas y contribuyan al desarrollo de los pueblos.

---

[159] CAYULAO, Yonatan y MILLALEN, Pablo (redactores). Petitorio Federación Mapuche de Estudiantes.
[160] El Concierto por lo Pueblos se realizó el 14 de diciembre de 2011, en el Centro Chimkowe de Peñalolen. El objetivo de la actividad fue recaudar fondos para el trabajo de la Federación.
[161] CAYULAO, Yonatan y MILLALEN, Pablo (redactores) Op. Cit.
[162] Ibíd.

Otro eje se relaciona con la mejora de los beneficios que el Estado otorga a los estudiantes. Un aumento de la cobertura de la Beca Indígena en tanto beneficio de reparación[163] y la cobertura total de la Beca de alimentación, el ingreso especial a la Educación Superior para alumnos indígenas destacados [164] y la legitimidad y reconocimiento jurídico de los hogares indígenas.

Para financiar sus propuestas la FEMAE exige el pago del Impuesto Territorial por parte de las empresas forestales con posesión dentro del territorio mapuche. Ya que empresas como Arauco, CMPC, Terranova-Masisa y Copihue, han causado un empobrecimiento en la sociedad mapuche.

Voz y voto mapuche en la CONFECH.

Al inicio de la movilización estudiantil del 2011, la FEMAE decide integrarse a la discusión nacional en materia de educación a través de la CONFECH y así posicionar las reivindicaciones por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en la discusión nacional. Marta Yánez Queupumil, vocera de la organización, señala que optaron por participar en este referente estudiantil "porque es una organización que lleva muchos años y cuenta con legitimidad a nivel de las autoridades nacionales. Pueden haber muchos referentes estudiantiles, pero en definitiva cuando se toman determinaciones es la voz de los estudiantes". Pero el ingreso de la FEMAE a la principal organización de estudiantes universitarios, fue un proceso complejo, marcado por largas discusiones, discursos prejuiciosos e incluso amenazas de agresión.

En las primeras reuniones en las que participó la Federación Mapuche, explicando sus demandas, la mayoría de los representantes en la CONFECH manifestó

[163] El Informe elaborado por la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato, recomendó una serie de reformas políticas y ecónomicas, amparadas en el reconocmineto de derechos colectivos y en la "reparación" que el Estado debe a los Pubelos Indígenas por el perjuicio histórico que han sufrido, producto de las políticas del Estado chileno. Se planteó que a partir de el informe se iniciaba un "nuevo trato" hacia la población indígena, que definiría la política multicultural estatal.

[164] Los estudiantes de FEMAE argumentan el "ingreso especial" basados en que por motivos socioculturales y económicos, los pueblos indígenas reciben una deficiente calidad en la educación básica y media, según lo indican los resultados del SIMCE y la Prueba de Selección Universitaria de las escuelas con alta densidad poblacional indígena. Situación que disminuye las posibilidades de ingresar a la Educación Superior.

su apoyo. Pero no había ninguna propuesta en relación a la interculturalidad y los derechos lingüísticos en ninguna de las 38 federaciones que integraban el referente estudiantil y en la mayoría primaba el desconocimiento de estos temas.

El 22 de mayo los voceros mapuches solicitaron además participar de la Confederación con voz y voto y así ser parte de la discusión general con el Estado sobre la educación en Chile. La petición fue negada.

Se criticó la estructura interna de la FEMAE, por no considerarla propia de una federación. A diferencia de otras federaciones que tienen rostros muy emblemáticos como voz de sus estudiantes, la FEMAE tiene varios voceros. "Nuestra forma de organización responde a las estructuras históricas del pueblo mapuche y para estar en la CONFECH no íbamos a utilizar lógicas organizativas chilenas", comenta Marta Yánez Queupumil.

En la discusión, los voceros afirmaron que como pueblos indígenas habían sido víctimas de un genocidio por parte del Estado chileno y que impedir su participación, hacía que los estudiantes chilenos perpetuaran la exclusión histórica que ha sufrido el Pueblo Mapuche.

En la Asamblea CONFECH del 4 de Junio, realizada en la Universidad de Valparaíso sede Santiago, uno de los puntos de la tabla era la incorporación de la FEMAE a la Confederación. En la reunión no se llegó a un acuerdo porque se apeló que faltaba la discusión de las bases, pese a que ya había sido entregada la información a la FECH.

Después de solicitar su ingreso a la CONFECH, "se acordó por unanimidad profundizar y dar a conocer a las respectivas bases de las federaciones partícipes de la CONFECH las propuestas y demandas de la FEMAE, previo compromiso de enviar una serie de documentos con nuestros lineamientos y principios generales. Estos se enviaron con fecha 31 de mayo a la Mesa Ejecutiva, con el mandato de que fueran redistribuidos a la brevedad a las demás federaciones miembros", indicó la FEMAE a través de un comunicado.

El mismo comunicado, publicado después de la Asamblea del 4 de Junio, producto de las reacciones que generó la FEMAE especialmente en dirigentes de la Juventudes Comunistas y la Concertación, indica que su ingreso ha estado obstaculizado por la "actitud obstruccionista asumida por la Mesa Ejecutiva y los representantes de aquellas federaciones controladas por la Concertación y las JJCC, quienes no solo se opusieron a debatir nuestro ingreso a la CONFECH, sino que restaron además validez a nuestros legítimos derechos como referente estudiantil, homologando nuestro carácter federativo con minorías sexuales e inmigrantes". Se criticó también la intervención de la cúpula de las JJCC, presentes porque las asambleas de la CONFEH son abiertas, entre ellos Juan Urra (Encargado Nacional Universitario de las JJCC) y Oscar Aroca (Secretario General de las JJCC), a quienes los voceros de la FEMAE acusaron de decir "insultos y epítetos racistas".

Otro argumento utilizado por quienes se oponían al ingreso de la Federación Mapuche, fue que implicaba una doble representación ya que, como estudiantes debían estar representados por los centros de estudiantes y federaciones respectivas. Las opiniones dogmáticas que argüían al carácter de minoría de la FEMAE, no consideraban algo básico para la organización mapuche, su carácter de Pueblo y/o Nación propia.

Marta Yánez Queupumil recuerda que fue particularmente compleja la relación con el Partido Comunista. Cuando los voceros de la FEMAE presentaron la petición de voz y voto, se percataron que había un afiche del Partido Comunista, en el cual decía 100 años del PC y aparecía una bandera mapuche. Los voceros reaccionaron acusando una instrumentalización de los pueblos indígenas, ya que se utilizaba la imagen aguerrida y la carga simbólica de su bandera, pero no se les estaba permitiendo participar con voto y se les trataba como "estudiantes de segunda categoría".

Debieron transcurrir cuatro reuniones CONFECH, que implicaron viajes a diferentes puntos del país, para que la FEMAE lograra su incorporación con voz y voto. Se agregaron dos puntos en el petitorio, restructuración total de las becas indígenas y la interculturalidad de la educación chilena, en ambos se estimó que la FEMAE tuviese participación directa. "Yo creo que ese día fue histórico para el movimiento mapuche. Por primera vez en un movimiento estudiantil se escucha la voz del pueblo mapuche", recuerda la vocera de la organización.

