

PENTUKUN

Nº 4



Instituto de Estudios Indígenas
Universidad de La Frontera

Temuco - Chile

1995

© **PENTUKUN**, publicación periódica del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera.

ISSN.0717-1099

EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, EDUFRO

Representante Legal, HEINRICH von BAER von L.
Director Instituto, JOSE AYLWIN O.
Bibliotecaria Encargada CEDI., SYLVIA GALINDO G.

Director Revista, HUGO CARRASCO M.
Secretaria de Redacción, ORIETTA GEEREGAT V.

Consejo de Redacción, JOSE BENGEOA, ALIRO CONTRERAS,
ELICURA CHIHUAILAF, CORNELIO CHIPANA, MARIA ESTER GREBE,
ALBERTO HOTUS, JUAN ÑANCULEF, HECTOR PAINEQUEO, JORGE
PINTO, ISOLDE REUQUE.

Portada y Viñetas, GLADYS RIQUELME G. y CLAUDIA CARRASCO
Diagramación, JAIME MALDONADO L.
Impresión, Impresos Emmanuel
Tiraje, 500 Ejemplares

Los trabajos publicados pueden ser reproducidos, indicando su autor y fuente, y enviando tres ejemplares dirigidos al Director de la Revista.

Las colaboraciones deben ser enviadas para su evaluación y eventual publicación a nombre de la Secretaria de Redacción de la Revista.

Las opiniones expresadas en la REVISTA, no concuerdan necesariamente con el pensamiento del grupo de trabajo que la edita.

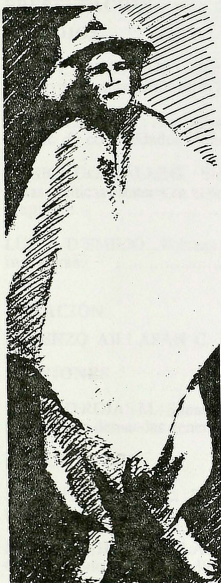
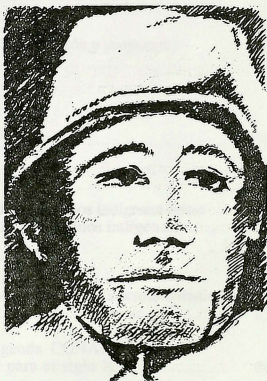
Casilla 54-D, Temuco, Chile.
Fono: 252627 anexo 1451, Fono Fax: 252648

Temuco, Chile, Diciembre 1995

La publicación de PENTUKUN es financiada gracias a los aportes del Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, y Fundación FORD.

PENTUKUN

Nº 4



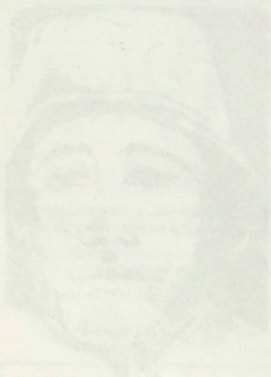
**Instituto de Estudios Indígenas
Universidad de La Frontera**

Temuco - Chile

1995

PENTUKUN

Nº 4



Instituto de Estudios Indígenas

Universidad de La Frontera

Temuco - Chile

1983

INDICE

PRESENTACIÓN

ESTUDIOS

HUGO CARRASCO M.: Elementos teórico-metodológicos para el estudio de la construcción de la historia en una comunidad mapuche. 9

JOSÉ AYLWIN O. : Antecedentes histórico-legislativos para el estudio de comunidades reduccionales mapuche. 23

JÉSSICA GONZÁLEZ G. : Elementos para el análisis del impacto de las políticas estatales en el proceso de construcción de identidad mapuche. ✓ 37

LUCIA D'EMILIO .: Pobreza de la educación y propuestas indígenas. 51

CREACIÓN

LORENZO AILLAPAN C. : Poemas 71

OPINIONES

DONALD ROJAS M.: Situación de los pueblos indígenas latino-americanos: demandas generales de los pueblos indígenas. 77

DOCUMENTOS

STELA FERRARESE C. : Temática indígena en la actual Constitución de Argentina. 85

MAURICIO HUENCHULAF.: Agenda CONADI 1996-2000. Construyendo la utopía indígena para el siglo XXI. 89

GUILLERMO WILLIAMSON C. y ALEJANDRO SUPANTA C. : Políticas y Programas sobre educación intercultural bilingüe. 97

NOTAS Y RESEÑAS

- CHIODI, Francesco y LONCÓN, Elisa. Por una nueva política del lenguaje: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun. (Sylvia Galindo G.). 119
- CATRILEO, María. Diccionario lingüístico – etnográfico de la lengua mapuche: mapudungun – español – english. (Sylvia Galindo G.). 119
- MARILEO, Armando; BACIGALUPO, Ana Mariella; SALAS, Ricardo...et al. ¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche? (Sylvia Galindo G.). 120
- DÍAZ-FERNÁNDEZ, Antonio Edmundo: Aprenda Mapuzungun. (Hugo Carrasco M.). 120
- AYLWIN O., José. Comunidades indígenas de los canales australes: antecedentes históricos y situación actual. (Sylvia Galindo G.). 121
- CITARRELLA, LUCA, Medicinas y culturas en la Araucanía: (Ana Mariella Bacigalupo). 121

PRESENTACIÓN

En la sección Estudios de este cuarto número de PENTUKUN encontramos en primer término tres trabajos preliminares realizados en el marco del Proyecto FONDECYT "Historia de dos comunidades mapuche reduccionales, 1880-1990: etnicidad y relaciones interculturales", orientado a la recuperación de la memoria colectiva del pueblo mapuche en el último siglo, a fin de establecer a través de su discurso cómo su historia ha afectado la definición de su identidad étnicocultural, estrechamente vinculada a sus relaciones con la sociedad chilena en su conjunto. Para una mejor comprensión de este proceso, se busca también relacionar las perspectivas intraculturales con aspectos significativos de las políticas estatales y el impacto que han tenido en este pueblo.

En consecuencia con esto, se presenta un trabajo de Hugo Carrasco, consistente en un conjunto de sugerencias teóricas y metodológicas para abordar el estudio de la construcción de la historia de una comunidad mapuche desde la perspectiva de sus propios conceptos y creencias, empleando como elementos básicos los discursos que genera su memoria cultural. José Aylwin, desde el punto de vista del derecho y la legislación, propone delimitar los hitos más relevantes en el tratamiento dado por el Estado chileno a los indígenas en general y a los mapuches en particular, desde el advenimiento de la República hasta nuestros días. En especial, analiza las leyes y políticas impulsadas por el Estado chileno en relación con el territorio mapuche y sus efectos en este pueblo y en las comunidades en que fueron reducidos. Por su parte, Jéssica González, ofrece elementos para el análisis del impacto de las políticas estatales en el proceso de construcción de identidad mapuche en el período reduccional, enfatizando los efectos que en este pueblo tuvieron las políticas de educación y salud, así como aquellas destinadas a su integración económica.

En el cuarto Estudio, del cual se ha excluido por razones de espacio la aplicación al caso boliviano, Lucía D'Emilio correlaciona las problemáticas de la pobreza y de la educación en función de los pueblos indígenas, destacando sus principales planteamientos comunes: rechazo a cualquier propuesta educativa que no incluya sus valores culturales, educación bilingüe, educación intercultural para

ellos y para los no indígenas, e inclusión de maestros del mismo pueblo.

En la sección Opinión el dirigente indígena boruca de Costa Rica, Donald Rojas, opina sobre los últimos cincuenta y cinco años de políticas indigenistas y ofrece su punto de vista sobre los criterios y decisiones que deben manejarse al acercarse el año 2000.

En la sección Creación se reúne en esta oportunidad un conjunto unitario de poemas de Lorenzo Aillapán, un conocido artista mapuche que en el último tiempo ha empezado a escribir y difundir así sus inquietudes.

La sección Documentos trae tres temas de gran actualidad y trascendencia, como son las proyecciones que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena establece para los años que quedan de esta centuria y el comienzo de la próxima, presentadas por Mauricio Huenchulaf; los primeros bosquejos de políticas públicas sobre educación intercultural bilingüe que se conocen en la historia del país, formuladas por el actual Ministerio de Educación, y articulados por Guillermo Williamson y Alejandro Supanta, además importantes acápites sobre los pueblos indígenas recientemente incorporados en la Constitución de la República Argentina, seleccionados por Stela Ferrarese.

Por último, en la sección Notas y Reseñas se analizan varias de las últimas publicaciones aparecidas o legadas al Centro de Documentación del Instituto, destacando una de ellas como de costumbre.

ESTUDIOS

ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA EN UNA COMUNIDAD MAPUCHE*

Hugo Carrasco M.

En estas páginas se recoge una síntesis parcial de la propuesta metodológica del Proyecto FONDECYT 1950648.

Sus contenidos se hallan ordenados en tres partes. En la primera sección, de antecedentes, se han sintetizado y ordenado los elementos fundamentales del Proyecto, tal como fueron presentados inicialmente. En una segunda sección se ofrecen algunos aspectos del marco teórico, destacando las relaciones entre historia y realidad, historia y sentido, historia y lenguaje, e historia y cultura. En la tercera sección, desde la perspectiva teórica propuesta se reformulan y sistematizan los elementos básicos del proyecto a desarrollar, enfatizando los criterios e instrumentos metodológicos y considerando también algunos avances de los investigadores del Proyecto en las áreas de su competencia.

1. Antecedentes.

La investigación que nos hemos propuesto realizar se preocupa de la reconstitución de la historicidad étnica de los sujetos mapuches y sus transformaciones, desde la época de la radicación en reducciones (llamadas usualmente comunidades), hasta la actualidad, procurando percibir su propia perspectiva a través de la comprensión de su discurso enfocado a la etnicidad y a las relaciones interculturales.

Para el rescate y análisis del discurso generado en el espacio de la reducción, se trabajará en dos comunidades diferenciadas y razonablemente representativas, desde un punto de vista interdisciplinario.

* Este trabajo forma parte del Proyecto 1950648 financiado por FONDECYT, cuyo Investigador Responsable es José Aylwin O.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- a) Establecer el origen e historia de una comunidad reduccional.
- b) Determinar los factores que han ayudado a definir la identidad de una comunidad reduccional mapuche y su evolución en el tiempo.
- c) Identificar la valoración y formas de relación de y en la sociedad mayoritaria y demandas que se plantean con cada uno de sus interlocutores.

Estos objetivos específicos se comprenden en el intento de reconstituir la historicidad mapuche mediante el rescate y análisis del discurso generado en el espacio de la reducción, para conocer los cambios ocurridos en la sociedad mapuche y contribuir a la recuperación de la memoria colectiva, o historia mapuche elaborada a partir de la percepción de los propios sujetos. En el mismo sentido se quiere observar los mecanismos generados y sobre los cuales dos sociedades diversas han construido relaciones de alteridad en espacios compartidos, y los modos de relación de una etnia en el contexto de la sociedad nacional.

Asimismo, estos propósitos se ubican en el proyecto mayor de reconstituir la historia del pueblo mapuche desde el siglo pasado hasta hoy, desde la construcción de los sujetos sobre sí mismos, en el marco de una tarea de carácter interdisciplinario.

La hipótesis central en que se sustenta el trabajo es que su nueva realidad reduccional obligó a las comunidades mapuches a elaborar un discurso sobre sí mismas y sobre los demás, para afianzar lo propio, el ad mapu, y demandar a la sociedad relaciones más favorables para ellos.

En forma operativa, se conciben tres fases del proceso reduccional:

- a) radicación: 1881-1920;
- b) afianzamiento: 1920-1979;
- c) división territorial: 1979-1990.¹

¹ Estas fases provisionales están precisadas y corregidas en el trabajo de José Aylwin, presentado más adelante.

Se trata de observar las formas de producir identidad en cada una de estas fases, teniendo en cuenta:

La descripción de la evolución del conjunto de la comunidad; las formas de valorar y atribuir status y roles al grupo en el contexto global; y la forma de concebir a los interlocutores externos el Estado, las iglesias, los campesinos no mapuches, los partidos políticos, la escuela, los agentes de salud, etc., y de relacionarse con ellos.

De acuerdo con lo anterior, se pretende recuperar y analizar historias de vida y relatos tradicionales, con el apoyo de fuentes documentales convencionales.

Los criterios para seleccionar las dos comunidades en que se trabaja, son los siguientes:

Grado de exposición a las comunicaciones y relaciones que mantiene con la sociedad global; y grado de mantención de la memoria tradicional y de reproducción y transmisión de la misma.

2. Marco teórico.

Historia y realidad.

Una de las primeras preguntas que es necesario responder, se refiere a la naturaleza del proceso histórico y al modo de concebirlo en el caso del pueblo mapuche: la historia, ¿es una realidad objetiva, un conjunto de hechos ocurridos y que existen apesar de la interpretación que se haga de ellos, o de la actitud volitiva de los sujetos? ¿o, por el contrario, consiste más bien en un sistema de representaciones simbólicas ligadas de algún modo a los hechos y que los modifican, recrean e incluso los construyen a partir de sus propios parámetros, no siempre idénticos a los de la lógica empírica que presumiblemente guía los acontecimientos?.

Al enfrentar la severa dificultad de caracterizar con meridiana precisión los rasgos que definen la historia, se ha generalizado la necesidad de distinguirla como una secuencia de hechos ocurridos, que algunos denominan la "historia real", para diferenciarla así de la "historia contada" o conjunto de textos que relata los hechos ordenándolos en una cierta secuencia, y de la disciplina histórica o histo-

riográfica que recogen estos documentos, analiza otros ya existentes y elabora "la historia" de algo o alguien desde alguna perspectiva. En esta compleja interrelación de textos, sentidos y referentes es donde hay que definir la historia, pero ésta no es tarea fácil. Lévi-Strauss ya prevenía sobre el riesgo de efectuar estudios fundados en la "filosofía de la historia" manejada por los historiadores más que en la historia de los hechos a que éstos hacen referencia (1964:365). Granger destaca la importancia de la oposición acontecimiento estructura como categorías fundamentales en la comprensión del problema, enfatizando que "en el acto de percepción el objeto es encarado como un acontecimiento del mundo vivido, aparece siempre como proceso, cualquiera sea su perennidad (...) pero ya en el interior mismo de esta aprehensión se manifiesta la fecunda contradicción entre la presencia inmediata y el esquema abstracto, traspasable, formal, del objeto" (1969:10). A su vez, Gaudemar insistirá en la necesidad de replantear esta categorización como acontecimiento estructura historia, ya que al introducir el tercer término las relaciones se dialectizan mejor: "siempre es necesario mantener la relación entre los tres términos, y la misma historia de las sociedades nos restituye un encadenamiento de los acontecimientos" (1969:64).

No obstante, hay una observación previa que es necesario precisar: ¿cuán exacto es el proceso de percepción a que hace alusión Granger? Dicho de otra manera: la percepción que el ser humano tiene de la realidad y por tanto su conocimiento de ella ¿son tan exactos como parece?. Si mantenemos la visión neopositivista lógicoempirista, hay que admitir que es así. Pero esta apreciación ha sido duramente cuestionada, entre otros por los constructivistas, quienes piensan que la percepción de la realidad no es en absoluto exacta y por tanto el conocimiento que el hombre tiene del mundo que lo rodea es muy relativo. Esto es lo que ha llevado, después del proceso avanzado por Bateson y sus continuadores (cfr. p. ej. 1989, 1990, 1991) a la célebre fórmula de Watzlawick: ¿es real la realidad?" (1989) y a las metáforas explicativas del modo como el hombre conoce de Varela (1990), de Maturana y Varela (1992), de Watzlawick (1993) y de von Glasersfeld (id.). Este último ha explicado el proceso de conocimiento como una actividad semejante a la que cumple una llave al abrir una cerradura, la cual, a pesar de que

no "corresponde" exactamente con la abertura, puede abrirla porque "encaja" en ella de alguna manera. De esta misma manera funcionaría la actividad humana: como un proceso de "encaje" con la realidad, y nunca de verdadera "correspondencia" con ella (1993:20-37).

De acuerdo con esto, más que "descubrir" o "encontrar" la realidad, lo que se produce es un complejo proceso de "construcción" de la realidad, ya que el hombre, con los relativamente escasos datos que le entrega la percepción, debe elaborar representaciones significativas y coherentes del mundo y de las cosas, con la mediación constructiva del lenguaje. En esta forma, nociones como objetividad, sujeto observante, acontecimiento o suceso, proceso, estructura, etc., son reemplazadas o resemantizadas por otras como construcción, creación, invención, significado, significación, lengua, lenguaje, texto, discurso, etc.

Autores como Berger y Luckmann (1989), que conciben las relaciones y estructuraciones sociales como verdaderos circuitos de significación, en el ámbito del proceso global de "construcción social de la realidad", modifican de manera decisiva el campo de la sociología del conocimiento. Del mismo modo, Verón (1987), al incorporar el concepto de significación como la categoría nuclear en la problemática de la ideología, modificó también radicalmente esta área de estudio y contribuyó al desarrollo de esta nueva postura epistemológica que ha influido de diversas maneras en los estudios socio-culturales.

Historia y sentido.

De todo lo anterior deriva la necesidad de cambiar las preguntas que usualmente se hacen en este tipo de trabajos. Lo importante ahora no es tanto preguntarse sobre qué hechos han ocurrido y tratar de establecer una hipotética precisión en ellos, sino preguntarse qué han significado (y qué significan) esos hechos para los miembros del pueblo y la cultura implicados.

En nuestro caso, ¿qué es historia para los mapuches? ¿qué ha significado para ellos este período de asentamiento reduccional? ¿tiene ahora el mismo significado que hacia 1881? En otras palabras, ¿cómo han construido y cómo construyen su realidad histórica los

mapuches de algunas reducciones de la novena Región de la Araucanía? ¿y al construir su historia, cuáles son sus principales fuentes de atribución de sentidos?

En cuanto a lo primero, es fácil afirmar que los mapuche no sólo poseen una noción de historia en cuanto conocimiento o significaciones relacionados con el pasado, sino que también tienen de él un gran aprecio. Hay personas que afirman que para los mapuche el pasado es tan importante que constituye un espejo en el cual mira el futuro. También se puede afirmar que para ellos el pasado está estrictamente relacionado con la lengua y con las manifestaciones discursivas a través de las cuales lo reencuentra.

Asimismo, es también bastante claro que el pasado no es una entidad estática en el tiempo, sino que también se moviliza a través de él para reactualizarse en el presente y para proyectarse en el futuro.

Harcha ha precisado que "los miembros de la comunidad de Rukapangue distinguen un área de conocimientos relativos a "asuntos del pasado", la que es asociada por algunos (principalmente por aquellos que han sido residentes temporales en Santiago), con el término español "historia" (1978:188). Para referirse a los "asuntos de antes", las personas mapuche usan los términos *kuifi dungu*, *kuifi rupan dungu* y otros. Los *kuifi rupan dungu* se refieren a la vida de un hombre, por lo que se trata de una narración tipo biografía histórica, y a través de él a la vida de los *kuifikeche*, los hombres de antes, las gentes antiguas. De esta manera, se conoce la vida de antes, las ideas de antes, las costumbres, los relatos de antes. Así, los *kuifi rupan dungu* establecen una amplia relación temporal: *feula* = ahora, *kuifi*=antes, *fütra kuifi* = más antes de antes, *doy fütra kuifi*=más antes de más antes de antes, *sume fütra kuifi*= más antes de más antes de más antes de antes. Los *kuifi rupan dungu* son relatos que se transmiten por tradición oral.

Al parecer, un cierto tipo de relato histórico específico es el *weupin*, transmitido por el *weupife*, pero en realidad el *weupin* convive con una serie de otros relatos como *nütram*, *epeu*, *kun.eo*, *feyentun* (creencia) y con el canto, *ülkatun*, todos los cuales son apreciados a partir de las categorías verdad mentira, valorándose especialmente los primeros.

Excepto la última afirmación, que no coincide exactamente con observaciones de H. Carrasco (1981), quien en comunidades de la zona del Budi, particularmente Wapi Comoe y el sector Piedra Alta, se dio cuenta que el sentido con que eran usadas las expresiones verdad mentira era distinto a su significado directo, las otras afirmaciones han sido confirmadas por otros investigadores en trabajos con objetivos distintos, como el de H. Carrasco (1990:101-110).

Además de lo ya reseñado, hay otro aspecto importante de aclarar. Hasta aquí se puede decir que se tiene una visión relativamente clara de lo que es y cómo, en qué clase de discursos, se concreta la historia mapuche. Lo que falta es saber cuál es la fuente de donde los mapuches extraén los sentidos con los cuales la constituyen. Al parecer, una de las fuentes principales es el mito. Lévi-Strauss se preguntó una vez: "¿Tendrá la historia su origen en los mitos, así como la sociedad lo tiene en los símbolos?" (1964: 368). I. Carrasco observó que el mundo creado en la mayoría de los relatos tradicionales mapuches corresponde a una realidad sincrética compleja, con elementos históricos y sobrenaturales organizados por categorías de orden mítico (1971:25-40, 1972:15-23). H. Carrasco, después de establecer que una de las categorías básicas presentes en un mito mapuche era la oposición dar quitar, propone también una homologación del sentido de ésta en el ámbito de la historia mapuche, en la cual los integrantes de este pueblo han sido sometidos durante mucho tiempo también a situaciones de dar quitar (tierras, derechos, bienes, esposas, etc.) (1981). Donde la situación del mito como fuente de la historia se observa con mayor claridad es en los relatos referidos a la creación u origen del mundo, la tierra y el hombre, en los cuales con frecuencia se confunde la población de la comunidad con el pueblo mapuche y éste con la humanidad, y el territorio de la comunidad con la tierra mapuche y ésta con el mundo en su totalidad (1988). Aunque ella no lo observa, en los anexos del trabajo de Harcha puede observarse la variedad de discursos recogidos por ella, en los cuales es fácil distinguir esta integración de elementos creenciales y empíricos (o sea, "míticos" e "históricos"). Incluso ella misma señala en una nota que un relato de TrengTreng y KayKay es considerado "tanto como un kuifi rupan dungu como un feyentun" (1978:16).

Historia y lenguaje.

En los párrafos anteriores se ha visto con claridad que la historia mapuche está estrechamente entrelazada con los discursos propios de su tradición oral, algunos de los cuales dan mayor importancia a los hechos empíricos y otros a hechos de otra naturaleza, que en la cosmovisión mapuche corresponden a niveles a lo menos complementarios y, con mayor frecuencia, presentan o representan un mundo que los confunde en una misma realidad.

Los discursos mapuche han sido estudiados desde variados puntos de vista a partir de Rodolfo Lenz, quien los concibió como "literatura araucana" y describió los principales tipos: weupin o estilo retórico y producción literaria, en la cual se encuentra la poesía cantada o *külkatun* y la narración en prosa, la que según el argumento puede ser cuento o *epeu* y relación histórica o *nütramkan*. A su vez, los cuentos pueden ser de animales, mitológicos, y de origen europeo. Los cantos son también de dos clases: *ülkantun* de *machi* o poesía religiosa y *ülkantun* a secas o poesía no religiosa (1895-97: 178). Además de esto, que es lo más conocido, Lenz recogió también otros discursos, como los que él llama diálogos y que corresponden a discursos conversacionales, relaciones o relatos de viajes, y trozos menores, entre los cuales se hallan discursos descriptivos, relatos de viaje, trozos descriptivos, etc.

El P. Augusta, al igual que Lenz, incluye una completísima recopilación, que considera toda clase de discursos variados. El autor los clasifica como costumbres, relaciones modernas, *epeu*, canciones, cartas y variedades, además de un apéndice, lo que ciertamente es una clasificación demasiado amplia y general. En todo caso, se refiere también a numerosos otros discursos específicos que conoce muy bien. El P. Englert agrega a estos discursos el de la autobiografía (1936:106-107). Guevara reúne también numerosos materiales, que él ordena como adivinanzas, refranes, cantos y cuentos. Köessler los organiza en canciones rezos, prácticas, fórmulas expresivas, adivinanzas, juegos infantiles, sucedidos. Saunière y Pino reúnen sólo relatos. I. Carrasco sistematiza y corrige en algunos aspectos la clasificación de Lenz, desde la perspectiva del folclore literario (1972) y del arte verbal (1981), distinguiendo además la literatura escrita propiamente tal (en ella, la literatura indigenista, y

la indianista) y la etnoliteratura (1990). Autores como, Golluscio, Salas, Kuramochi, Caro, H. Carrasco y otros, se han preocupado también de los discursos mapuches y no mapuche que ellos manejan.

Últimamente, Maria Catrileo ha propuesto una clasificación diferente a las conocidas, que organiza los tipos de discurso a partir de categorías de uso normal en la cultura. Ella propone 5 grupos:

- a) Discurso de encuentro y solidaridad, que incluye el chalin osaludo, chalintukun o presentación de una persona que se va a vivir con otra familia, pentukun o saludo de condolencia, y ngülam, consejo o saludo de una persona mayor.
- b) Discurso informativo, entre los cuales se hallan el epeu y el nütram.
- c) Discurso de identidad social y poder, como el koyag, koyagtun, weupin, veripitun, y ngütefun.
- d) Discurso ritual, fuertemente codificado y simbólico. Aquí se hallan uldungun, mangelün, ingkatun, llowdungun, nütramtun, pillamtun y koyagtun, además del niwin o canción de trilla y varios otros empleados en el ámbito laboral.
- e) Discurso didáctico y de entretenimiento, como el epeu, el nütram, el konew, üküim, koykoy.

Historia y cultura.

En este caso es necesario preguntarse de qué manera ha incidido e incide actualmente en la sociedad mapuche su carácter de pueblo obligado a vivir en la sociedad global como minoría étnica y minoría cultural, manteniendo relaciones interétnicas e interculturales de dominación y marginalidad ante la sociedad mayoritaria.

Bonfil ha explicado esta situación sobre la base del "control cultural" que la sociedad mayor ejerce sobre los grupos minoritarios, en particular los grupos étnicos, y que se ejerce en todos los ámbitos de la cultura y la sociedad (1989:5-36).

El autor considera que el control cultural se explica a partir de una matriz que incluye los elementos culturales y las decisiones que se toman sobre ellos, lo que organiza dos grandes categorías: cultura

propia y cultura ajena. La relación de elementos culturales y decisiones culturales, establece a su vez cuatro categorías operativas, dos de ellas correspondientes a la cultura propia: cultura autónoma, en la cual los elementos y las decisiones culturales son propios, y cultura apropiada, en que los elementos son ajenos, pero las decisiones son las de la propia cultura; y dos correspondientes a la cultura ajena, la cultura enajenada, en que los elementos son propios, pero se emplean bajo decisiones ajenas, y la cultura impuesta, en que elementos y decisiones provienen de la otra sociedad.

En el caso de la historia, más que estas categorías estáticas, lo que le es más útil son los procesos interculturales propuestos por Bonfil, y que en el caso de la cultura mapuche son perfectamente empleables. Tres de los procesos se corresponden con el ámbito de la cultura propia: los procesos de resistencia cultural, apropiación cultural e innovación cultural, y tres procesos se corresponden con el ámbito de la cultura ajena: enajenación cultural, imposición cultural y supresión cultural.

En sentido general, este tipo de análisis debe completar las operaciones desarrolladas más atrás, con lo cual se puede alcanzar el gran propósito de obtener un conocimiento adecuado y apropiado de la historia de comunidades reduccionales mapuches.

3. Criterios e instrumentos metodológicos.

El objeto de estudio.

Como está señalado más atrás, el problema que se enfrenta aquí es el de la situación del pueblo mapuche, con toda la diversidad que implicaba su conformación social hasta antes de la radicación en comunidades, y las profundas transformaciones que sufre a causa de este hecho. Desde entonces, su historia se construye desde dentro de la reducción y esto le obliga a reformular su identidad propia y sus relaciones con los demás. Esta doble categorización, lo propio, en las nuevas condiciones que exige la reducción, y lo ajeno, en las nuevas condiciones en que se establecen las relaciones interétnicas e interculturales, nace de la vivencia de una realidad compleja y totalizadora. no obstante, no es posible estudiar la realidad ya ocurrida.

Lo único posible es intentar reconstituir esta experiencia a través del discurso generado y transmitido al interior de las comunidades mapuches o al exterior de ellas.

Desde el momento en que estamos hablando del discurso que expresa y construye una realidad, y no suponiendo ilusamente que podemos manipular y controlar la propia "realidad", estamos asumiendo una comprensión semiótica del mundo y la cultura, desde la cual la historia se nos presenta como un gran texto posible no sólo de ser "leído", sino ante todo de ser "construido" por múltiples actos discursivos. Al intentar comprender este texto en el marco de su contexto, su contexto y su entorno, estamos prefiriendo una postura sociosemiótica, que nos facilita también una lectura y una construcción múltiple de la historia mapuche al atraer, por sus propias posibilidades y limitaciones, el aporte de otras disciplinas que complementan y enriquecen este proceso cognitivo, haciéndolo también más similar al proceso empírico del cual se constituye en simulacro y al cual actualiza reconstruyéndolo.

Por otra parte, al haber privilegiado para su reconstrucción los discursos generados al interior de las comunidades mapuches, esto permite tener una visión más émica que si el estudio estuviera basado únicamente en documentos bibliográficos y de otro tipo provenientes de fuera de la tradición cultural del pueblo mapuche.

3.2 Los objetivos.

Así concebido nuestro objeto de estudio, es necesario reformular los objetivos desde la consciencia de que los resultados que se pretende alcanzar estarán de nuevo constituidos por discursos, de los cuales seremos interlocutores y, en parte, reconstructores, y no por conocimientos infalibles y definitivos.

Podemos decir, entonces, que nuestros objetivos son:

- a) Conocer textos variados que explican el origen e historia de una comunidad reduccional desde posturas y perspectivas diversas.
- b) Precisar algunos factores que ayudan a construir la identidad de una comunidad reduccional mapuche y algunas de sus transformaciones en el tiempo, desde distintas perspectivas.