El sábado 2 de Julio la FEMAE participó en su primera Asamblea como miembro con voz y voto de la CONFECH. En Temuco, en la Universidad de la Frontera (UFRO), pasaron a ser parte de la Mesa Ejecutiva de la CONFECH, para garantizar que en todas las reuniones donde estuviera presente la Mesa se tocara el tema de los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Según Marta Yánez Queupumil esto era necesario porque los representantes del movimiento estudiantil no iban a hablar de interculturalidad en una reunión con el Ministro porque desconocen el tema por causa del modelo educacional. Ya desde la primera "Mesa de Diálogo" entre los estudiantes y el Gobierno, la FEMAE marcó presencia, cuando el vocero Pablo Millalen, saludó al entonces Ministro de Educación Felipe Bulnes y le habló durante varios minutos en mapudungun causando el desconcierto del Ministro.

"Ruka"
Vengo de la ciudad que no quiso vivir
Tengo alma de invierno, soy un glaciar
Se respira la rabia, el tedio, el ladrón
Las calles desprecian, el ruido es dolor
Y si pudiera vivir del sol, del suelo
Y si pudiera cargar y largar
Arriba la nube, la tapa a presión
Abajo el asfalto, el hoyo, el hedor
Y cuando viaje al pulmón veré tu pobreza
Y cuando vea en tu mundo querré...

Ruka, mi ruka
Ruka, tu ruka
Ruka, nuestra ruka
Ruka, mi ruka

Recíbeme Mapu, recíbeme Che
Te ofrezco mi alma, mi fuerza, mi fe
Siento el orgullo indómito en ti, bravura
Me entrego a tu mundo a luchar al patrón
Siento el orgullo indómito en ti, bravura
Me entrego a tu mundo a luchar al patrón
Y al que invada...

Ruka, mi ruka
Ruka, tu ruka
Ruka, nuestra ruka
Ruka, mi ruka!!!
Huinca[165]

[165] Banda mapuche que fusiona melodías y ritmos indígenas con rock-metal. Sus letras abordan reivindicaciones políticas del pueblo mapuche.

La Toma del Liceo/

Acción directa en la demanda estudiantil.

El 13 de Julio del 2011 un grupo de estudiantes llegó en la madrugada al ex Liceo Aníbal Pinto de Temuco a tomar el establecimiento. Al día siguiente la CONFECH había convocado a un paro nacional. En todo Chile había colegios tomados como medida de presión para cambiar el precario sistema educacional chileno heredado de la Dictadura[166]. Pero el lienzo en el techo del ex Liceo Aníbal Pinto no apelaba a gratuidad, fin al lucro o calidad, como la mayoría, sino que exigía "UNIVERSIDAD MAPUCHE".

Con la premisa de la "recuperación permanente" del establecimiento, estudiantes de universidades públicas y privadas, pertenecientes a colectivos políticos de Temuco y a hogares universitarios, agrupados en la FEMAE presentaron una declaración apelando a que la "negación" de sus derechos por parte del Estado, ocurre también en la educación, pues el modelo impuesto no respeta la diversidad cultural, coloniza y homogeniza. Los voceros apelaron a que ésta es una demanda que viene desde hace muchos años y a la necesidad de que el Estado reconozca los derechos efectivamente y no sólo en discursos.

En la declaración los estudiantes establecieron como demanda un "pronunciamiento inmediato del gobierno y la clase política sobre las demandas del estudiantado en general y de la FEMAE en particular" y comunicaron que el espacio tomado sería utilizado para la Universidad Nacional Mapuche, "que nos permitirá desarrollarnos en nuestra cultura, revitalizar nuestro idioma nacional y recuperar y

[166] La LOCE, retiró la responsabilidad de los establecimientos del Estado y los dejó en manos de cada Municipio, produciendo diferencias abismantes entre ellos. La ley, definió el actual sistema de subvención escolar, el cuál permite "el lucro" en la educación, ya que sostenedores privados manejan instituciones educacionales financiadas con fondos públicos, entre otras disposiciones sumamente criticadas. Como consecuencia del movimiento estudiantil protagonizado por estudiantes secundarios el 2006, la LOCE fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE). Pero según los estudiantes esta nueva ley no constituye un cambio de paradigma pues replica los puntos más cuestionados de su predecesora.

En 1981, la Dictadura promulgó la Ley Genral de Universidades, que definió el modelo privatizador de la educación superior chilena. Desde entonces, se crean instituciones privadas, con la condición de ser "sin fines de lucro", lo que en la práctica ocurre en excepciones, pues la mayoría de las instituciones privadas utiliza el negocio inmobiliario para recibir ganancias. Mientras que las instituciones estatales, fueron desarticuladas, se regionalizaron y disminuyó abruptamente el presupuesto público, lo que las llevó a una política de autofinanciamiento. Además, hoy existe una desregulación en el cobro arancelario, y las mensualidades llegan a duplicar el sueldo mínimo.

mantener nuestra historia". Además convocaron a distintas agrupaciones a participar de cátedras, foros, talleres y actividades socioculturales en el lugar.

Yonatan Cayulao, uno de los voceros de FEMAE, señaló en ese momento a la revista Azkintuwe[167] sus argumentos para tomar el lugar. "No existe una política de Estado en torno a la interculturalidad en la educación chilena. Esto no aparece en los 12 Puntos dados a conocer por el ministro Lavín ni en el anuncio presidencial de la semana recién pasada, entonces se nos hace necesario pasar de las peticiones a los hechos. Esta movilización busca visibilizar la necesidad de avanzar en Chile y sobre todo al sur del Bio Bío, en una política educacional intercultural y con pertinencia en el caso de nuestro pueblo".

Diferentes organizaciones indígenas respaldaron la acción de la FEMAE. Los Educadores Tradicionales Comunitarios Mapuche de la Araucanía, declararon en un comunicado que "las nuevas generaciones mapuche preocupadas por la educación que se está entregando en las escuelas y universidades han levantado un proyecto de educación superior propia, que entregue los contenidos y métodos conforme a la cultura para una educación pertinente y actualizada al siglo en que vivimos".

Al día siguiente de la ocupación, durante la marcha en Temuco por el paro nacional convocado por la CONFECH, la verde maquinaria represiva ingresó al ex Liceo Aníbal Pinto y fueron desalojados a los estudiantes que permanecían custodiando el lugar, mientras la mayoría participaba de la convocatoria. En el desalojo, solicitado por el Municipio, fueron detenidos 14 estudiantes. Aunque el ex Liceo se encontraba abandonado hace tres años, el Municipio de Temuco recordó que lo utilizarían para la construcción de un hogar de ancianos. Mientras que el Intendente de la IX Región Andrés Molina, deslegitimó la representatividad de la FEMAE y su demanda de Universidad Mapuche.

Pero esta demanda no es nueva y en diferentes declaraciones los voceros de la FEMAE han recalcado que es un anhelo histórico del su pueblo. La Sociedad de

[167] Azkintuwe ("El Mirador") es un periódico-agencia de noticias mapuche con sede en Temuco, que aborda temas sociales, culturales, económicos y políticos del pueblo mapuche y de modo más general de los pueblos originarios. Cuenta con un portal de noticias virtual, un periódico impreso bimensual y suplementos especiales.

Caupolicán a principios del siglo XX, la Corporación Araucana en los años '40 y la Federación de Estudiantes Indígenas de los años '70, antecedieron a la FEMAE en la reivindicación educativa.

La propuesta implica que las formas y los contenidos educativos se ubiquen en una perspectiva mapuche. Es decir, no aspira sólo a resolver asimetrías en el acceso y cobertura de la educación superior, se fundamenta también porque "generarían espacios de diálogo cultural en el plano epistemológico, en el campo del conocimiento de la investigación, de la sistematización de saberes"[168]. Además, la propuesta de Universidad intercultural promueve el derecho, indicado en el Convenio 169, de que los pueblos creen y organicen sus propias instituciones. "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"[169].

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; Universidad Indígena Intercultural Kawsay (Bolivia); el Centro Amazônico de Formação Indígena (Brasil); la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN); la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" (Ecuador), las Universidades de México agrupadas en la Red de Universidades Interculturales, son algunas de las instituciones que hoy existen en Latinoamérica. Las experiencias en educación intercultural en la educación superior, resultado de la acción de diferentes organizaciones indígenas, contribuyen a formar profesionales con conocimientos atingentes a las necesidades de los pueblos y a la vez, a posicionar otra cosmovisión y compresión del "desarrollo" de la sociedad. Desde "Amawtay Wasi" plantean el concepto de "Sumak Kawsay", "Buen Vivir Comunitario," como opción a los modelos occidentales de "desarrollo" que suponen relaciones de competencia, abuso de recursos naturales, evolución, homogenización. El "Buen Vivir", apunta a promover

[168] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2011. Pág. 24.
[169] OIT. Op. Cit. Artículo 27.

el bienestar horizontal de la sociedad, en una relación armónica entre las personas y la naturaleza, propia de las cosmovisiones indígenas[170].

"Deberíamos apoyar una iniciativa de crear una universidad propia, idea que pude ser tildada de descabellada, pero el logro dependerá de la fuerza con que hagamos sentir nuestras demandas y reivindicaciones. Creemos que la universidad puede ayudar en este proceso de revalorización de nuestro conocimiento. (...) El conocimiento indígena no necesita el sello o permiso para poder desarrollarse, podemos llevar adelante nuestro conocimiento, reproducirlo, debemos crear instancias de revalorización cultural, abrir espacios, romper con la institucionalidad vigente, promover organizaciones que fomenten nuestro conocimiento, etc."[171]

La voz mapuche no calla/

Las expectativas del movimiento después del estallido del 2011.

El espacio que la FEMAE ganó dentro de la CONFECH contribuyó a posicionar la demanda lingüística ante todos los actores políticos que conversaron con el movimiento. En las "Bases para un Acuerdo Social por la Educación Chilena", la respuesta de la CONFECH a la propuesta del Gobierno, "Gran Acuerdo Nacional por la Educación", conocido por su "creativa" abreviación "GANE", se incluyó un punto relativo a los Derechos Educativos de los Pueblos Originarios.

La propuesta afirma la necesidad de "avanzar en un sistema educacional inclusivo y plural que incorpore los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios y la interculturalidad en el sistema educativo, en todos sus niveles". Con este objetivo, se exigió la Creación de una Universidad Estatal pública e Intercultural; aumentar el monto y los beneficiados por la Beca Indígena; el reconocimiento jurídico de los Hogares Indígenas y una política pública de Hogares; y la "Creación e Incorporación a los planes y programas, mallas curriculares y proyectos educativos

[170] MATO, Daniel. Universidades Indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. [en línea] Revista Andaluza de Antropología, Asociación Andaluza de Antropología. Nº1. 2011. http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/index.php/13-articulos/11-indigenas.html

[171] PAINEMAL, Wladimir. Op. Cit. Pág. 81.

Institucionales, contenidos educativos indígenas considerando el espacio en el que se desarrollarán en relación a la lengua, historia y cosmovisión de cada uno de ellos".

Luego, los "21 Puntos" del Gobierno mencionaron el concepto de "interculturalidad", pero sin atender a las demandas de la FEMAE. Se centraba en el asistencialismo económico y en la gestión de lo monocultural, revelando el pensamiento hegemónico y la escasa comprensión de la dimensión de la interculturalidad[172].

A la par de la visibilización internacional del movimiento estudiantil chileno, la las demandas de la FEMAE también repercutieron fuera de las fronteras. El vocero José Ancalao, estudiante de la Universidad Católica de Temuco, fue invitado a varias ciudades europeas para exponer sobre el movimiento, particularmente sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas contra los estudiantes. Ancalao utilizó las instancias para denunciar las violaciones sistemáticas que sufre el pueblo Mapuche.

La organización también se reunió en la sede de la CEPAL con la Alta Comisionada Adjunta de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Kyung-wha Kang. La autoridad visitó Chile en el marco de una vistita oficial con el objetivo de reunir información sobre el respeto a los derechos humanos en el país. El 16 de Octubre, la FEMAE y la CONFECH expusieron la necesidad de mejorar el sistema educativo chileno y denunciaron el actuar represivo del Gobierno durante el año de movilizaciones.

La autoridad respondió a los representantes estudiantiles que "cuando los derechos están en manos del Mercado sólo resulta desigualdad". Consideró además que las demandas estudiantiles "están dentro de lo mínimo en normas internacionales".

Pese al apoyo masivo, el movimiento estudiantil del 2011 no consiguió las grandes reformas que demandaban, pero lo que sí logró fue sacudir la tibieza de una sociedad que se quedaba cada vez más muda, posicionar aquello de lo que ya no se quería hablar, porque pagar por educarse estaba naturalizado. Por otro lado, fue la demanda educacional la que protagonizó el debate parlamentario sobre el presupuesto y

[172] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2011.Pág. 23.

además se instaló la discusión sobre una posible Reforma Tributaria y modificación del Sistema Electoral.

En cuanto a las exigencias en relación con la interculturalidad, el planteamiento más significativo fue el firmado en Septiembre del 2011 por el Senado, que se basa en las obligaciones que promueve la Ley Indígena y el Convenio 169 en relación a educación y lenguas; y "los deberes y derechos constitucionales de libertad de enseñanza y protección e incremento del patrimonio cultural de la nación". La propuesta establece que se creen "Universidades Interculturales", cuyos programas consideren lenguas y contexto de los pueblos indígenas; el aumento de recursos para la educación intercultural; el reconocimiento de Hogares Indígenas; y restructuración de la Beca Indígena[173].

Las demandas impulsadas por la FEMAE son muy valoradas por los Pueblos Indígenas porque abren el debate sobre la diversidad lingüística y cultural, y las políticas públicas en relación a ésta y a la inclusión. La RED DELPICH recalcó la necesidad de que "la educación chilena sea pensada desde el prisma de la interculturalidad para todos, una sociedad que no vive la interculturalidad no sabe convivir con los diferentes, los discrimina, excluye, asimila, y este país debe aprender a respetar a sus pueblos y diversidades". La organización afirmó su apoyo a los estudiantes "en cuanto a exigir la desmunicipalización de la educación y reformas constitucionales profundas, que permitan mayor igualdad de oportunidades a todos los estudiantes".