- c) Identificar discursos de valoración del propio pueblo y cultura y de sus relaciones con la sociedad mayoritaria, además de las demandas que a ésta se le formulan.

Estos objetivos se ubican en el intento de reconstitución del discurso mapuche sobre su memoria cultural, su identidad étnica y sus transformaciones como pueblo en sus relaciones con la sociedad mayoritaria chilena, desde 1881 a la fecha.

3.3 Hipótesis.

De acuerdo a lo anterior, parece posible conocer el punto de vista que los mapuches actuales tienen sobre las transformaciones que ha sufrido su identidad en medio de las relaciones con los winka, a partir de un tipo de "discurso múltiple" fundado en su experiencia de la vida reduccional, que destaca los valores del ad mapu como principios fundantes de identidad y rechaza los elementos que interfieren con él, incluida la propia norma de la reducción.

En esta perspectiva, la reducción es una norma externa que en cierto modo anuló la verdadera historia mapuche, algunos de cuyos principios se han desarrollado en la dimensión "comunidad" y al margen de la sociedad mayoritaria.

De acuerdo a los datos que se manejan convencionalmente, se pueden distinguir tres fases en el proceso reduccional: a) radicación: 1881-1920; b) afianzamiento: 1920-1979, y c) división territorial: 1979-1990. Sobre esto mismo, Aylwin ha hecho una propuesta distinta, considerando seis hitos en la legislación y políticas aplicadas por el Estado a la sociedad mapuche: 1) declaración de la igualdad jurídica de los indígenas (1819); 2) ocupación de la Araucanía (1860); 3) la radicación (1883-1927); 4) división de la comunidad (1927-1970); 5) la reforma agraria (1970-1973); y 6) la liquidación de la comunidad (1979-1990). (1995:23-36). No obstante, si las cosas se miran como más arriba, es muy posible que las fases propuestas aquí tengan un significado muy distinto para los mapuches, que tal vez sería posible describir y formular en términos cualitativos a través de la información entregada en los discursos orales narrativos y explicativos de su cultura, principalmente epeu kuifi y nütam kuifi.

3.4 Método, técnicas e instrumentos de trabajo.

Ante todo, es necesario diferenciar las distintas instancias de trabajo con los materiales y datos de terreno. Consideraremos sólo tres, concentrando en cada una de ellas un conjunto de actividades relativamente coherentes. Estas tres serán:

1. Registro de datos y materiales;
2. Procesamiento de datos y normalización de textos;
3. Análisis e interpretación de datos y materiales.

El registro de datos y materiales.

El método. De acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos propuestos, el método básico para la obtención de materiales debe ser el trabajo en terreno, mediante visitas a las comunidades y participación en sus actividades cotidianas y sociales, complementado por el análisis de escritorio y la revisión bibliográfica constantes. La técnica fundamental será la observación participante o semiparticipante según las circunstancias, lo que permitirá la realización de entrevistas libres (sesiones de conversación y narración) y entrevistas estructuradas (conversaciones semidirigidas por un cuestionario de referencia que los investigadores manejan en forma discrecional para no forzar las situaciones y tratar de intervenir en la mayor medida posible). Las formas de registro serán la grabación de textos en cassettes de audio y la elaboración de fichas de terreno.

Los tipos de materiales que se recolectará serán básicamente historias de vida, en estrecha relación con la historia mítica y empírica de la comunidad, textos narrativos y textos explicativo descriptivos de carácter creencial, y datos variados obtenidos de la observación directa y de la conversación libre y guiada.

El procesamiento de los datos y la normalización de los textos.

Se espera tener registrado, en primer lugar, un conjunto de textos de carácter narrativo y explicativo, relatados por ancianos competentes y calificados, que constituyan un esquema básico de los

"capítulos" que debe considerar la historia de la comunidad. Estos serán transliterados cuando estén en español y transcritos fonémicamente y traducidos del mapudungun al español cuando corresponda. Posteriormente, serán normalizados a partir del criterio de uso de las matrices secuencial, indicial y agencial (cfr. H. Carrasco 1989), procurando rescatar los elementos específicos del sector enmarcados en la historia general del pueblo mapuche y la sociedad global.

El análisis y explicación de datos y materiales.

Los relatos ideales que resultarán de las operaciones anteriores serán ante todo complementados con los datos de terreno y la información bibliográfica pertinente. En seguida serán confrontados entre sí en varias aproximaciones hasta que sea posible establecer cuales son los elementos comunes a todos o a la mayoría de ellos, y cuales son los elementos diferenciales encontrados. Con esto, se puede elaborar un texto único que constituiría el esquema ortodoxo de la historia de la comunidad, acompañado de una serie de textos menores que constituyen las variantes de la misma.

Este gran texto, que puede ser posteriormente ampliado, disminuido o corregido con nueva información, puede ser también analizado, explicado o evaluado desde perspectivas teóricas diversas.

Nosotros hemos preferido para esta operación la propuesta de la teoría del control cultural de Bonfil, complementado con elementos del análisis semiótico intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Augusta, Félix de. "Estudios Araucanos". Valdivia, Prefectura Apostólica de la Araucanía, 1910.
- Aylwin, José. "Antecedentes Históricos -Legislativos para el estudio de Comunidades reduccionales mapuche". En: Pentukun 4. Temuco, 1996; pp. 23-36.

- Bonfil, Guillermo. "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". En Arinsana N°10. Caracas, 1989; pp. 5-36.
- Bateson, Gregory. Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires, Editorial Planeta Argentina, 1991.
- id.: "Los hombres son hierba". En Gaia. Implicaciones de la nueva biología. Barcelona, Kairós, 1989; pp. 37-46.
- id.: "Comunicación". En: La nueva comunicación. Barcelona, Kairós, 1990; pp. 120-150. (I. Winkin, ED.).
- Berger, Peter y Th. Luckmann. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 1989.
- Carrasco, Hugo. El mito de Shumpall en relatos orales mapuches. Tesis de Grado Magister en Literatura mención Teoría Literaria. Valdivia, Universidad Austral de Chile, 1981.
- id.: "La matriz funcional del mito mapuche o araucano. Un caso representativo". En: In Love and War: Hummingbird Lore, Labyrinthos. California, 1989; pp. 67-75. (Mary H. Preuss, Ed.).
- id.: "La lógica del mito mapuche". En: Estudios Filológicos N° 25. Valdivia, 1990; pp. 101-110. Instituto de Filología Hispánica, Universidad Austral de Chile.
- Carrasco, Iván. "Estructura mítica de un Folk Tale de los Mapuches o Araucanos de Chile". En: Stylo N° 11. Temuco, 1971; pp. 25-40. Temuco, Escuelas Universitarias de la Frontera.
- id.: "Notas introductorias a la literatura mapuche". En: Tercera Semana Indigenista, de Carrasco, Hidalgo, Salas y Stuchlik. Temuco, Ediciones Universitarias de la Frontera, 1972; pp. 15-23.
- id.: "En torno a la producción verbal artística de los mapuches". En: Estudios Filológicos N° 16. Valdivia, 1981; pp. 79-95.
- id.: "Literatura Mapuche". En: América Indígena, vol. XLVIII N° 4, sept.- dic. 1988. México, I.I.I.

- Catrileo, María. "Tipos de discurso y texto en mapudungun". En: Actas de Lengua y Literatura Mapuche Nº 5. Temuco, 1992; pp. 63-70. Depto. de Lenguas y Literatura U. de la Frontera.
- Gaudemar, Paul de. "Acontecimiento, estructura, historia. Límites del rol del pensamiento formal en las ciencias humanas". En: Estructuralismo e historia. Buenos Aires, Nueva Visión, 1969; pp.45-66.
- Glaserfeld, von, Ernst. "Introducción al constructivismo radical". En: La realidad inventada. Barcelona, Herder, 1993 (P. Watzlawick ED.).
- Granger, Gilles. "Acontecimiento y estructura en las ciencias humanas". En: Estructuralismo e historia, pp. 7-44.
- Guevara, Tomás. "Folklore Araucano". Santiago, Imprenta Cervantes, 1911.
- Harcha, Layla. "Definición empírica de "historia" en una comunidad indígena". El caso Rukapangue. Tesis de Licenciatura en Antropología. Universidad Católica Sede Regional Temuco, 1978.
- Lenz, Rodolfo. Estudios Araucanos. Santiago, Imprenta Cervantes, 1895-97.
- Lévi-Strauss, Claude. El pensamiento salvaje. México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Maturana, Humberto; F. Varela. El árbol de la memoria. Santiago, Editorial Universitaria, 1992.
- Varela, Francisco. "Conocer". Barcelona. GEDISA, 1990.
- Verón, Eliseo. "Semiótica social". Barcelona, GEDISA, 1987.
- Watzlawick, Paul. "¿Es real la realidad?". Barcelona, HERDER, 1989.
- id.: "Introducción" a La realidad inventada. Barcelona, GEDISA, 1993; pp. 17-19.

ANTECEDENTES HISTÓRICO-LEGISLATIVOS PARA EL ESTUDIO DE COMUNIDADES REDUCCIONALES MAPUCHE.*

José Aylwin O.

En el siguiente artículo se hace una síntesis de los hitos más relevantes de la legislación y políticas aplicadas por el estado chileno a la sociedad mapuche desde su creación hasta 1990. En el mismo se describen las políticas desarrolladas por el estado en relación a este pueblo, así como las actitudes asumidas por sus organizaciones y representantes frente a éstas en los períodos que en él se identifican.

El trabajo que se presenta no pretende ser una revisión exhaustiva de estas materias en un lapso de tiempo tan amplio como el aquí analizado. Más bien intenta ordenar y sistematizar las principales tendencias verificadas en esta etapa histórica para efectos del desarrollo de un estudio en comunidades reduccionales mapuche.

1.- Declaración de la igualdad jurídica de los indígenas (1819).

El surgimiento del estado chileno no introdujo inicialmente grandes alteraciones en la vida de los mapuche que por siglos habían mantenido su propio territorio al sur del Bío-Bío.

En base a los principios liberales que inspiraron la independencia, O'Higgins dicta en 1819 un bando que intenta poner término a los regímenes discriminatorios y abusivos de que fueron objeto los indígenas bajo el dominio colonial, declarando que para lo sucesivo los indígenas debían ser llamados "ciudadanos chilenos y libres como los demás habitantes del Estado", habilitándolos para tener igual voz y representación, para la celebración de contratos, la defensa de sus causas, etc. Dicho bando no podía tener mayores implicancias para quienes hasta entonces vivían al margen del derecho chileno, regidos por sus propias autoridades y normas de convivencia y costumbre.

* Este trabajo forma parte del Proyecto 1950648, financiado por FONDECYT, del cual es Investigador Responsable el autor.

Estas normas liberales, sin embargo, comenzarían a tener implicancias para los mapuche a contar de mediados de siglo pasado, época en la que se inicia el proceso de penetración o infiltración espontánea de chilenos al sur del Bío-Bío, en el territorio conocido como "Ultra Bío-Bío" (Leiva 1984: 31 y ss.).

Tal penetración, que para mediados de siglo adquiriría caracteres masivos (una memoria de la época da cuenta de la existencia a 1856 de trece mil personas no araucanas habitando en el territorio entre el Bío-Bío y el Malleco), se produciría fundamentalmente utilizando como herramienta los contratos abusivos celebrados entre chilenos y mapuche sobre las tierras de estos últimos. Los contratos de compraventa, arriendo, cesión de derechos, etc. involucrando a los indígenas, servirían para traspasar a manos chilenas vastos territorios hasta entonces en poder de los mapuche.

La magnitud alcanzada por este proceso de infiltración espontáneo y anárquico, llevó al estado, en forma paralela a la creación de la provincia de Arauco en 1852, a dictar una serie de normas para "el mejor gobierno de las fronteras, la eficaz protección de los indígenas, para promover su pronta civilización i arreglar los contratos y relaciones de comercio con ellos" (artículo 3, ley del 2 de julio de 1852).

Dichas normas, dictadas a contar de 1853, pondrían término a la igualdad jurídica de los indígenas, al establecer que la venta de los terrenos ubicados en sus territorios debía verificarse con la autorización de la autoridades del estado (Intendente de Arauco y Gobernador de Indígenas respectivo).

Como es sabido, los esfuerzos proteccionistas del legislador fueron vanos, por cuanto los penetración de chilenos en terrenos mapuche seguiría en aumento durante las décadas siguientes, siendo las restricciones impuestas incapaces de contener la fuerza expansiva de la sociedad chilena hacia el sur.

2.- Ocupación de la Araucanía (1860- 1880).

Como reacción al proceso de penetración espontáneo del territorio fronterizo antes descrito, a contar de la década de los sesen-

ta, comienza a articularse desde el estado una política de ocupación regulada de la Araucanía que combinaría la estrategia legal y militar. Uno de los artífices de esta propuesta sería el coronel Cornelio Saavedra, quien en una época tan temprana como 1861 plantea la necesidad de adelantar la línea fronteriza hasta el Malleco, subdividir, y posteriormente enajenar, los nuevos terrenos incorporados por el estado, así como promover su colonización por extranjeros (Saavedra 1870: 10 y ss.).

De acuerdo con el plan de Saavedra, en 1866 el Congreso aprueba una nueva legislación de marcado corte estatista en virtud de la cual se pretende regular la ocupación de los territorios de la Araucanía, entregando en la práctica su propiedad al Fisco (se reputa en ella como baldíos, y por consiguiente de propiedad del estado, todos aquellos terrenos respecto de los cuales no se haya probado una posesión efectiva y continuada de por lo menos un año), facultándolo para proceder a su enajenación en remates públicos en lotes de 500 hectáreas, y para el establecimiento en ellas de colonias de nacionales o extranjeros.

La misma ley establece la política de radicación de indígenas al crear una comisión de tres ingenieros nombrados por el Presidente de la República, la que debía deslindar los terrenos poseídos por los indígenas reconociendo a éstos su propiedad mediante la expedición de un título de merced sobre ellos en su favor. La política de Saavedra, sin embargo, no podía llevarse a efecto sin la ocupación material y efectiva de los terrenos de la Araucanía hasta entonces en poder mapuche. Para ello se desarrollaría paralelamente una estrategia militar, la que permitiría al estado chileno adelantar la línea fronteriza desde el Bío-Bío al Malleco en 1868, avanzar y ocupar los territorios comprendidos hasta la línea del Traiguén en 1878, hasta la línea del Cautín en 1881, y finalmente hasta los cajones cordilleranos del Alto Bío-Bío y el lago Villarica en 1883.

La resistencia que el ejército encontrara de parte de los mapuche, así como otras circunstancias políticas acaecidas en aquel entonces, postergaron la materialización de los planes antes mencionados

hasta dos décadas más tarde, luego de la ocupación definitiva de la Araucanía y la derrota militar de los mapuche.²

La guerra sostenida con el ejército chileno en este período, como era de esperar, tendría profundas implicancias para los mapuche. Además de introducir alteraciones en su forma de vida material y en su moral, provocaría importantes desplazamientos de población desde sus territorios ancestrales hacia otros a los que huirían en busca de refugio. Es el caso de los arribanos de Quilapán, los que a raíz de la llamada "guerra de exterminio" emprendida en contra de ellos por el ejército a fines de los sesenta, se vieron forzados a huir en busca de refugio hacia los territorios cordilleranos o hacia aquellos ubicados al sur del Cautín (Bengoa 1985: 193 y ss.).