El acuerdo del Senado se suma a los compromisos gubernamentales de reconocer los Hogares Mapuche y aumentar la Beca Indígena, pero hasta el momento son sólo propuestas. Las organizaciones estudiantiles han recalcado que el movimiento acumuló fuerzas para mantener sus demandas y concretar cambios durante el año 2012. Por su parte, la FEMAE espera ganar mayor presencia y presionar para que se cumplan los compromisos. "Es una lucha que no vamos a dejar hasta conseguir garantías en materia educativa de nuestro pueblo", afirma Marta Yánez Queupumil.

[173] Acuerdo aprobado por el Senado de Chile, 6 de Septiembre de 2011.

¿Es posible un espacio dentro de la institucionalidad?/

Hacia una Ley de Derechos Lingüísticos.

Un año después del Primer Congreso de las lenguas indígenas, los días 18 y 19 de Noviembre, se repitió la experiencia. La segunda convocatoria significó reflexión sobre los avances en materia de Derechos lingüísticos que las diferentes organizaciones habían impulsado. El encuentro del 2011, que al igual que la versión anterior se desarrolló en la USACH, incluyó a un nuevo actor, la FEMAE. Música, palabra, poesía, materiales audiovisuales y más palabras. El Congreso se consagró como posibilidad de encuentro y articulación social en la defensa de aquellas palabras.

El año anterior, resonó la necesidad de mantener una "lealtad lingüística", pese a la asimetría social en la que se despliega, hablar y defender la lengua en el espacio privado y público.

Después del episodio con la LGE y ante la poca claridad en relación a la promoción lingüística en Chile, de los Congresos emanó la necesidad de generar una propuesta. Una ley de Derechos Lingüísticos, discutida desde las organizaciones para trasformar la demanda por estos derechos en una demanda política que esté presente en todos los espacios.

Según Lautaro Loncon, abogado de la RED DELPICH, "hay una violación estructural de parte del Estado, que está organizado de tal manera que cuando se vulneran los derechos de los pueblos indígenas no se ve o sencillamente se oculta". A su juicio, la estructura del Estado justifica esta violación, cuando apela a que los mismos indígenas ya no hablan su lengua o que no es necesario enseñarlas porque son poco funcionales, e impone una perspectiva monocultural.

"Formular una propuesta para terminar con la vulneración de derechos, en este caso una Ley de Derechos Lingüísticos, es una muestra de que cuando los pueblos indígenas nos reunimos y empezamos a imaginar de qué forma debieran ser garantizados nuestros derechos, ejercemos la libre determinación", afirmó Loncon. Generar esta ley, responde a llenar un vacío jurídico, necesario para hacer valer el

Convenio 169, superar las deficiencias de la LGE y la necesidad de una revitalización lingüística considerando que las lenguas están en proceso de desaparición.

El Estado apela a que hay otras normas internas necesarias para hacer cumplir todo lo que dice el Convenio 169, sin embargo, suscribir este tratado obliga a los estados a adecuar sus derechos internos a las disposiciones del Convenio. "Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados"[174].

El Modelo de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, es una base que recoge las demandas lingüísticas que por años han tenido los pueblos, pero que espera seguir transformándose a medida de que sea discutido de manera amplia por los pueblos.

Una sociedad pluricultural y plurilingüe, necesita que se reconozcan los pueblos y las lenguas que habitan dentro del territorio de Chile. El Modelo de Ley indica que "el Estado reconoce como lenguas de los pueblos indígenas a la lengua de los pueblos Aymara, Quechua, Mapuche, Rapa Nui, Likan Antay, Kaweskar, Selknam Yagan, Diaguita Colla, en formas y fonéticas que estos pueblos determinen"[175] . La constante evasiva del estado es increpada en la propuesta, a partir de las responsabilidades que ha suscrito. "El Estado chileno, en concordancia con los instrumentos internacionales, velará por la promoción y desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y por la mantención del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas, por ser parte esencial del patrimonio cultural del país. Por ende, apoyará a los hablantes de dichas lenguas en sus esfuerzos para asegurar su uso, en todos los espacios y funciones públicas".

Para posibilitar dicha promoción el texto explícita que las lenguas indígenas tendrán validez en el espacio público "para acceder a plenamente a la gestión, servicios e información pública". El Estado en consulta con las organizaciones "instrumentará

[174] OIT. Op. Cit. Artículo 4.
[175] El Modelo de Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, indica que "en el caso de que la lengua se encuentre en estado de invisibilización, los descendientes del pueblo al que pertenece esa lengua tendrán el derecho de establecer los mecanismos para su revitalización".

medidas progresivas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas".

La Propuesta de Ley de los Pueblos, establece un catálogo de Derechos Lingüísticos y puntualiza que será el Estado el que "reconocerá, protegerá, y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas nacionales", también contempla que la EIB representa un derecho para todos los niños indígenas y debe ser de carácter obligatorio. En el plano educativo también plantea la necesidad de incorporar las lenguas a todos los niveles de enseñanza, garantizar el enfoque intercultural en la educación no sólo para indígenas, y formar profesionales bilingües en diversos campos del conocimiento. Además, difundir las lenguas en medios de comunicación y a través de las políticas culturales, garantizar en las instituciones públicas personal bilingüe y apoyar las iniciativas que trabajen en el desarrollo de las lenguas.

El reconocimiento de las lenguas indígenas como "lenguas nacionales", se expresa en la creación de un organismo "como parte del disfrute de la riqueza cultural de la nación", el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. La entidad asesoraría a las instituciones privadas y públicas en las políticas públicas de desarrollo de las lenguas nacionales, se financiaría con fondos públicos y estaría a cargo de un Consejo Nacional compuesto por un representante del Ministerio de Educación, del Fondo de Cultura, un Director General y un Consejo de Hablantes, en el que "estén representadas las respectivas lenguas originarias". En general su labor sería establecer estrategias de rescate de promoción de las lenguas indígenas y todo el trabajo de revitalización más específico.

Loncon explica que como "el Estado generó la situación de las lenguas indígenas, hoy tiene la obligación de tomar medidas de reparación, las que tienen que ir orientadas a la revitalización de las lenguas". El abogado considera que la denuncia internacional es importante para hacer efectiva la obligación del Estado con respecto al cumplimiento del Convenio 169. "Hay una legislación internacional que exige que se cumplan los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y no se puede pasar por alto para siempre".

Sin embargo, a juicio del abogado, una de las dificultades que existen para que se apruebe un proyecto de ley propuesto por la articulación de pueblos indígenas es que los pueblos no tienen representantes en los poderes del Estado. Pese a que existe "una tendencia global a considerar a los pueblos originarios, las culturas y los grupos étnicos como conjuntos con derechos colectivos diferenciados que necesitan espacios equitativos de manifestación y representación, no sólo en el ámbito de lo privado, sino también en la esfera pública"[176].

Por otro lado, el discurso de "la política para los políticos" basado en la organización vertical de la sociedad y el sistema representativo, que determina la estructura de los poderes del Estado, imposibilita a la ciudadanía para que interfiera directamente con un planteamiento. En este caso, que un movimiento organizado, no tenga la potestad de proponer proyectos de ley, dificulta la acción ejecutora de la organización y la hace depender de alianzas políticas, que permitan visibilizar la iniciativa y generar debate público al respecto.

Levantar una propuesta en relación a los derechos lingüísticos, además de demostrar la capacidad de pasar de la demanda a la acción, implica un mayor desarrollo del debate al interior de las propias organizaciones indígenas sobre el tema. Según Alfredo Rojas, representante UNESCO de Santiago, en el 2007 el Comité que revisa el informe de Chile sobre el respeto a la Convención de los Derechos del Niño, señaló expresamente el tema del derecho indígena. "Para hacer esa exigencia se requiere una base de conocimiento y construcción de conocimiento sobre la lengua que relace esa exigencia, es decir, esta exigencia política puede ser respaldada si hay una base de conocimiento, una comunidad crítica e informada que la avale".

Aunque considerando "el desamparo jurídico en que se encuentra el Pueblo Mapuche es también difícil pensar en la oficialización de la lengua mapuche, o de las otras lenguas indígenas del país"[177]. La construcción de un modelo de Ley de Derechos Lingüísticos contribuye a la discusión y crítica al interior de las comunidades indígenas y a posicionar el tema como prioridad del movimiento. Se plantea como una experiencia

[176] SOTO, Marcela. ¿Es Chile un país multicultural? Cuaderno de Trabajo, Seminario de Formación, Programa de Magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. N°5. 2008. Pág. 57.
[177] LONCON, Elisa. Op. Cit. 2002. Pág. 7.

colectiva de resistencia, en un escenario donde las demandas indígenas no necesariamente esperan tener un espacio de participación dentro del Estado, sino que la posibilidad de autodeterminarse, y definir el lugar que deben ocupar sus lenguas en una sociedad que se adorna con los colores de la "tolerancia" y la "diversidad"

El 21 de Febrero del 2011, en el marco de la conmemoración del día internacional de la Lengua Materna, fue entregado en la Moneda el Modelo de Ley de Derechos Lingüísticos y Educativos de los Pueblos Indígenas acompañado de esta carta:

> *"Sr. Presidente, el racismo y la discriminación que somos víctimas los Pueblos Indígenas tiene su fundamento en el desconocimiento que existe en la sociedad mayoritaria acerca de nuestras culturas, lenguas, historias y derechos colectivos, que junto con ser un problema social y cultural serio, atenta contra nuestra dignidad humana y los principios de un sistema democrático; por ello, exhortamos a su gobierno a abordar el problema con políticas públicas interculturales en toda la institucionalidad del Estado.*
>
> *Los Pueblos Indígenas estamos convencidos que la educación intercultural no sólo nos beneficia, sino también a las personas no indígenas ya que los prepara para vivir en un mundo globalizado como lo es el siglo XXI*[178].

[178] Fragmento de la carta entregada junto con la propuesta de ley de Derechos Lingüísticos.

Fuentes Consultadas

Entrevistas

Abarca, Geraldine. Investigadora en educación intercultural. Marzo 2011.

Cheuquepan, Juana. Dirigenta Agrupación Kiñe Pu Liwen. Abril 2011.

García, Felino. Encargado del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Junio 2011.

Hasler, Felipe. Educador tradicional mapuche. Mayo 2011.

Hotus, Julio. Educador tradicional rapa nui. Mayo 2011.

Jiménez, Luis. Educador tradicional aymara. Mayo 2011.

Loncon, Elisa. Lingüista mapuche, RED DELPICH. Abril 2011.

Loncon, Lautaro. Abogado de la RED DELPICH. Octubre 2011.

Mariano, Héctor. Educador intercultural, miembro de la Comisión Lingüística Región Metropolitana. Abril 2010.

Montupil, Juana. Educadora tradicional mapuche. Abril 2011.

Morales, José. Profesor de lenguaje. Julio 2011.

Ñanculef, Juan. Encargado Educación y Cultura de la CONADI. Enero de 2012.

Queupumil., Marta Yáñez. Vocera FEMAE. Octubre 2011.

Fuentes Consultadas

Entrevistas

Abarca, Geraldine. Investigadora en educación intercultural. Marzo 2011.

Cheuquepan, Juana. Dirigenta Agrupación Kiñe Pu Liwen. Abril 2011.

García, Felino. Encargado del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación. Junio 2011.

Hasler, Felipe. Educador tradicional mapuche. Mayo 2011.

Hotus, Julio. Educador tradicional rapa nui. Mayo 2011.

Jiménez, Luis. Educador tradicional aymara. Mayo 2011.

Loncon, Elisa. Lingüista mapuche, RED DELPICH. Abril 2011.

Loncon, Lautaro. Abogado de la RED DELPICH. Octubre 2011.

Mariano, Héctor. Educador intercultural, miembro de la Comisión Lingüística Región Metropolitana. Abril 2010.

Montupil, Juana. Educadora tradicional mapuche. Abril 2011.

Morales, José. Profesor de lenguaje. Julio 2011.

Ñanculef, Juan. Encargado Educación y Cultura de la CONADI. Enero de 2012.

Queupumil., Marta Yáñez. Vocera FEMAE. Octubre 2011.

Rojas, Alfredo. Representante de la UNESCO en Santiago. Octubre del 2011.

Salazar, Andrea. Educadora tradicional mapuche. Mayo 2011.

Bibliografía General

- ABARCA, Geraldine. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile. La Paz, Bolivia. PINSEIB, PROEIB Andes, Plural Editores, 2005.

- ÁLVAREZ, Juan. Introducción al Contexto Indígena. En: HUENCHULLÁN, Carolina. Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe NB1. Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005.

- AYLWIN, José. La Política del "Nuevo Trato": Antecedentes, Alcances y Limitaciones. En: YÁÑEZ, Nancy; AYLWIN, José (editores). El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato": Las paradojas de la democracia chilena. Santiago, Chile. LOM Ediciones, 2007.

- BELLO, Álvaro. Etnicidad y ciudadanía en América Latina: La acción colectiva de los pueblos indígenas. Santiago, Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas, 2004.

- BERRÍOS, Aldo. Ponencia: "Chumngechi wiriaiñ mapudungun?: Alfabetos del mapudungun". Segundo Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile, Universidad de Santiago de Chile. 18/19 Noviembre 2011.

- CAÑULEF, Eliseo y GALDAMES, Viviana (editores). Aspectos Generales de la EIB y sus Fundamentos. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2002.

• CAÑULEF, Eliseo. Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, 1998.

• CAYULAO, Yonatan y MILLALEN, Pablo (redactores). Petitorio FEMAE.

• Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2011.

• CHIODI Francesco. Hacia un Currículum intercultural Bilingüe. Revista "Pentukun", Instituto de estudios Indígenas Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. Nº 1. 1994.