3.- La radicación (1883-1927).

En 1883, recién concluidas las escaramuzas militares, el Congreso aprobó una nueva ley con el objeto de poner en funcionamiento el proceso de radicación de indígenas, estableciendo para estos efectos una comisión compuesta de un abogado que la presidiría, y de dos ingenieros. Dicha comisión, siguiendo el procedimiento establecido en la ley de 1866, se abocó a deslindar los terrenos efectivamente ocupados por los indígenas, debiendo estos probar una posesión efectiva y continuada de un año sobre ellos.

Una vez fijados los deslindes, la comisión procedía a extender en favor del jefe de familia (lonko o cacique) y su grupo un título de merced. Entre 1884 y 1929 esta comisión otorgó un total de 2.918 títulos de merced radicando a 82.629 personas en una superficie total de 510.386,67 hectáreas entre las provincias de Arauco por el norte y Osorno por el sur (González 1986: 7).

A través de este mecanismo se reconoció a los mapuche la propiedad de una parte mínima (el 6.39 por ciento) del territorio por éstos habitado hasta entonces. El promedio de hectáreas entregadas a cada indígena a consecuencia de la radicación fue poco superior a seis (6.18 según González).

² Ello a excepción de la política de venta de tierras en pública subasta que se puso en marcha en los territorios ocupados por el ejército en Malleco a contar de 1873 y del otorgamiento a indígenas de diez títulos de merced en Angol a contar de 1875.

La comisión radicadora se limitaba a reconocer a los indígenas aquellas tierras efectivamente ocupadas por ellos, y no aquellas a las cuales estaba ligada su vida material y cultural, generalmente mucho más amplias que las primeras. Las consecuencias para los mapuche no tardaron en hacerse sentir: el encierro producido con la comunidad los obligó a sedentarizarse, y a proveer su subsistencia al interior del nuevo espacio reduccional establecido por el estado.

Por otro lado, la radicación no respetó las formas de organización social, política y territorial de los mapuche. La comunidad impuesta a través de este proceso, toma su nombre de la comunidad de bienes establecida en la legislación chilena (código civil), pero no guarda relación con el *rewe* o el *lof* u otras formas de asociación propias de la cultura mapuche vigentes hasta entonces. Por el contrario, en la mayoría de los casos ésta vino a romper con dicha forma de organización al sobreponerse a ellas.³

Además, parte importante de la población mapuche de entonces, alrededor de un tercio según estimaciones, quedó sin ser radicada. Ello se debió a que muchas zonas, tales como las provincias de Valdivia, Osorno y Llanquihue, así como extensas áreas del Alto Bío-Bío, quedaron sin ser visitadas por la comisión a cargo de este proceso. En otras zonas, esta demoró tanto en llegar, que cuando la visita se efectuó, los indígenas habían sido desplazados de sus tierras por particulares, colonos nacionales y extranjeros, a los que el estado había asignado tierras en sectores aledaños.

La demora, insuficiencias y problemas que caracterizaron el proceso de radicación no serían una casualidad. El estado había puesto desde temprano sus expectativas en la ocupación de la Araucanía con chilenos o extranjeros que las incorporaran al proceso de expansión agrícola en que el país estaba empeñado. Por ello sus esfuerzos y recursos estarían centrados en las políticas de colonización y remates de tierras fiscales en virtud de las cuales se distribuiría a particulares la gran mayoría de las tierras de los nuevos territorios conquistados (Aylwin 1995).

³ Afirmaciones de Armando Marileo y Juan Ñanculef formuladas en curso Sociedad mapuche y relaciones interétnicas, Universidad de la Frontera, segundo semestre, 1995.

A pesar de las limitaciones antes mencionadas, la comunidad se transforma en un refugio para el mapuche, en un espacio que le permite dar continuidad a su historia y cultura, una cultura de resistencia que tiene por objeto impedir la aniquilación total (Bengoa 1985:364).

4.- División de la comunidad 1927-1970.

Concluido para el estado el proceso de radicación, se inicia a contar de 1927 otro período en las políticas que éste impulsara con respecto de los mapuche y sus tierras: la división de sus comunidades. A través de dicha política se intentará terminar con la forma comunitaria en que sus tierras les fueron reconocidas, e instaurar la propiedad individual en su interior como una forma de igualar el régimen de propiedad indígena a la del resto de la población y de integrar al mapuche a la sociedad chilena. Asimismo, las leyes aprobadas en ese período promueven el traspaso de las tierras reconocidas a los mapuche, consideradas por muchos como abandonadas, a personas no indígenas que las hicieran producir de modo tal que contribuyesen al desarrollo proyectado para la región.

Se trata de una política surgida desde el estado, y que se desarrolla paralelamente a otros esfuerzos de integración del mapuche a la sociedad chilena y sus instituciones que éste impulsará a contar de entonces en ámbitos tales como la educación y la salud.⁴

Entre las principales disposiciones legales dictadas para estos efectos, cabe destacar la ley N° 4.169 de 1927, que crea un tribunal especial en Temuco a objeto de promover la división de comunidades y establece que dicho trámite puede ser solicitado por cualquiera de sus integrantes. La misma ley promueve el trasapaso de las hijuelas resultantes de la división a particulares al disponer que éstas pueden ser libremente gravadas y enajenadas cuando el adjudicatario hubiese cumplido con la ley de instrucción primaria obligatoria, o cuando su cónyuge o hijos mayores supiesen leer y escribir, en este último caso, con autorización judicial.

⁴ Ver trabajo de Jéssica González en esta misma publicación.

Las normas de esta ley son modificadas posteriormente en 1930 por la ley N° 4.802, la que, junto con crear cinco juzgados de indio en la región, dispone que la división podría llevarse a cabo de oficio por el tribunal, aún sin petición o en contra de la voluntad de los comuneros.

Por último, en 1931 se dictan el decreto con fuerza de ley N° 266 y el decreto supremo N° 4111 en virtud de los cuales se exige la aprobación de un tercio de los comuneros para proceder a la división, y se autoriza a los adjudicatarios una vez concluida la división para celebrar toda clase de contratos sobre sus hijuelas con el consentimiento del juez, el que debía limitarse a verificar que este fuese libre.

Resulta de interés conocer los fundamentos que para los gobiernos de la época tenían estas legislaciones. Ellos son bien expuestos en el mensaje con que el ejecutivo presentara en 1926 la primera de estas iniciativas al Congreso para su debate: "Los indígenas se han civilizado rápidamente y casi se puede decir que no hay reducción alguna en la frontera donde no existan tres, cuatro o más indígenas que no sepan leer y escribir, que hayan hecho su servicio militar y que desempeñen puestos públicos, y muchos son también los que ejercen activa y ventajosamente profesiones liberales. Resulta cruel y extrañamente absurdo que individuos como éstos, capacitados como el que más, para la celebración correcta de toda clase de contratos y negocios que digan relación con sus actividades y su patrimonio, no los pueden, sin embargo, celebrar, por la prohibición injusta y añeja de la ley. Las consecuencias que de esta arbitraria y enojosa situación derivan, no son sólo funestas para los indígenas, sino también para toda la zona sur del país, que ve paralizada las iniciativas y actividades de la propiedad indígena, porque, como se ha dicho, éstos no pueden celebrar contratos de ninguna especie. De aquí proviene la estancación y la pobreza de esa zona que puede ser una de las más prósperas y ricas del país." (Figueroa 1926; 1950).

Se vincula aquí la "civilización" de los indígenas, a su integración a las instituciones de la sociedad chilena, como la educación y el servicio militar, y este hecho a su vez, con la capacidad y libertad contractual de los indígenas sobre sus tierras, requisito indispensable para asegurar el progreso de la zona.

Cabe señalar, sin embargo, que esta visión no era sólo propugnada desde la sociedad global y sus autoridades, sino también desde la propia sociedad mapuche, muchos de cuyos representantes veían en la indivisión un obstáculo al progreso que debía ser removido. Así, el diputado mapuche Manuel Manquilef, del partido liberal, considerado como uno de los grandes artífices de la ley de 1927, señalaba en la Cámara de Diputados refiriéndose al atraso en que se encontraban los mapuche: "disueltas las comunidades se va a resolver en gran parte este problema; y vendrá la verdadera salvación de la raza y el desarrollo intensivo de la agricultura, base del desarrollo nacional y del renombre tan bien adquirido que tiene esta República." El mismo Manquilef agregaba al referirse a los problemas existentes entre los comuneros mapuche: "Por eso no hay más que solucionar el problema indígena, subdividiendo las comunidades y terminando de un golpe con todas las injusticias y las intrigas familiares de los araucanos". (Manquilef 1926; 1641).

En base a estas leyes se dividió una importante cantidad de las comunidades mapuche hasta entonces constituídas a través de la radicación. Si se considera el período de vigencia de la ley N° 14.511 de 1961, la que no introdujo mayores alteraciones al proceso divisorio impulsado por las leyes aquí referidas, el total de comunidades divididas entre 1931 y 1971 asciende a 832, lo que corresponde al 28.5 por ciento del total existente, dando origen a un total de 12.737 hijuelas de un promedio de 11.24 hectáreas cada una. (González 1986: 9).⁵

Por otro lado, dada la precaria protección que la ley otorgaba a estas tierras, la división abrió camino para la enajenación a particulares de las hijuelas resultantes de ella. Dichas enajenaciones se verificaron con especial intensidad en el período comprendido entre 1943 y 1947, años en que no existió limitación alguna que impidiera a los indígenas celebrar contratos sobre sus terrenos, llegando a estimarse en alrededor de 100 mil hectáreas las tierras de comunida-

⁵ La ley del año 1961 dictada en el gobierno de Alessandri establece cinco Juzgados de Letras de Indios en diferentes ciudades con competencia en materia de tierras mapuche. La misma dispone que la división debe ser pedida por a lo menos un tercio de los integrantes de la comunidad.

comunidades que pasaron al dominio de particulares (Ormeño y Osses 1972: 21).

A raíz de ello, se introdujo al interior de las antiguas tierras comunitarias un sin número de particulares, algunos de los cuales fueron formando con las hijuelas adquiridas verdaderos fundos en tierras que eran parte de los Títulos de Merced.

5.- La reforma agraria (1970-1973).

El proceso de reformas económicas y sociales que el país experimentó a contar de fines de los años sesenta, no podía sino tener implicancias en las políticas aplicadas por el estado con respecto a los mapuche. Debido a la condición rural de parte significativa de su población, los cambios introducidos en este ámbito a través del proceso de reforma agraria serían los que más afectarían a la sociedad mapuche en este período.

El movimiento mapuche, que se fortalece como actor en dicho contexto, celebrando en Ercilla en 1969 el denominado Primer Congreso Nacional Mapuche y en Temuco en 1970 el Segundo Congreso Nacional Mapuche, se anticipa a los hechos planteando al estado la necesidad de una reforma legal cuyo principal contenido dice relación, como siempre, con la reivindicación de la tierra.

Es así como en el anteproyecto de ley para la creación de una Corporación de Desarrollo Mapuche surgido del Segundo Congreso en 1970 se establece la necesidad de reformar la ley vigente del año 1961 y de incorporar en ella la remensura total de las reducciones y la redistribución de las tierras entre los comuneros que viven en las reducciones, de reformar el sistema de división imperante de modo de hacerlo más racional, en base a estudios económicos, sociales, culturales y demográficos, la necesidad de incorporar a la Corporación de Reforma Agraria, CORA, en el estudio de la división de comunidades, así como de formar "asentamientos mapuche" en los fundos que expropie CORA con elementos de las comunidades. (Foerster 1988: 331 y ss.).

El gobierno de Allende, intentando recoger estas aspiraciones, así como compatibilizarlas con su programa, envía al Congreso

un proyecto de ley indígena en 1971. Entre los objetivos que persigue dicho proyecto se encuentra el fortalecimiento de la comunidad, el establecimiento de cooperativas indígenas, el establecimiento de procedimientos legales que aceleren los trámites para hacerles justicia, y de un aparato administrativo institucional especializado para con el mismo fin. (Allende 1971: 2785).

No sin modificaciones, dicha ley es aprobada en 1972 (ley Nº 17.729). Ella viene a poner término por breve período al proceso de divisorio de las comunidades mapuche al disponer que ésta sólo puede ser solicitada por la mayoría de los comuneros o por razones técnicas; establece la posibilidad de restituir tierras a los indígenas utilizando para ello el mecanismo de la expropiación contemplado en la ley de reforma agraria; y pone termino a los juzgados de indios, los que son sustituidos por el Instituto de Desarrollo Indígena, IDI, el que asume la función de promover el desarrollo social, económico, educacional y cultural de los indígenas.

Sin embargo, el proceso político vivido en este período iría más rápido que la reforma legal. En efecto, desde fines de los sesenta se verifica un proceso de recuperación o tomas de terrenos en la Araucanía en el que participa una gran cantidad de comunidades. Dichas tomas, que se prolongan hasta 1971, son legitimadas por el gobierno de la época mediante el mecanismo de la expropiación al amparo de la ley de reforma agraria de 1966, respaldando con ello la permanencia de los comuneros mapuche la tenencia de la tierra.

A través de estas tomas los mapuche intentan recuperar las tierras consideradas como usurpadas, es decir aquellas que formando parte del título de merced se encontraban en ese momento en manos de particulares, ya fuese porque éstos las habían adquirido legalmente al amparo de las leyes de división a que antes hiciéramos referencia, o por apropiación ilegal de ellas (corridas de cerco, compras fraudulentas, etc.).

De acuerdo a la Dirección de Asuntos Indígenas, DASIN, el total de tomas de terrenos que involucran a comunidades mapuche verificadas entre enero y diciembre de 1971 asciende a 40. El total de hectáreas traspasadas a comunidades a través de las expropiaciones realizadas por CORA en el mismo período asciende a 56.455. Si a

ello se agregan aquellas tierras recuperadas por sentencia judicial o avenimiento extrajudicial o en virtud de un convenio especial celebrado entre CORA y el DASIN para estos efectos, el total recuperado por los mapuche en este año asciende a 68.381, y las comunidades beneficiadas a 193 (Coronado 1973).

Desgraciadamente para las aspiraciones de los mapuche, la recuperación de tierras por esta vía aún tendría larga duración. Luego del cambio de gobierno en 1973, salvo contadas excepciones, las tierras ocupadas, expropiadas o no, fueron restituidas a sus antiguos dueños por el estado, siendo los indígenas desalojados de ellas, muchas veces con violencia.

6.- La liquidación de la comunidad (1979-1990).