• CHIPANA, Cornelio. La Universidad y los Pueblos Indígenas, mito y realidad. En: MORALES, Roberto (Compilador). Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 1997.

• CONADI, Universidad Tecnológica Metropolitana. Perfil Sociolingüístico de lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana. Santiago, Chile. LOM Ediciones, 2009.

• FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Madrid, España. Siglo Veintiuno, 2006.

• GARCÍA, Felino. Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural. Santiago, Chile. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe, 2005.

• HAOA, María Virginia (Academia de la Lengua Rapa Nui). Ponencia: "Que hemos hecho para mantener nuestro idioma". Segundo Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile, Universidad de Santiago de Chile. 18/19 Noviembre 2011.

• HAOA, María Virginia. Rx del idioma Rapa Nui: Ma'ori Programa de Inmersión. En: Seminario "Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la

promoción de las lenguas originarias". MIDEPLAN; CONADI, 10/11 de Noviembre de 2005.

- LEYVA SOLANO, Xochitl. Indigenismo, indianismo y ciudadanía étnica de cara a las redes neo-zapatistas. En: DÁVALOS, Pablo (compilador). Pueblos Indígenas Estado y Democracia. Buenos Aires, Argentina. CLACSO, 2005.

- LONCON, Elisa. Interculturalidad para todos y revitalización de las lenguas indígenas. Serie Documentos. RED DELPICH, 2011.

- LÓPEZ Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En: Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago, Chile. 23/25 Agosto 2000.

- LOPÉZ, Luis Enrique. Lengua: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago, Chile. UNESCO; OREALC, 1989.

- ORELLANA, María Isabel. Una mirada a la escuela chilena: Entre la lógica y la paradoja. Santiago, Chile. Ediciones SM Chile, 2010.

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Santiago, Chile. Oficina Internacional del Trabajo, 2006.

- PAINEMAL, Necul. Contexto Sociolingüístico Mapuche. En: Seminario "Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la promoción de las lenguas originarias". MIDEPLAN; CONADI, 10/11 de Noviembre de 2005.

- PAINEMAL, Wladimir. Conocimiento indígena v/s conocimiento científico: los estudiantes mapuches frente al problema. En: MORALES, Roberto (Compilador). Universidad y Pueblos Indígenas. Temuco, Chile. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 1997.

• Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Ministerio de Educación. Informe de resultados: Función docente del educador(a) tradicional para la implementación del Sector de Lengua Indígena. Consulta a los Pueblos Indígenas, Ministerio de Educación, 2011.

• RAMOS, Julio. Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el Siglo XIX. México. Fondo de Cultura Económica, 1989/2003.

• SALINAS, Alicia. Lengua Indígena, Introducción. En: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Ministerio de Educación, 2009.

• SOTO, Marcela. ¿Es Chile un país multicultural? Cuaderno de Trabajo, Seminario de Formación, Programa de Magíster en Psicología, Mención Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. N°5. 2008.

• Unidad de Cultura y Educación, Subdirección Nacional Sur – CONADI. Azümchefe: Hacia la escritura del mapuzugun. Potencialidad lingüística del grafemario Azümchefe. Temuco, Chile. CONADI, 2005.

• VERGARA, Jorge; GÜNDERMANN, Hans (responsables académicos). Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile. Santiago, Chile. Instituto de Estudios Andinos, Universidad Arturo Prat; Instituto de Estudios Regionales, Universidad Católica de Temuco; PROEIB ANDES, Bolivia; Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005.

• RED DELPICH; Asociación de Organizaciones Longko de la Comunidad Mapuche de Curacautin Remeko- Carahue; Asociación de Organizaciones Mapuche Comunidad Pedro Huircal De Traiguén IX- Región, Comuna de Lautaro. Declaración pública. Santiago, 26 de Noviembre de 2008.

• Carta dirigida al Congreso Nacional. Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, Santiago de Chile, 30 de Mayo de 2008.

• Organización Mapuche Meli Wixan Mapu. Declaración Pública 9 de Julio de 2008.

• Decreto de Ley N° 280. Artículo 4. 20 de Julio de 2009.

• Ley Indígena N°19.253. Promulgada el 28 de Septiembre de 1993.

Publicaciones online

• Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). [en línea] http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html

• CONADI. Estatutos Academia Nacional de la Lengua Mapuche, Artículo Cuadragésimo Segundo. [en línea] Temuco, 28 de Noviembre de 2008. http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=1757

• DONOSO, Andrés. Educación e interculturalidad en la ciudad: Acercamientos desde Santiago de Chile. [en línea] Revista Electrónica "Diálogos Educativos", Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Año 6, N° 11. 2006. Pág. 62. http://www.umce.cl/2011/universidad/revistas-y-publicaciones/128/764-revista-dialogos-educativos11.html

• GRENNI, Héctor. Educación e identidad en América Latina. [en línea] Revista "Teoría y Praxis", Centro de Investigación y Desarrollo, Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá, Colombia. N° 15. Julio 2009. Pág.37. http://old.udb.edu.sv/editorial/Teoria%20y%20Praxis/Teoria%20y%20Praxis%2015/articulo3.pdf

• HASLER, Felipe. Perspectiva para un diálogo entre las reflexiones lingüísticas. [en línea] Revista "Cyber Humanitatis", Facultad de Filosofía y Humanidades,

Universidad de Chile. N° 45. 2008. http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/issue/view/627

- LONCON, Elisa. El Mapudungun y los Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche. [en línea] Centro de Documentación Mapuche Ñuke Mapu. Ñuke Mapufòrlaget, Working Paper Series 4. 2002. http://www.mapuche.info/?aut=57

- MATO, Daniel. Universidades Indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos. [en línea] Revista Andaluza de Antropología, Asociación Andaluza de Antropología. N° 1. 2011. http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/index.php/13-articulos/11-indigenas.html

- MORA-NINCI, Carlos. Debate multicultural: etnia, clase y nación. [en línea] Revista "Astrolabio", Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. N° 2. 2005. www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/moraninci.php

- RED DELPICH. Resoluciones Primer Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile. [en línea] http://redeibchile.blogspot.com/2010/10/yo-aprendo-yo-hablo-lengua-indigena.html

- REINA, Leticia. La Etnización Política: ¿Necesaria para la construcción de la nueva nación mexicana? [en línea] Memoria Americana- *Cuadernos de Etnohistoria* (2), Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

- RODRÍGUEZ-PIÑERO, Luis. La internacionalización de los derechos indígenas en América Latina: ¿el fin de un ciclo? [en línea] Centro de Políticas Públicas. Curso Virtual: Enfoque de Derechos y Políticas Públicas. Implementación de la Declaración de Derechos de los Pueblos indígenas y el Convenio 169 en América Latina. http://www.politicaspublicas.net/panel/biblioteca/cendoc/doc_view/63-la-internacionalizaci.raw?tmpl=component.