El período antes comentado constituiría sólo un breve paréntesis en las políticas del estado en relación con la sociedad mapuche. Ello por cuanto pocos años más tarde, y bajo la inspiración neoliberal del gobierno militar, que propugnaba hacer de Chile "un país de propietarios", éste impulsaría una nueva reforma legal, esta vez con la clara intención de liquidar o eliminar la comunidad mapuche, e incluso a éste como pueblo diferenciado.

En efecto, en 1979, el órgano legislativo de dicho gobierno aprueba dos decretos leyes, el 2.568 y el 2.750, que vienen a modificar la ley N° 17.729 de 1972 con el objeto de concluir el proceso divisorio de las comunidades iniciado en los años treinta, al disponer en ellos que cualquier ocupante de la comunidad, fuese este mapuche o no, podría solicitar la división, y al establecer con el mismo fin un procedimiento expedito y gratuito para la tramitación de la división ante el juez de letras competente.⁶

Los mismos decretos dejan en grave desprotección las hijuelas resultantes de este proceso divisorio. En efecto, aún cuando disponen que éstas no pueden enajenarse ni gravarse por veinte

⁶ El decreto ley 2.568 en su redacción original, además de dividir las tierras indígenas, persiguió eliminar todo reconocimiento a la existencia de este pueblo, al disponer en su artículo primero que a contar de la fecha de su inscripción en el Conservador de Bienes Raíces, "las hijuelas resultantes de la división de las reservas dejarán de considerarse indígenas e indígenas sus dueños y adjudicatarios."

años, nada dicen en relación con los arriendos, dejando abierta la puerta para los contratos de este tipo de hasta por 99 años que proliferan en las tierras divididas a contar de entonces.

En base a esta legislación, elaborada sin participación alguna de los mapuche, se verifica un proceso divisorio que en la práctica termina con la casi totalidad de comunidades mapuche constituidas por el estado.

En efecto, del total de comunidades creadas por la comisión radicadora, subsisten a la fecha unas pocas decenas. Por otro lado, el crecimiento de la población al interior de las comunidades, así como la pérdida de muchas de las tierras reconocidas en los títulos de merced originales, determina que la superficie de las hijuelas resultantes de la división sea de un promedio de alrededor de cinco hectáreas (5.36 según González), cifra absolutamente insuficiente para garantizar la subsistencia del grupo familiar.⁷

Ello incide en el fortalecimiento del proceso migratorio de las comunidades a los sectores urbanos, lo cual es evidenciado por el Censo de Población de 1992, el que demuestra que más de 400 mil mapuche, poco menos de la mitad del total, viven hoy en la Región Metropolitana de Santiago (Instituto Nacional de Estadísticas 1993).

Es importante señalar, sin embargo, que la legislación a que hacemos referencia, si bien vino a liquidar la comunidad de tierras de los mapuche, no pudo hacer lo mismo con el espíritu de este pueblo, el que a contar de entonces experimentó un proceso de fortalecimiento de sus organizaciones y demandas. En efecto, la amenaza que esta política significaba para su subsistencia material y cultural, llevó a los mapuche a contar de entonces a constituir un sin número de organizaciones (Centros Culturales en 1978, Ad Mapu, Nehuen Mapu, Calfulican, Choin Folilche, Lautaro Ni Aillarehue, entre otras) que levantaron como reivindicación central la defensa de sus tierras amenazadas.

⁷ Resultados preliminares de un estudio sobre población mapuche de José Bengoa presentado al II Congreso de Antropología de Valdivia en noviembre de 1995, indican que en promedio en cada hijuela resultante de la división de las comunidades habita en la actualidad un total de 6.3 personas integrantes del grupo familiar principal y grupos secundarios (Bengoa 1995).

Las mismas organizaciones, en el contexto de recuperación democrática que vivió el país a fines de los ochenta, se vinculan a otras organizaciones indígenas del país (aymara, rapa nui, atacameñas), a objeto de hacer un planteamiento común frente a la sociedad y el estado chileno para el reconocimiento de sus derechos como pueblos, incluyendo dentro de estos derechos territoriales, políticos y culturales. Dicha demanda es dirigida a los sectores democráticos, agrupados en la Concertación de Partidos por la Democracia, la que a contar de 1990 asume la conducción del gobierno en Chile, llegando las organizaciones indígenas a suscribir con este conglomerado un acuerdo en Nueva Imperial en diciembre de 1989, en el que ambas partes se comprometen a trabajar en forma conjunta para la materialización de dichos derechos.

Con este compromiso se iniciará a contar de 1990 una nueva etapa en la relación entre la sociedad mapuche y el estado.

BIBLIOGRAFÍA.

- Allende, Salvador. "Mensaje de ley indígena". En: Cámara de Diputados, Sesión N° 39, Santiago, 1971.
- Aylwin, José. "Estudio sobre tierras indígenas de la Araucanía: Antecedentes histórico legislativos (1850-1920)". Documento de Trabajo N°3, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, mayo de 1995.
- Bengoa, José. "Historia del pueblo mapuche (Siglo XIX y XX)". Ediciones Sur, Santiago, 1985.
- Bengoa, José: "Presentación de datos preliminares sobre un estudio acerca de los impactos de la modernización en la sociedad mapuche. 1982-1995". Documento inédito presentada por su autor al II Congreso Nacional de Antropología de Valdivia, noviembre de 1995.

- Coronado, L.. "El problema mapuche". América Indígena, Vol. XXXIII, N°2, México, 1973. En: Babarovic y otros, Campesinado mapuche y procesos socio económicos regionales. Grupo de Investigaciones Agrarias, Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 1987.
- Figueroa, E. y Larrain, L. "Mensaje de ley indígena". En: Cámara de Diputados, Sesión Ordinaria N° 47, Tomo II, Santiago, 1926.
- Foerster, Rolf y Montecinos, Sonia. "Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)". Ediciones CEM, Santiago, 1988.
- González, Hector. "Propiedad comunitaria o individual. Las leyes indígenas y el pueblo mapuche". En: NUTRAM, Centro Ecuménico Diego de Medellín, Santiago, Año II, N° 3, 1996.
- Leiva, Arturo. "El primer avance a la Araucanía. Angol 1862". Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, 1984.
- Manquilef, Manuel. "Intervención en Cámara de Diputados". En: Sesión extraordinaria N°42, Santiago, 1926.
- Ormeño, Hugo y Osses, Jorge. "Nueva legislación sobre indígenas en Chile". En: Cuadernos de la Realidad Nacional N° 14:15-45, Universidad Católica, Santiago, 1972.
- Saavedra, Cornelio. "Documentos relativos a la ocupación de Arauco". Imprenta de la Libertad, Santiago, 1870.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS ESTATALES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD MAPUCHE*

Jéssica González G.

Nuestra sociedad, como la mayoría de las sociedades latino-americanas presenta algunas características que hacen particularmente interesante y necesario el análisis de las relaciones que se establecen entre los sujetos colectivos que la componen.

Su condición de sociedad multiétnica, ha obligado a plantear el análisis de las relaciones que se han sustentado y legitimado a través del tiempo entre los sujetos que las conforman.

En el caso particular de este artículo intentaremos exponer algunos de los elementos más significativos para el análisis del proceso de construcción y redefinición de la identidad de la sociedad mapuche a través del impacto que ha generado en el seno de ella la aparición de un nuevo agente modificador: el estado nación chileno.

La presencia del estado dentro de la sociedad mapuche vino a producir una serie de alteraciones en sus patrones de cultura originarios, entre cuyos efectos más importantes estuvo la modificación de sus patrones de filiación a una cultura particular, lo que vino a alterar profundamente su proceso de construcción y definición identitaria.

Dicha presencia se hizo efectiva a través de la implementación de una serie de políticas tendientes a la integración de este grupo étnico a los patrones culturales y tendencias desarrollistas de la sociedad global (Foerster 1989:13).

En palabras de Bengoa, las estrategias promovidas por el estado chileno hacia el pueblo y territorio mapuche se enmarcaron dentro de un proyecto mayor que consideraba como absolutamente necesaria la homogeneización social y cultural de todos los grupos étnicos, para la concreción de políticas de desarrollo y moderniza-

* Este trabajo forma parte del Proyecto 1950648, financiado por FONDECYT, cuyo Investigador Responsable es José Aylwin.

ción, contemplada por los sectores dominantes de la sociedad chilena (1993: 7).

A su juicio, de acuerdo a la lógica del estado chileno, el requisito fundamental para la promoción del desarrollo y de la modernización era lograr la unidad territorial y cultural de toda la población del país, lo que implicaba necesariamente la dilución de aquellos rasgos culturales distintos a los de los grupos dominantes, como era el caso específico de los mapuche (op.cit.).

A partir del momento en que se produce la integración de la región de la Araucanía al territorio nacional, la nueva legislación, así como los esfuerzos del estado se tradujeron en la implementación de un nuevo estilo de vida y de comportamiento que impactaron profundamente los roles y relaciones entre los miembros de la sociedad mapuche y entre ésta y la sociedad huinca.

La dimensión de dicho impacto puede, sin duda, ser abordado desde distintas perspectivas. Sin embargo cualquiera sea el punto de partida, el resultado será invariablemente el mismo: la negación de la diversidad cultural, con el consecuente efecto negativo sobre los miembros de los grupos culturalmente diferenciados.

No obstante lo anterior, creemos que este impacto negativo nació de la incapacidad, a veces involuntaria, del estado y sus representantes, de ver y aceptar la diversidad como parte del complejo entramado de relaciones sociales.

Entre grupos culturalmente diferenciados, el tema de la identidad, de la cultura y de las relaciones interétnicas se torna absolutamente necesario para tratar de establecer la dinámica de las relaciones sociales. El análisis de las mismas no sólo permite comprender las formas de estructuración de la sociedad sujeta a estudio, sino también el establecimiento de las relaciones de poder entre los sujetos, las que, de una u otra manera, inciden en los procesos de definición y redefinición de las mismas.

En consideración a lo anterior, nos es posible plantear la identidad no sólo como un constructo resultado de los rasgos propios de la cultura de cada sujeto, sino más bien como el resultado de la multiplicidad de rasgos y relaciones que un grupo humano

puede llegar a establecer con otros sujetos y con su entorno. De esta manera, la identidad será un proceso de creación y recreación de los significados realizados por un grupo específico según el ámbito de realidad al que se refieran o adscriban, resultando entonces un proceso mucho más amplio, complejo y dinámico del que hasta ahora se había pensado (Martínez 1995:4).

En el caso particular de la sociedad mapuche, ésta se ha visto constantemente afectada por los procesos de construcción y definición de su identidad particular. De acuerdo con Rolf Foerster, la sociedad mapuche, desde la llegada de los españoles, primero, y más tarde a través de la introducción en su mundo de los grupos criollo-mestizo, se vieron en la obligación de definir su identidad ya no sólo frente a ellos mismos, sino que también frente a los "otros", lo que les obligó a efectuar un proceso de redefinición de la misma. En otras palabras, los mapuche debieron estructurar un discurso que les permitiera autodefinirse y legitimarse frente al "otro" como un grupo particular, con cultura y características propias, frente al Estado, en primer lugar, y luego frente a los avances y penetración en su mundo de la sociedad global (Foerster 1993: 12, 56 y ss.).

En este proceso, la redefinición de sus discursos identitarios tuvieron como elemento central la apropiación de ciertos elementos ajenos que, sin poner en riesgo lo propio, les brindaban la oportunidad de reafirmar su singularidad en un contexto diferente. Es a la luz de esta dinámica que debe ser entendido el impacto que ciertas tendencias y políticas dirigidas desde el estado y ciertos grupos de poder dentro de la sociedad global, tuvieron y tienen dentro del mundo mapuche.

A continuación proponemos el análisis de este fenómeno en tres campos diferenciados: la educación, salud y economía.

Estado y educación en el mundo mapuche.

Para comenzar el análisis de este impacto, nos apropiamos de los planteamientos de Parker, quien sostiene que la construcción del estado-nación requirió de dos cosas fundamentales: unidad y territorio, para lo que se tornó absolutamente necesaria la incorporación de aquellos sectores que, ocupando parte de los territorios del estado,

tenían una cultura distinta como, en este caso, los mapuche (Parker 1995: 122).

Lo anterior nos permite entender, por qué dentro de las tendencias del estado, una de las preocupaciones esenciales, fue la extensión del sistema de educación formal y de la lengua oficial hacia aquellos grupos étnica y culturalmente diferentes. En este sentido, el elemento básico de penetración fue la escuela.

Sin embargo, al sostener lo anterior, debemos aclarar que este impacto puede ser abordado desde una doble perspectiva. Por un lado, es claro que la escuela fue un elemento clave de penetración dentro del mundo mapuche, respondiendo a los intereses y políticas del estado. Pero por otro, la escuela, fue concebida por el mapuche como una posibilidad de asimilar aquellos elementos de la sociedad huinca que les permitirían defender sus derechos y hacer presentes sus demandas frente a la sociedad chilena y al estado (Marimán 1993:102).

A juicio de Marimán, este fenómeno encuentra su explicación, en las condiciones particulares que vivía el pueblo mapuche a fines del siglo pasado (la autonomía sobre sus territorios, y la pérdida de los mismos con el consiguiente deterioro condiciones materiales que ello implicó). La actitud adoptada por la sociedad mapuche en este sentido fluctuó desde el rechazo y la indiferencia por parte de quienes permanecieron aferrados a la defensa de la cultura madre, hasta aquellos que vieron en ella una herramienta viable para la defensa de sus derechos y particularidad étnica (Marimán 1993: 114).

Lo anterior explica que mientras un sector rechazó abiertamente la institución escolar dentro de las comunidades, otro no menos importante, vio con beneplácito la llegada de la misma. Este grupo llegó a estimarla como "un bien necesario" (como expresa Marimán), para su proyección como pueblo en un nuevo sistema de relaciones culturales y sociales.(op. cit).

La necesidad de la escuela y de la educación para los mapuche, arranca de una necesidad básica experimentada por la sociedad mapuche: la de apropiarse del conocimiento y uso de la lengua caste-

llana como medio de hacer factible sus reivindicaciones a través de un entendimiento más expedito con los miembros de la sociedad dominante. Así queda claramente expresado en las siguientes expresiones de Tomás Guevara durante una celebración indígena a principios de siglo:

"Antes se defendían con las armas, ahora deben defenderse con la instrucción; para no quedar totalmente vencidos, manden a sus hijos a las escuelas, al liceo, etc. Así la generación venidera reemplazará dignamente a sus antecesores" (Foerster 1989:17).

El mapuche entiende la apropiación del castellano tanto en forma hablada como escrita como aquel elemento impuesto por la cultura dominante a través de la educación y como la herramienta que les permitirá resistir en su relación con el otro. El mapuche que entiende y domina el idioma del huinca puede hacerse entender de éste y exigir el respeto de sus derechos, por lo menos eso era lo que pensaba.

No obstante lo anterior cabe preguntarse también hasta qué punto la demanda por las escuelas dentro de las comunidades no obedeció a razones mucho más pragmáticas que la apropiación de elementos de la cultura dominante. Esto en tanto, a través de la institución escolar el estado también desarrolló una política asistencialista. La escuela, junto con impartir conocimientos, también imparte otros elementos de entre los cuales el alimento, prendas de vestuario y otros no estuvieron ausentes. Frente a una condición de extrema pobreza, la escuela se presentaba entonces como la posibilidad de cubrir algunas necesidades más básicas que el aprendizaje. Así queda de lleno demostrado en el siguiente testimonio entregado por Pascual Coña cuando hace referencia a cómo fue tomada por los caciques de su comunidad la idea de enviar a los niños a la escuela:

"...bueno pues" contestó. Dirigiéndose a sus caciques subordinados les dijo "Una proposición buena, esa" Así es, pues; ¿qué más diremos? Está bien lo que dice nuestro Padre. Hay hijos; se los pondremos pues acá. ¿Por qué no hacerlo, si se les da enseñanza, comida y todo el vestuario?" (Coña, 1973:39-40).

Sin duda, detrás de esta postura podemos distinguir una noción de cambio continuidad. Es necesario variar una estrategia, aceptar algunos elementos de la cultura huinca, aquellos que aseguren su permanencia en el tiempo y en el nuevo contexto, como un grupo particular. Esta dualidad en la concepción del impacto de las políticas de la sociedad huinca y del estado, la visión que predominará dentro del mundo mapuche.

Considerando estos antecedentes, a contar del año 1910 se inicia un proceso continuado de demanda de incorporación y ampliación de la cobertura educativa, dentro de lo que son las políticas de asistencialidad desarrolladas por el Estado en este sentido (Foerster 1989:18).

En tal sentido es posible diferenciar claramente dos posturas que, aunque opuestas, se complementan perfectamente. La primera estuvo representada por aquellos que vieron en las políticas del Estado una posibilidad real de integración y de reivindicación a su condición de grupo segregado social, política y económicamente. La segunda estuvo representada por aquellas secciones que vieron en las intenciones del Estado una nueva estrategia de agresión y anulación de la cultura y sociedad mapuche (Foerster 1989:88).

La dualidad de esta visión llevó a los mapuche a concebir al Estado en una doble dimensión; por un lado fue visto como la causa de todos los males dentro de la sociedad mapuche, en tanto que por otra llegó a ser percibido como el gran redentor y reivindicador de las demandas del pueblo mapuche, el medio más efectivo de hacer escuchar su voz en la sociedad huinca (Foerster 1989:89).

Sin embargo, a lo largo del tiempo, la sociedad mapuche ha ido adquiriendo una mayor conciencia del verdadero impacto que produce la educación dentro de su sociedad, generando con ello una postura crítica frente a ella y reconociéndola abiertamente como un instrumento de control cultural de parte de aquellos sectores dominantes de la sociedad chilena. Este último hecho ha llevado a sus representantes a formular ciertas demandas específicas que apuntan a hacer más equitativa las relaciones entre ambos grupos en una búsqueda de la verdadera integración.

Es justamente en este marco donde encuentra sentido su más clara petición, un sistema de educación "bicultural", que integrando a ambos sistemas culturales no se transforme en la imposición de ciertos patrones por la renuncia a otros que necesariamente tienden a reforzar el sentido de identidad (Marimán, 1992; 114).

Economía y transformaciones productivas: otra esfera de intervención del estado.

El impacto de las políticas implementadas desde la sociedad y el estado chileno, dentro del mundo mapuche, no sólo puede ser analizado desde la perspectiva de la escuela, sino que también en otras esferas. Así haremos referencia a los impactos de las políticas estatales en el plano económico. En este ámbito uno de los efectos más notorio fue, la transformación de las relaciones y formas productivas dentro de las comunidades.

A la pérdida de sus territorios originarios (de mejor aptitud agrícola que los que poseen en la actualidad), por la implementación de la Ley de radicación indígena en el año 1866, pronto se agregó la desaparición de las formas comunitarias de trabajo, y la desarticulación de las relaciones de autoridad dentro de la comunidad, generando con ello el quiebre de la organización territorial y social de este grupo.

En palabras de José Aylwin, "A partir de ello, se impuso a los mapuche las leyes del Estado Chileno, sus autoridades, su justicia, su moneda, impidiéndoles de esta manera toda posibilidad de controlar su propia vida" (Aylwin, 1995:41), hecho que trajo como consecuencia la pérdida de fuerza de sus organizaciones y sistemas de relaciones y jerarquías de autoridad comunitarias.

Las leyes de radicación implicaron no sólo la reducción de los territorios ocupados por los mapuche, sino también la desaparición del sentido de propiedad comunitaria, por cuanto la ley estableció la división de las tierras de la comunidad entre sus integrantes con lo que cada familia fue transformada en dueña y responsable de la producción de la tierra que le era asignada, introduciendo con ello una concepción mercantilista de la misma, en un grupo cultural que siempre la concibió en un ámbito sobrenatural.

"Ellos, los latifundistas y su Gobierno, han marginado a la Comunidad Araucana desde hace siglos. Ellos, con sus abogados y su justicia han usurpado nuestras tierras y nuestros derechos. Ellos han negado a los araucanos el derecho a educarse y a estudiar en las Universidades. Ellos olvidan el papel del mapuche en la historia de Chile. Ellos nos quieren aplastar" (Foerster 1989:308).

A juicio de Parker, este proceso fue acelerado en las últimas décadas ante los avances de las formas capitalistas de producción. "La desestructuración de las formas comunitarias tradicionales de tenencia de la tierra y de producción agrícola, junto al pillaje y a la lógica mercantil, han significado una mutación radical de la relación de los indígenas con la tierra ... se ha ido generando una dinámica interna en el uso de la tierra que a su vez hace que se pierda el sentido originario del uso comunitario del suelo, regadío y que se vaya parcelando, privatizando y subdividiendo las tierras" (op.cit.: 107).

Las tendencias hacia la globalización de la economía así como el predominio de la economía de mercado han ocasionado una transformación radical en las formas tradicionales de trabajo indígena como a su vez, en la cosmovisión tradicional.

A su vez, hoy las políticas estatales se orientan hacia el campo de la promoción de la iniciativa individual, por sobre la colectiva y en este campo, hacia los procesos de reconversión productiva y de incorporación dentro de las formas tradicionales de producción mapuche de innovaciones tecnológicas y de cultivos. En otras palabras se busca a través de la implementación de políticas crediticias, entre otras, aumentar la rentabilidad de la producción mapuche para que responda a las demandas de la economía nacional.

Sin embargo, y en tal sentido compartimos plenamente las ideas de Bengoa, este proceso no será efectivo si es que no es planificado desde la perspectiva de la diversidad cultural. La implementación de nuevas tecnologías, formas de cultivo, así como el aumento en los procesos de privatización y expropiación de tierras dentro de las comunidades, solo resulta una nueva y "salvaje" forma de desarticulación del mundo mapuche en lo que es su relación primaria de identidad: el arraigo a la tierra (Bengoa 1980:11).

Estado, medicina y mundo mapuche.

Otro de los elementos de análisis que no puede dejar de ser considerado se refiere a la implementación de políticas de salud dentro del mundo mapuche, ya que estas vinieron a alterar profundamente el sistema de creencia de esta sociedad.

Cada pueblo tiene su forma particular de ver y entender el mundo, al mismo tiempo, todo grupo humano posee una cosmovisión peculiar que le permite interpretar lo que ocurre a su alrededor y relacionarse con el cosmos y la naturaleza.

Del mismo modo dentro de una misma sociedad pueden coexistir distintos sistemas de creencias o prácticas para la interpretación de un mismo fenómeno. Este hecho cobra especial fuerza en materia de prácticas curativas y de tratamiento de enfermedades, es decir, en el campo de la medicina. Así diremos que cada grupo tiene una forma de interpretar y entender porqué las personas se enferman así como también poseen distintos medios de tratamiento y curación de sus dolencias (Pedersen, 1989:7).

En este último caso la existencia de prácticas vinculadas a la medicina no sólo tiene que ver con una forma de enfrentar y explicar los fenómenos físicos que causan una dolencia sino que de una u otra manera permiten explicar la compleja cosmovisión y el sentido de identidad de las sociedades que los practican.

En este caso, el tipo de relación que se establece entre los sistemas de creencias populares ligados a la medicina, tratamiento y cura de enfermedades, se contraponen a los parámetros de los sistemas médicos oficialmente instituidos en este caso por el Estado, dando como resultado una forma de relación asimétrica y de poder en la que los conocimientos tradicionales de los sistemas médicos alternativos quedan subordinados a los del sistema oficialmente reconocido (Pedersen 1989:7).

No obstante a través de la intervención directa del estado en esta materia, muy pronto se dejaría traslucir una nueva estrategia de acercamiento al mundo indígena con miras a la desarticulación de sus patrones originarios de cultura. La intromisión de la medicina

occidental vino a alterar el sistema de prácticas y creencias curativas ligado a la cosmovisión del mundo mapuche. En forma tal vez inconciente, pero el estado nuevamente estaba dando forma a una estrategia de control sobre el mundo mapuche (Citarella, op.cit:122).

La instauración de los sistemas de salud occidentales dentro de la sociedad mapuche pueden ser analizados desde una doble perspectiva; por una parte el impacto e introducción de nuevas prácticas dentro del sistema médico mapuche, y por otra, la alteración del rol y poder de los agentes de salud dentro de esta sociedad.

En la lógica del mundo mapuche, las prácticas curativas están asociadas a ciertas concepciones de poder. Así quien practica las artes curativas o posee el conocimiento para curar es potencialmente una figura de poder dentro de esta sociedad. Esto no sólo es válido dentro de las culturas indígenas sino que también es aplicable a nuestra sociedad, lo que explica el prestigio social y la admiración de que son objeto los profesionales vinculados al área de la salud, dentro de nuestra escala social.

En el caso de la medicina mapuche, el agente más importante de salud era la "Machi". Elegida de los espíritus para velar por la integridad física y espiritual de su gente, la machi gozaba de una autoridad única, de tanto peso como la de los lonkos. No podía ser de otro modo en cuanto sólo ella poseía el don de comunicarse con los espíritus, con el Ngenechen, para invocar sus favores y sanar a los enfermos. Por otro lado, a la par de inspirar respeto, la figura de la machi también inspiraba temor, se reconocía en ella potencialmente una aliada contra el mal, pero también, en algunos casos, para el mal. En otras palabras se le atribufan facultades para sanar tanto como para enfermar o "hacer mal".

Esta situación de privilegio de que gozaba la machi así como otros agentes de salud como el yerbatero o el componedor de huesos, dentro de la sociedad mapuche, vino a cambiar profundamente desde el momento mismo de la llegada de los españoles.

En un primer momento, la introducción de las prácticas occidentales en el tratamiento de las enfermedades, así como la introducción de los principios de la religión católica fueron permeabili-

zando las estructuras de los sistemas de salud mapuche y junto con ello, introdujeron la imagen de otros agentes de salud, primero el misionero, luego el "médico".

Especialmente con la instauración del sistema de medicina oficial, el estado institucionaliza no sólo un nuevo sistema de salud dentro de las comunidades, sino que también la figura del "médico huinca" como un agente de salud, restando autoridad a la figura de la machi.

Esta desvirtuación que sufre la sabiduría y conocimientos de la machi frente al sistema médico oficial y a la figura del "médico huinca", alteró profundamente el mundo de las creencias mapuche generando un impacto negativo sobre la identidad de este grupo (Citarella, op.cit.:130).

A partir de este momento un campo de acción indiscutido de poder de la machi y los otros agentes de salud, pasa a ser compartido con los "huincas", que ahora no solo invaden sus tierras, cambian sus hábitos comunitarios, sino que además invaden el mundo de la salud, el mundo de las prácticas mágico-religiosas, reemplazando la rogativa por los medicamentos, etc.

No obstante el primer efecto negativo, el "médico" huinca fue ganando ciertos espacios dentro del mundo mapuche al punto que éstos comienzan a reconocerlo y atribuirle cierta autoridad. A través de su intervención dentro de la comunidad, en cierto modo los médicos huincas y el sistema de salud en general tratan de desarticular el sistema de creencias y prácticas vinculadas a la sanación sustentado por los mapuche y sus agentes de salud, todo esto dentro de la lógica por la sociedad global que implicaba la racionalización del mundo mapuche como parte de la estrategia que habría de conducir al estado hacia la modernidad. Dentro de ese proyecto, no quedaba espacio para las prácticas mágico-religiosas sustentadas por los mapuche en el ámbito de la medicina.

A diferencia de los primeros, los agentes de salud mapuche se dan cuenta del poder que poseen los "médicos huincas" y de la autoridad que representan dentro de la comunidad, son admirados por sus conocimientos, por su posición y por su prestigio social.

Este hecho da pie para que la machi, por ejemplo, comience a introducir algunos elementos propios de la medicina occidental dentro de sus prácticas.

En otras palabras la machi y los otros agentes de salud mapuche se apropian de aquellos elementos que pueden mejorar la eficacia de sus prácticas de curación, así como también pueden mejorar su imagen dentro de la comunidad. En tal sentido la machi no sólo comienza a examinar a la manera del huinca, sino que muchas veces receta a sus pacientes los mismos medicamentos que aquel, comienza a utilizar algunos de los instrumentos que éste ocupa para examinar e incluso complementa sus prácticas de curación derivando a sus pacientes al sistema de salud oficial y por lo tanto al médico huinca.

Del mismo modo como asimila y utiliza los elementos de la medicina huinca que le permiten reafirmar su autoridad dentro del mundo mapuche, es común que dentro de las prácticas curativas mapuche se hayan introducido algunos rituales propios de la religión judeo-cristiana. Muchas veces dentro de los rituales de rogativa se confunde la imagen de rehue con la de algunos santos católicos o con el símbolo de la cruz. De esto podemos deducir que dentro del mundo mapuche se ha producido la fusión y complementariedad de sus prácticas originales con elementos introducidos y asimilados de la sociedad huinca, pero hay que aclarar al respecto, que no son todos, sino aquellos que de una u otra forma tienden a reforzar la imagen de sanadores dentro de la comunidad, es decir aquellos elementos que refuerzan su control del poder.

Esta tendencia a la complementariedad no es sólo una actitud evidenciada dentro del mundo indígena. Por el contrario, dentro de la medicina occidental y aun no sin resistencia, los médicos y otros profesionales vinculados a esta área han debido reconocer la eficacia del tratamiento y de los conocimientos sobre yerbas y otros aspectos que poseen los agentes de salud indígenas, así hoy reconocen la necesidad de producir instancias de acercamiento y complementación de los conocimientos en búsqueda del mejoramiento de las prácticas vinculadas a la salud y que responden también a la necesidad de mantener la continuidad de los sistemas curativos de los grupos culturalmente distintos.

Comentario Final

Como puede apreciarse, los efectos de las políticas y de los contactos entre el mundo mapuche y los representantes de la sociedad "huinca, pueden ser dimensionados desde distintas perspectivas.

En cada una de ellas la sociedad mapuche ha experimentado la desarticulación de sus sistemas originarios de cultura, lo que ha traído como consecuencia la desvirtuación de su sentido de identidad y pertenencia a un grupo particular. Lo anterior ha llevado a esta sociedad a plantearse el problema de la identidad y junto con ello a redefinir sus discursos frente a ellos mismos como colectividad, como ante el resto de los representantes de la sociedad global.