- Universidad de Buenos Aires, Argentina. N° 16. 2008. http://www.seccionetnohistoria.com.ar/memoam/Memoria_Americana_16.pdf

- Academia de la Lengua Aymara. "Visión". [en línea] http://www.anla.cl/

Prof. Guía:
Dra., María Cecilia Bravo
Instituto de la Comunicación e Imagen
Universidad de Chile

PRESENTE

A continuación le comunico a usted la evaluación de la tesis de título ***"Lenguas indígenas, educación e interculturaildad. Acciones del estado y organización sociopolítica de la demanda lingüística"*** de la estudiante **Catalina Araya Godoy**:

	ITEM	ASPECTOS CONSIDERADOS	%
1.1	**Problematización**	Planteamiento y contextualización del tema	10%
1.2	**Pertinencia**	Relevancia y originalidad de la investigación	15%
1.3	**Estrategia Metodológica**	Recolección de la información, datos y antecedentes.	20%
1.4	**Conclusiones**	Análisis e Interpretación de los hechos relevantes.	15%
1.5	**Estructura**	Orden narrativo, construcción del texto.	15%
1.6	**Presentación**	Calidad de la redacción, recursos estilísticos.	15%
1.7	**Recursos bibliográficos**	Materiales y textos utilizados.	10%

Item	Nota	Valor
1.1	7,0	0,7
1.2	7,0	1,1
1.3	7,0	1,4
1.4	7,0	1,1
1.5	7,0	1,1
1.6	7,0	1,1
1.7	7,0	0,7
Nota Final		**7,0**

Excelente 7.0–6.5; Muy Bueno 6.4–6.0; Bueno 5.9–5.0; Aceptable 4.9–4.0; Deficiente 3.9- 3.0.

COMENTARIO

La memoria de título presenta aborda un tema que ha sido investigado de forma rigurosa. La estudiante ha contrastado diversas fuentes: documentos pertinentes, entrevistas, prensa, esto le ha permitido a elaborar un sólido trabajo. La temática logra así mostrar diversas aristas respecto de un problema social e histórico que es parte de nuestra sociedad.

Desde este punto de vista, la lengua y la perspectiva de la interculturalidad se plantean como una demanda cultural, política e histórica para nuestro país. La problematización está muy bien lograda, es coherente y lógica con las preguntas y objetivos que se plantean a lo lardo del trabajo. La crónica y el reportaje de investigación logran dar una coherencia global a los temas abordados.

La redacción es adecuada, la recolección de información es excelente y la propuesta que nos entrega la estudiante es relevante para la comprensión de las demandas de la cultura mapuche y los conflictos que se expresan en los movimientos sociales de nuestro país. Es un muy buen trabajo

Atentamente,
Profesora
Dra., María Cecilia Bravo N
Profesora Asistente

Santiago, 25 de enero 2013

REF:
Memorista: Catalina Araya Godoy
Profesora guía: María Cecilia Bravo
Profesora informante: Ximena Póo
Santiago, 31 de enero de 2012

A continuación le comunico a usted la evaluación de la memoria "Lenguas indígenas, educación e interculturalidad. Acciones del Estado y organización socio política de la demanda lingüística".

Para ello, nos hemos guiado por la siguiente pauta de evaluación:

	ITEM	ASPECTOS CONSIDERADOS	%
1.1	**Perspectiva social e histórica**	La crónica entendida como huella y propósito, donde las historias contadas tengan un anclaje social, político cultural.	15%
1.2	**Pertinencia periodística**	Relevancia y originalidad. Criterio de actualidad y de sostener relatos como un proceso.	15%
1.3	**Estrategia Metodológica**	Recolección de la información, fuentes, datos y antecedentes. Uso de entrevistas, diálogos, observación.	20%
1.4	**Estructura**	Orden narrativo, construcción del texto, estructura y ejes argumentativos; uso, de acuerdo al énfasis declarado, de recursos literarios.	20%
1.5	**Presentación y estilo**	Calidad de la redacción (gramática y ortografía), recursos estilísticos, estructura creativa (tipos de entramados entre partes y capítulos, por ejemplo).	20%
1.6	**Recursos bibliográficos en caso de ser utilizados**	Materiales y textos utilizados (referencias bibliográficas).	10%

Item	Nota	Valor
1.1	7,0	1,1
1.2	7,0	1,1
1.3	7,0	1,4
1.4	7,0	1,1
1.5	7,0	1,4
1.6	7,0	1,1
		7,0

Excelente 7.0–6.5; Muy Bueno 6.4–6.0; Bueno 5.9–5.0; Aceptable 4.9–4.0; Deficiente 3.9- 3.0.

COMENTARIO

La memoria que aquí se informa da cuenta de un reportaje de investigación escrito de forma híbrida (ensayo-reportaje-crónica) que aporta conocimiento y luces en un campo poco explorado para ser conocido a nivel masivo.

Es desde ya un aporte intelectual y periodístico, donde la mirada crítica está presente a lo largo de toda su estructura. Una estructura bien lograda, cuyos pilares son capítulos críticos sobre un tema en extremo necesario y sensible para la constitución de una nación que vive su pasado y lo proyecta en el presente y hacia el futuro. Una nación que está en deuda con una educación intercultural, base para relaciones que configuren un tejido social plurinacional donde la lengua es eje fundamental.

Son más las preguntas que se plantean que las respuestas categóricas alcanzadas, por lo que la proyección de esta memoria es muy alta. Hay indicios, huellas por seguir y la memorista abre una dimensión muy interesante que como línea de investigación el ICEI debe plantearse con más decisión.

La redacción es la adecuada, aunque en ciertas partes se debe editar para encontrar un mejor tono periodístico (por ejemplo, Introducción debería, a mi juicio, cambiarse por prólogo). No obstante, se trata de detalles de estilo que para una publicación deben pulirse, pero para efectos de esta memoria no son relevantes.

Quiero felicitar a la estudiante por el trabajo logrado, las preguntas planteadas, los desafíos por venir en pro de una nación plural que aún no logra reconocerse entre los varios pueblos que la integran.

Por tanto, y a la espera de que trabajos como éste sean publicados más allá del espacio académico, califico esta memoria con un 7,0 (siete coma cero)

Atentamente,

Ximena Póo Figueroa
Profesora Asistente

Prof. María Eugenia Domínguez
Directora de Pregrado
Instituto de la Comunicación e Imagen
Universidad de Chile
PRESENTE

A continuación le comunico a usted la evaluación de la tesis de título "**Lenguas indígenas, educación e interculturalidad**" del / a estudiante ""Catalina Araya Godoy":

	ITEM	ASPECTOS CONSIDERADOS	%
1.1	**Problematización**	Planteamiento y contextualización del tema La coherencia puesta en acto, la hace depositaria de un esquema analítico sólido: parte formulando el problema que será objeto de la investigación periodística, su relevancia (el significado de la lengua en la construcción de las identidades), el desarrollo de los datos respecto a la educación bilingüe del "Estado Nación", las fuerzas políticas implicadas en los movimientos sociales al respecto, experiencias de educación multicultural (como La Pintana, etc.), para a posteriori terminar con el diagnóstico "de los derechos lingüísticos como demanda política", pasando del diagnóstico del problema, de sus implicancias antropológicas y sociales, a la descripción de "la acción política desarrollada al respecto por la sociedad civil",	10%
1.2	**Pertinencia**	Relevancia y originalidad de la investigación, un 7,0 por la relevancia de la investigación periodística en tanto que plantea una descripción de una realidad importante al interior del proceso cultural y construcción de identidades de la sociedad chilena, al tomar como objeto la lengua de los pueblos originarios y la institucionalización de ella por los procesos educativos, lo que se describe es un proceso, y es ése proceso él que es necesario dejar registro, por lo menos de un actor, el pueblo mapuche, y es a ése registro a lo que contribuye la presente memoria de título	15%
1.3	**Estrategia Metodológica**	Recolección de la información, datos y antecedentes. -la coherencia puesta en acto, la hace depositaria de un esquema analítico sólido: parte formulando el problema que será objeto de la investigación periodística, su relevancia (el significado de la lengua en la construcción de las identidades), el desarrollo de los datos respecto a la educación bilingüe del "Estado Nación", las fuerzas políticas implicadas en los movimientos sociales al respecto, experiencias de educación multicultural (como La Pintana, etc.), para a posteriori terminar con el diagnóstico "de los derechos lingüísticos como demanda política", pasando del	20%

		diagnóstico del problema, de sus implicancias antropológicas y sociales, a la descripción de "la acción política desarrollada al respecto por la sociedad civil",	
1.4	**Conclusiones**	Análisis e Interpretación de los hechos relevantes. El desarrollo de la descripción puesto en acto implica que la investigación periodística no es sólo de procesos y acciones, en definitiva de acontecimientos, sino que es la puesta en marcha de un dispositivo teórico antropológico que da profundidad a la investigación. Planteamientos como el significado del lenguaje en la identidad social, no son menores, como la investigadora periodística tesista dice es que en la cosmovisión mapuche no hay un "Yo" en el sentido Occidental del término, sino que los sujetos son parte de un proceso, son roles que los sujetos en la vida les toca vivir, lo que implica decir que las relaciones son horizontales, entre el papá, la hija y la nieta no hay una estructura patriarcal de autoridad clásica sino que roles ante una tarea, y con respecto a la tarea son iguales, proposiciones descriptivas desarrolladas por la investigación periodística que está avalada por otras investigaciones al respecto (como la realizada por el Investigador Hugo Carrasco en la Universidad de la Frontera). Luego, debemos decir que la primera parte de la memoria logra efectivamente dimensionar la importancia de lo que se trata, la importancia de "la cosmovisión y del lenguaje como manifestación de ella", lo que implica 'reconocerse" pues no es un problema de palabras, de idioma, sino que de cómo entendemos la vida, lo que es también un problema práctico, lo que implica que la educación multicultural no es sólo un problema de identidad cultural, sino que en la vida misma y con ello toca profundamente el proceso sociohistórico de la sociedad chilena, pues la no aceptación de la identidad del otro, contribuye por defecto a afirmarse en la No- Identidad Social promovida por el Sistema Social y con ello reafirmar una identidad más catártica que mítica, complicando las relaciones de poder con la sociedad civil,	15%
1.5	**Estructura**	La memoria se focaliza en el pueblo mapuche, y no toma datos más profundos sobre la realidad del "Rapa Nui" como lengua y el problema de la identidad del pueblo pascuense, tampoco del Kaweskar, pero como la alumna lo especifica en la Introducción ella tomo cómo delimitación de lo real a investigar a los procesos sociopolíticos y culturales realizados en Santiago al respecto y no tomó como objeto de estudio, los otros pueblos originarios, aunque los nombra. Los nombra, pues el discurso que desarrolla es posible de implicar "a otros pueblos". Digamos que el Pueblo Mapuche es un fragmento importante	15%

		de una realidad y que describir dicha situación, por lo que implica de procesos de la sociedad civil chilena, nos permite contribuir a "entender un proceso más global', así entendemos las referencias continuas del texto a "otros pueblos originarios" sin tener dicha situación un mayor desarrollo (por ejemplo la situación de los pascuenses donde las nuevas generaciones se niegan a aprender rapa nui a pesar de los intentos del gobierno chileno de que se mantengan las tradiciones y cultura pascuense, etc.),Orden narrativo, construcción del texto.	
1.6	**Presentación**	Calidad de la redacción, recursos estilísticos. Otro subconjunto importante a evaluar es la "retórica periodística" que la autora tesista emplea: se trata de un texto militante, donde la investigadora se implica en los datos y en la significación de ellos, y trata con éxito de implicar al lector. Hay dos grandes partes en el texto: "La palabra indígena en camino a la escuela", donde la investigadora plantea el problema, las implicancias de él, y donde se juega en la composición de las palabras, en su musicalidad imaginaria, la implicación al lector. Se trata de una onda ondulatoria de energía que se tensa, desplaza con fuerza, para al decir La experiencia de un pueblo de una generación a otra, la sabiduría, las leyendas y la propia historia, es traspasada y construida en la oralidad (page7) "la sabiduría, las leyendas" desplazar la energía, para reiterar con fuerza "y la propia historia", para finalmente, después de haber tensado, desplazado la energía del cuerpo más allá de lo tensado inicialmente, se entronca con una realidad significante "es traspasada y construida en la oralidad" donde condensa levemente, llega a su clímax y después se desplaza para finalmente volver a tensarse y finalmente desplazarla. Qué se logra con éste dispositivo? Se desarrolla una implicación imaginaria que sufre, como un recogimiento del cuerpo hacia adentro, para después desplazar la energía hacia afuera donde la fuerza es ése saber "sobre la oralidad". Es esto lo que recrea e implica al lector en una fuerza que está en otro lugar, en la vida, en los pueblos. Hay una segunda parte, "Los Derechos Lingüísticos como demanda política", donde ya no se trata de formular, problematizar, analizar fragmentos de experiencias, de realidades, ya no de 'la ensoñación imaginaria" sino que de la acción, de los movimientos políticos. Y allí, la retórica cambia, ya no ensueña sino que implica participativamente:	15%

		El lento avance en política lingüística en Chile se debe en parte a "la ausencia de instrumentos jurídicos a nivel nacional que reconozcan los derechos de los pueblos indígenas Es ése, entonces, otro mérito de la memoria de título presentada, su retórica seductora más que simbólica implica al lector no tanto por un cúmulo de antecedentes, sino que por descripciones y conceptualizaciones teóricas que van paralelamente implicando al lector en su propio cuerpo. Es ésa la seducción periodística de la memoria de título.	
1.7	**Recursos bibliográficos**	Materiales y textos utilizados. Pertinentes	10%

Item	Nota	Valor
1.1	7,0	0,7
1.2	7,0	1,1
1.3	7,0	1,4
1.4	7,0	1,1
1.5	7,0	1,1
1.6	7,0	1,1
1.7	7,0	0,7
Nota Final		**7,0**

Excelente 7.0–6.5; Muy Bueno 6.4–6.0; Bueno 5.9–5.0; Aceptable 4.9–4.0; Deficiente 3.9- 3.0.

COMENTARIO

Atentamente,
Nombre: Rafael del Villar Muñoz
Profesor Informante Memoria de Título

Santiago, Lunes 28 de Enero 2013