En este proceso, en muchas oportunidades, los mapuche han apropiado o asimilado ciertos elementos pertenecientes a la cultura dominante los que, de una u otra forma le han permitido variar positivamente sus estrategias frente al resto de la sociedad para seguir conservando su particularidad étnica y cultural.

Por otro lado hoy existe conciencia a nivel de estado y sus representantes de los errores históricos y los abuso cometidos en contra, no sólo de los mapuche, sino de todas las minorías étnicas. El estado se sabe deudor histórico de este pueblo, razón por la cual en la actualidad se ha iniciado un proceso de revisión y redefinición de la postura mantenida y desarrollada en en tratamiento de estos grupos. Las estrategias de cambio hoy apuntan a una complementariedad de los sistemas culturales diferentes, a los que reconoce como parte de nuestra cultura de origen. En el marco de este nuevo entendimiento, en busca de la integración, es que se han dado ya los primeros pasos, a través de la revisión y redefinición de la condición legal y jurídica de estos grupos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aylwin, José. "Pueblos indígenas, territorio y autonomía". En: Pentukun, N°3, septiembre, 1995, Temuco.
- Bengoa, José. "Economía mapuche y Reconversión Productiva". En: Nüttram, Año IX, N° 33, Santiago, 1993.

- Bengoa, José. "Historia del pueblo Mapuche", Ediciones Sur, Santiago de Chile, 1985.
- Bonfil, Guillermo. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". Revista Arinsana, N° 10, Venezuela, 1989.
- Citarella, Luca. "Medicinas y Culturas en la Araucanía". Editorial Sudamericana, Santiago, 1995.
- Moesbach, Wilhelm de. "Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX". Imprenta Cervantes, 1930
- Foerster, Rolf. "Organizaciones, Líderes, y Conttiendas Políticas" (1900-1970), Ediciones CEM, Santiago de Chile, 1989).
- Marimán, Pablo. "Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile 1910-1990". Seminario para optar al título de profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad de la Frontera, Temuco, 1993.
- Martínez, Christian. "Identidades étnicas en el mundo contemporáneo?". Algunas implicaciones teórico-prácticas, art. inédito.
- Parker, Cristian. "Modernización, y cultura indígena mapuche". En Modernización o sabiduría en tierra mapuche. Ediciones San Pablo, Santiago de Chile, 1995.
- Pedersen, Duncan. "Curanderos, divinidades, santos y doctores: Elementos para el análisis de los sistemas médicos". En: Revista Enfoques en Atención Primaria, Año 4, N°1, mayo 1989, Santiago, Chile.
- Servicio de Salud de La .Araucania. "Manual de salud primaria".
- Ossa, Manuel. "En busca de una identidad mapuche". En: Revista Nüttram, Año V, N°4, Santiago, 1989.
- Oyarce, María. "Mapuchemongen: vida de la gente de la tierra". Editorial Paesmi, 1985.

POBREZA DE LA EDUCACIÓN Y PROPUESTAS INDÍGENAS

Lucia D'Emilio*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha asistido a un incremento de interés de los países y de la cooperación internacional hacia el sector educativo, como palanca para el progreso y la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO, 1992). La Conferencia Mundial de Educación Para Todos ha llamado la atención de los países sobre la necesidad de una revisión de las otras ofertas educativas. Asimismo los compromisos asumidos por los estados en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia y la subscripción de la Convención sobre los Derechos de los Niños obligan a una acción positiva en favor de los grupos más vulnerables, entre ellos los cuarenta millones de indígenas del continente.

Por otro lado, debido a una serie de circunstancias -entre ellas el aniversario del quinto centenario, la celebración del Año Internacional de los Pueblos Indígenas y la designación de Rigoberta Menchú Tum como Premio Nobel de la Paz - los años '90 han visto un reconocimiento mayor, de parte de los gobiernos, del protagonismo indígena, consolidado en las últimas décadas a través de procesos organizativos de diferentes niveles.

En este trabajo quiero hacer unas referencias globales a lo que, a mi modo de ver, son los principales cambios en materia de educación indígena derivados de los elementos señalados anteriormente y, a partir de la experiencia boliviana de los últimos años, identificar algunas lecciones que puedan ser generalizables a otros contextos o, por lo menos, tomadas en cuenta para la planificación de acciones educativas en áreas indígenas .

* Esta publicación corresponde a la primera parte de una ponencia presentada por la autora en: Seminario Internacional Educación y Pobreza, Toluca 26-28 de octubre de 1994, organizado por el Colegio Mexiquense.

Pueblos indígenas y pobreza.

La casi totalidad de los países de América Latina, albergan pueblos indígenas que en algunos casos como Bolivia y Guatemala, llegan a constituir la mayoría de la población nacional. Pese a ello, hasta hace poco la presencia indígena en las estadísticas nacionales y regionales era prácticamente nula. En realidad la "negación" de la existencia de pueblos indígenas ha sido parte de la política asimilacionista y homogeneizante que ha caracterizado a los Estados modernos. Sobre el tema hay una amplia literatura y no voy a prolongarme.¹ Lo que sí me interesa remarcar es cuan injustas son las estadísticas con los grupos más vulnerables, esto es, con los niños, niñas y mujeres indígenas. Todo ello afecta, como es previsible, las políticas sociales de los estados.

A falta de indicadores modernos sobre "quién es indígena", muchos países han usado, en sus censos, el criterio de la lengua hablada. Ahora bien, ello significa dejar fuera, por definición, a los niños menores de cinco o seis años (Peyser y Chackiel, 1993:7). Llegamos de esta manera a la paradoja que, si bien se trata de pueblos jóvenes y con altas tasas de fecundidad, si miramos los datos socio-lingüísticos, como sostiene el CELADE -Centro Latino Americano de Demografía- "por la subestimación de niños aparecerían como países cuya población indígena está envejecida" (CELADE, 1992:17).²

En los últimos años se han llevado a cabo censos indígenas en diferentes países de la región y los resultados ponen de relieve, de manera dramática, las brechas existentes en los indicadores sociales entre los sectores indígena y no indígena de la población nacional. Esta brecha llega a superar, en la mayoría de los casos, aquella entre población rural y urbana y también la existente entre población femenina y masculina. Quiero referirme aquí a algunos indicadores de países que no son precisamente aquellos más pobres en la región, para dar una idea de la magnitud de la marginalidad en la que viven

¹ Véase, entre otros, Bonfil Batalla, 1987; Stavenhagen y Nolasco, 1988; III, 1990.

² Al contrario de los censos basados en el criterio de lengua hablada, aquellos que toman en cuenta la autopercepción o delimitación geográfica presentan una población joven, que refleja además sus altas tasas de fecundidad (Peyser, Chackiel, 1993).

los pueblos.³ En Colombia, por ejemplo, los wayuu, de acuerdo al DANE y el censo indígena de 1993, presentan un nivel educativo bajísimo, ya que casi el 70% de su población no ha tenido ningún acceso a la educación. Otro 21% ha tenido sólo un nivel de estudios de primaria. Los que han tenido acceso a la educación superior no llegan al 1%. En cuanto a idiomas, el 64% de la población wayuu habla solamente su lengua, el wayunaiki, mientras que un 32% es bilingüe y sólo un 3% se expresa únicamente en castellano (Ruiz y Bodnar, 1993:20). Ahora bien, de acuerdo al Informe Mundial de Educación Publicado por la UNESCO, Colombia tiene una tasa nacional de analfabetismo de 13.3 % (UNESCO, 1993).

Entre los principales hallazgos del censo indígena de Venezuela de 1992, cabe señalar el hecho que el 55.6% de la población indígena entre 5 y 24 años no asiste a ningún centro de enseñanza; el 65.6% de las comunidades indígenas no posee escuela; el 86.8% no posee dispensario (Allais, 1993). A nivel nacional la UNESCO reporta una tasa de analfabetismo del 11.9% (UNESCO, 1993).

También en Chile los mapuche⁴ presentan indicadores sociales muy por debajo de los nacionales. Un estudio publicado en 1991, revela una tasa de mortalidad infantil superior, en más del doble, a la del promedio del país y una esperanza de vida "similar a la que presenta Chile a comienzos de la década de los setenta" (CELADE, 1991:4).

Otros indicadores sociales también ponen de relieve las difíciles condiciones en las que se encuentran los pueblos indígenas. La Encuesta nacional de Alimentación (ENAL 79 y 89) de México muestra que "La desnutrición de las comunidades indígenas afecta

³ Las diferencias en indicadores sociales entre población indígena y no indígena también se dan en los países industrializados del norte. De acuerdo a una encuesta realizada en Canadá, existe una brecha muy grande entre la esperanza de vida de hombres y mujeres indígenas en relación al resto de los canadienses (Pelletier, 1993)

⁴ Vale la pena señalar que los censos indígenas calculan una población indígena superior a la estimada. En el caso de los mapuche, éstos resultaron ser novecientos mil en vez del medio millón previsto (Aylwin, 1993). Asimismo los wayuu resultaron ser un 50% más.

entre el 70 y el 80% de la población menor de cinco años, mientras que en las no indígenas oscila entre el 35 y el 50% pero lo que es más grave aún, las comunidades indígenas en su conjunto no muestran prácticamente mejoría alguna (en el decenio 79-89), y no es raro encontrar comunidades indígenas que sufrieron un deterioro notable en la década estudiada" (en Zolla, 1993:27).

A la vez, algunos especialistas del Banco Mundial, ya desde algunos años, han empezado a diferenciar en sus análisis, a los grupos indígenas de los no indígenas, llegando a correlaciones positivas entre etnicidad y bajos niveles de educación e ingresos (Psacharopoulos, 1992:19) y entre pertenencia étnica e incidencia de la pobreza, como lo demuestran en este cuadro:

Pobreza en América Latina
(porcentaje de población bajo la línea de pobreza)

	Indígenas	No-indígenas
Bolivia	64.3	48.1
Guatemala	86.6	53.9
México	80.6	17.9
Perú	79.0	49.7

(Fuente: Psacharopoulos y Patrinos, 1994:20)

Los mismos autores, diferenciando entre pobreza y extrema pobreza señalan:

"In Bolivia, while more than half of the total population is poor, over two-thirds of the bilingual indigenous population and almost three-quarters of the monolingual indigenous population is poor. The majority, 66 percent, of the population of Guatemala is poor, with 38 percent of all households below the extreme poverty line. The indigenous population, however, is disproportionately poor; 87 percent of all indigenous households are below the poverty line and 61 percent are below the extreme poverty line.

In México, individuals in 'more indigenous' municipios are in poorer socioeconomic condition than are individuals in less indigenous municipios. (...) Most of the indigenous population of Perú is poor, at 79 percent, and more than half is extremely poor" (Psacharopoulos y Patrinos, 1994:5-6).

Los datos reportados hablan por sí mismos y, como si esto fuera poco, es necesario recordar que muchas familias indígenas viven privadas de los más elementales derechos humanos. El informe de la OIT de 1993 hace referencia al trabajo forzoso y al régimen de esclavitud: "Muchas personas dan por sentado, a fines del siglo XX que la esclavitud ha sido erradicada. Lamentablemente, la realidad desmiente esta suposición (...). La servidumbre por deudas es especialmente frecuente en el sur de Asia y en América Latina" (OIT, 1993:1). Se reporta entre otros casos, el sistema de enganche al que están obligados los indígenas en las minas de oro en Madre de Dios, Perú. En Bolivia, la organización indígena guaraní, el periódico Presencia y una Comisión de la Cámara de Diputados han denunciado la condición de más de dos mil familias guaraníes que viven en las propiedades de los patrones en calidad de siervos y otros casos en que, para pagar sus deudas han tenido que ceder a sus hijas, en temprana edad, para el trabajo doméstico. En los grupos étnicos amazónicos el sistema de deuda por trueque con los comerciantes y "regatones" es una hipoteca de larga duración sobre el bosque y sus riquezas (maderas, pieles, goma, etc.).

Pobreza de la educación.

En la sección anterior ya he señalado algunos indicadores educativos en países con bajo porcentual de población indígena. La situación educativa de los pueblos indígenas en los demás países es similar, presentando siempre los niveles más altos de analfabetismo y fracaso escolar.

En Bolivia el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa -ETARE- en base a la Encuesta Integrada de Hogares, ha calculado que la población indígena tiene casi el doble de probabilidad de repetición (40% contra un 23% para los no-indígenas) (ETARE, 1993c).

La oferta educativa en área indígena está por lo general, limitada a los primeros años de escolaridad, presentándose enormes dificultades para aquellos niños, y sobre todo niñas que quieran seguir estudiando. Volviendo al ejemplo de Bolivia, la mayoría de las escuelas en áreas rurales cuentan, máximo, con el tercer grado de

primaria y muchos grupos indígenas, sobre todo de la Amazonia, no cuentan con ningún miembro que haya terminado por lo menos sus estudios de primaria. Además, frente a la intransigencia de los funcionarios de turno y de las normas establecidas, se suele recurrir a trampas que "salvan", por así decirlo, a la escuela y al maestro, en desmedro de los niños. En visitas de terreno y de supervisión a escuelas rurales se encontró que varios niños y niñas están obligados a repetir el año escolar, sobre todo en el tercero de primaria, pues de otra manera no se contará con el número mínimo de matriculados requeridos para justificar el ítem de docente. Medidas como estas no sólo afectan la autoestima de aquellos niños obligados a quedarse en el grado, sino también la dignidad del docente.

Los esfuerzos que han hecho los pueblos indígenas para obtener una escuela han sido desmesuradamente mayores de aquellos que han hecho los Estados para ofrecerles una oportunidad educativa. En un trabajo etnográfico realizado a finales de los años '70 y primeros años '80, en la Amazonia peruana, pude constatar que muchos pueblos indígenas, para obtener una escuela, llegaron a cambiar sus patrones de asentamiento, con consecuencias en las relaciones sociales y en la relación con el medio ambiente (que afectó directamente las condiciones de vida y especialmente la nutrición de los niños) y además se vieron obligados a abrazar una religión foránea. A los costos culturales se añaden aquellos materiales: construcción de la escuela, largos viajes al pueblo más cercano para trámites, complemento al salario docente, compra de tizas y pizarras, etc. y esta contribución es la que, a menudo se ha denominado "participación de la comunidad". Lo mismo parece haber ocurrido en zonas andinas. Allí donde no se cuenta todavía con escuela, "(...) todos los padres unidos emprenden una larga lucha administrativa para obtener la escuela y el docente. Antes que la creación de la escuela haya sido aprobada, la comunidad ha decidido organizarse para iniciar la construcción del local. Hoy como ayer, la escuela tiene un gran sentido para las comunidades campesinas. (...) Cuántos asentamientos, al tener su escuela, se han transformado en caseríos" (Bernex, 1989:44). Otro estudio sobre escuela y comunidad campesina en Perú, nos muestra, a través de entrevistas a padres de familia, sus percepciones y expectativas frente a la escuela y a la educación:

"La enorme inversión de los campesinos en la escuela (sea en su trabajo directo, sea al dejar de utilizar el trabajo de los niños, o, inclusive, en una reorientación total de su vida, como cuando migran a la ciudad para que sus hijos puedan estudiar) muestra este afán del campesino por el futuro de sus hijos, identificado con el "progreso". (Ansión, 1989:52). Esto no excluye por supuesto, como sostiene el mismo estudio, que para el campesino la relación con la escuela es conflictiva y ambivalente y esté marcada por una tensión entre repulsión y atracción.

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia -CSUTCB-, en un documento sobre educación⁵ denuncia no sólo la represión cultural y lingüística sino también la explotación económica y la corrupción de la que son víctimas de parte del sistema educativo:

"La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño (...) En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendamos, quienes saben algunas palabras en castellano algo podían entender" (...) que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado" (CSUTCB, 1991:3-4).

"Nos dan items después de demostrarles algo de "cariño" mediante regalos de productos agrícolas, ganados, huevos, queso, etc. Si no hacemos esos "cariñitos" no avanzan jamás nuestros trámites". (CSUTCB, 1991:9).

Son las niñas y adolescentes las mayormente afectadas por un sistema educativo discriminatorio también hacia su condición de mujeres. Por ejemplo, en Bolivia hasta hace poco se han expulsado de las escuelas e institutos estatales de formación docente, a las jóvenes embarazadas⁶. Son tan pocas las mujeres que llegan a ciertos

⁵ Este se convirtió en un documento de orientación de política educativa tanto para las comunidades indígenas y campesinas, como para el Equipo Técnico de la Reforma Educativa de Bolivia.

⁶ Todo ello se hace, dicen los docentes, para "salvar la moral de la institución".

niveles relativamente altos de instrucción, que parece una irresponsabilidad perderlas en el camino por razones "morales", castigándolas en vez de ayudarlas.

Otros aspectos de la pobreza educativa son la ausencia total de material didáctico, la falta de personal capacitado y comprometido con su gente, las condiciones físicas del aula, la lejanía de la escuela, la mal nutrición de los niños, etc. Lo más grave es, sin embargo, la falta de comunicación entre maestro y alumno, pues a menudo hablan lenguas diferentes, y la falta de consideración del universo cultural del niño, lo que hace, de la escuela, una entidad totalmente separada de la vida real y de las necesidades básicas de aprendizaje de niños y niñas indígenas.

En estas condiciones pasar por la escuela es una experiencia traumática, que lleva a la autonegación de la propia identidad, empezando por el propio nombre, al desprecio por los padres y al espejismo de un mundo urbano seguramente mejor.

Es así como se ven violados todos los Derechos del Niño establecidos en la Convención sobre los Derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por todos los países de la región, y especialmente:

- * el derecho a la no discriminación (art. 2)
- * el derecho a un nombre y a una nacionalidad (art. 7), cuando se obliga a los niños a cambiar hasta su propio nombre indígena para hacerlo más coherente con la morfología castellana (lo que pasa a menudo cuando un nombre masculino termina en a transformarlo por o, así Ukama se vuelve Ukamo, Mahua será Mahuo, etc. Obviamente se les explica que si no cambian son como mujeres, y para evitar cualquier confusión, siempre mejor llamarse Juan o Pedro.
- * el derecho a la preservación (y, su necesario, restablecimiento) de la identidad (art. 8), cuando ésta se ve constantemente negada y anulada.
- * el derecho a la libertad de expresión (art. 13), cuando se prohíbe o se imposibilita al niño el uso de su propia lengua, tal como ha acontecido y sigue aconteciendo en muchos salones de clases con niños indígenas.

- * el derecho a una información adecuada (art.17), cuando los contenidos de la educación están totalmente alejados de la necesidades del contexto del niño.
- * el derecho a no recibir malos tratos (art. 19), cuando se llega a castigar físicamente o a humillar a los niños que se atreven a vestirse con sus trajes típicos o a hablar su lengua.
- * el derecho a la educación (art. 28), cuando lo que acontece en el salón de clase es simplemente una farsa, sin comunicación entre maestros y alumnos.
- * el derecho a un cierto tipo de educación, pues el art. 29 establece que: "La educación deberá (...):
 - c) Inculcar el respeto a los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores (...)
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos, grupos étnicos, religiosos y personas de origen indígena".
- * Los derechos de los niños pertenecientes a minorías o a poblaciones indígenas, según art. 30 de la Convención: "En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas, o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma".

Si a estos derechos violados por un sistema educativo irrespetuoso se añaden aquellos violados por la situación de pobreza y falta de servicios básicos, el panorama de millones de niños y niñas indígenas resulta desconsolador.

Hacia una nueva relación Estados, Pueblos Indígenas y Organismos de Cooperación.

En los últimos años la situación general de los pueblos indígenas del continente latinoamericano ha cambiado, siendo ahora más aceptada (por lo menos teóricamente) su participación en las decisiones que les atan. Ello significa la entrada, en la escena de

las políticas, de nuevos actores y de nuevas voces, lo que, por cierto, también contribuye a un aumento de la democracia interna de los países.⁷

En ciertos países de América Latina la pluralidad étnica se convierte en un factor enriquecedor de los Estados y de la misma noción de democracia. Las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Guadalajara y Madrid, son un ejemplo de un cambio total, en el discurso oficial, en materia de políticas indigenistas. Otros ejemplos son los cambios en materia legislativa, habiendo algunos países como Nicaragua y Chile promulgando leyes específicas en favor de las poblaciones indígenas. Otros, como Argentina y Bolivia, han incorporado en sus leyes educativas una mayor atención a la diversidad cultural y lingüística y otros, como Brasil, Colombia, Paraguay y México, han modificado sus costumbres Políticas, haciéndolas más plurales y democráticas hacia los grupos étnicos que albergan. La misma relación estado pueblos indígenas parece modificarse en muchos países de América Latina y la negociación parece convertirse en la característica principal de esta nueva relación.

La valorización de la dimensión cultural no se limita a la esfera educativa. Como sostienen expertos de CEPAL: "(...) la transformación productiva con equidad, como propuesta de desarrollo para los países de la región, no puede prescindir de los principales rasgos culturales de nuestras sociedades." (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1993:4). Para los mismos autores es necesario considerar la tensión entre identidad cultural y modernidad en los procesos de desarrollo. Esta tensión ha generado "un complejo tejido intercultural,⁸ donde las identidades culturales y los signos de modernidad se oponen y se fusionan de múltiples y contradictorias formas" (pág. 2). Este tejido

⁷ A este respecto véase también el documento de Calderón, Hopenhayn y Ottone de la CEPAL, así como el documento de base a la Reunión Preparatoria Latinoamericana y del Caribe del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, realizada en Cochabamba, del 30 de mayo al 1. de junio de 1994, organizada por la Vicepresidencia de la República de Bolivia, la Cancillería y las organizaciones indígenas del país.

⁸ Subrayado en el texto original. Para los autores, el concepto de tejido intercultural expresa "tanto la idea de permeabilidad entre culturas como la idea de coexistencia de distintas temporalidades históricas en el presente de nuestra región" (pág. 35).

intercultural debe ser asumido como acervo cultura, ya que: "(...) lejos de constituir un obstáculo para nuestro "ingreso" a la modernidad, debiera ser nuestro resorte específico para ser modernos hoy día" (idem).⁹

El reconocimiento del protagonismo indígena y su derecho a la participación en las decisiones que los atañen está establecido también en el convenio 169 de la OIT, **Convenio Internacional sobre Pueblos Indígenas y Tribales**, ya ratificado por diferentes países de la región.¹⁰ Se trata de iniciar un nuevo estilo de planificación donde los estados son representados también por los pueblos indígenas, gobierno y organismos de cooperación. No siempre es fácil conciliar el interés y conyuntura de cada país con las buenas intenciones de los foros internacionales y esto lo demuestra el desarrollo del debate en eventos "tripartida".¹¹ Además tanto optimismo, vale la pena señalarlo, se basa sobre los discursos y documentos oficiales. Es obvio que la realidad indígena de la vida cotidiana y su relacionamiento con los funcionarios públicos de mando medio son, a menudo, mucho más conflictivas de lo que aquí hemos señalado. Es más, las conquistas indígenas en el plano político no están acompañadas con iguales avances en el plano económico. En algunos países, cambios en las políticas agrarias están afectando los intereses de las comunidades indígenas, en favor del individuo. A la vez, los organismos internacionales a menudo siguen creyendo que sus únicos interlocutores son los gobiernos, evitando, en los programas de países, tratar con las organizaciones indígenas, aún en los países que han subscrito el convenio 169, continuando a considerar a los indígenas sólo como "beneficiarios" de la cooperación (explici-

⁹ Luego los autores definen la modernidad como "posibilidad de síntesis: no como una negación de los particularismos, sino como la difusión de una mentalidad abierta que permita alcanzar síntesis enriquecedoras entre tradición y cambio, y entre apertura al mundo y afirmación de identidad propia. (pág. 19)

¹⁰ Hasta comienzo de 1994, había ratificado el Convenio 169 los siguientes países de la región: México, Colombia, Bolivia, Argentina, Costa Rica, Paraguay y Perú.

¹¹ Me refiero a algunas reuniones del Fondo, a otras del Tratado de Cooperación Amazónica y, una última de carácter regional, en Cochabamba para La década de las Poblaciones Indígenas del Mundo, organizada por el gobierno de Bolivia y las organizaciones indígenas y campesinas de aquel país.

tamente en los mejores casos, escondidos detrás de la categoría de pobres y/o campesinos en otros) y no como protagonistas.

Propuesta indígena para la educación.

Por lo que ya se ha expuesto, es evidente que son los mismos pueblos indígenas los que deberían tomar las riendas de su propia educación, conjuntamente al Estado. Como ya ha señalado Bonfil Batalla:

"Sería necesario revisar a fondo la política educativa a fin de dejar en manos de las comunidades una cantidad cada vez mayor de decisiones sobre los contenidos, métodos y, en general, la organización y el funcionamiento del sistema escolar. (...) Todo esto exige algo más que "tomar en cuenta" la opinión de las comunidades: de o que se trata es de aceptar y respetar sus decisiones". (Bonfil Batalla, 1989. 241).

Están lejos los tiempos en que los Estados confiaban a los misioneros protestantes del Instituto Lingüístico de Verano y de otros credos religiosos, la educación y "desarrollo" de las almas indígenas. Aún cuando la presencia del ILV y de otras Iglesias permanece en muchos países, los pueblos indígenas intentan otros caminos y cuestionan los modelos y prácticas educativas anteriores, aún aquellas bilingües, y si se ven obligadas a seguir en lo mismo, lo hacen ya con mayor criticidad. Así como antes la preocupación y movilización de las familias y comunidades indígenas en materia de educación estaba circunscrita a la obtención de un ítem de maestro, ahora dicen también qué tipo de educación quieren. Estas demandas son expresadas en un plano nacional e inclusive internacional, por las organizaciones indígenas, de carácter étnico o pluriétnico, que se han ido formando en el continente en los últimos tiempos. Si bien la mayoría de estas organizaciones surgieron alrededor de reivindicaciones sobre el territorio, dentro de sus planes globales contemplan los aspectos educativos.¹²

¹² Véase por ejemplo los planteamientos de Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC; de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador, CONAIE; de la Asociación Indígena de la Selva Peruana, AIDSESP; de la Confederación de Indígena del Oriente Boliviano, CIDOB y Asamblea del Pueblo

Si se analizan las declaraciones y documentos producidos por los pueblos indígenas a lo largo y ancho del continente, se puede notar que, salvo algunas excepciones,¹³ existe una plataforma común. Hay un rechazo, para empezar, a cualquier oferta educativa que no tome en cuenta sus propias manifestaciones culturales y sus lenguas. Desconfían además, de aquellas experiencias impuestas desde arriba por el afán de gobiernos y organismos de cooperación del "ir a escala".¹⁴ Una vez más, aún teniendo que aceptar este tipo de programas (que a veces son los únicos que les llegan) los critican y tratan de mejorarlos si se les da la posibilidad).

En segundo lugar piden una educación bilingüe tanto en los casos en que la primera lengua sea la vernacular, como en los casos en que ésta ya esté en desuso. Al respecto es necesario tomar en cuenta dos elementos innovadores frente a las políticas educativas asimilacionistas y homogeneizantes: el conocimiento del idioma oficial dominante se vuelve una necesidad de aprendizaje, ya no una imposición; el bilingüismo se convierte en un objetivo deseable, lo que de por sí lleva a la necesidad de una planificación lingüística no sólo para el pueblo indígena en particular, sino para el estado en su conjunto. Que cualquier persona, niño o adulto aprende más fácilmente en un lenguaje conocido es algo evidente. Y sin embargo, pese a ello, una gran cantidad de niños y niñas indígenas de América Latina siguen siendo castigados y humillados, por no aprender rápido en un idioma desconocido. Las evaluaciones de las experiencias de educación bilingüe, demuestran que efectivamente un niño aprende mejor en su lengua materna y que, una vez alfabetizado en ella, no le es difícil transferir a un nuevo idioma las habilidades ya adquiridas.

Es necesario notar que la demanda indígena de educación bilingüe a partir de la lengua materna ha encontrado oídos atentos en

Guaraní, APG, en Bolivia para dar sólo algunos ejemplos. A nivel sub-regional, la Confederación de Indígenas de la Cuenca Amazónica, COICA, también ha elaborado propuestas de acciones en educación.

¹³ Las excepciones se basan sobre actitudes extremas de rechazo a la escuela *fout cout* o de rechazo al uso también del castellano en el proceso educativo, apuntando a una educación monolingüe en idioma vernacular.

¹⁴ Sobre este mismo tema ver también López, 1994.

aquellas personas e instituciones que consideraban la educación bilingüe como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación (Schielfelbein, 1988). En los últimos años, y precisamente gracias al Convenio 169 y a la Convención sobre los derechos de los niños, se ha asistido a una evolución conceptual de lo que significa la educación en lengua materna: ya no se trata sólo de una estrategia para el mejoramiento de la oferta educativa, sino también de un derecho del niño y de la niña indígena. Es preciso tomar en cuenta que las niñas y mujeres indígenas son las que mayormente necesitan programas de educación bilingües. Para empezar ellas son más monolingües en el idioma nativo o de bilingüismo incipiente, por lo tanto se ven mayormente expuestas al trauma de entender, hablar, y, como si fuera poco, también escribir en un idioma que nadie le ha enseñado. Por otro lado, cuanto más el relacionamiento con la sociedad externa pasa a través del idioma dominante y cuanto más ellas, en cuanto mujeres, están relegadas a la esfera doméstica y agrícola, tanto más necesitarían que la escuela les dé mejores oportunidades de conocer una segunda lengua. De esta manera ellas podrían ampliar la propia esfera de intercambio social y romper el círculo vicioso que las obliga a ir a la escuela para aprender el idioma dominante y abandonarla porque no lo han aprendido suficientemente.¹⁵

Otra demanda de las organizaciones indígenas es la educación intercultural para sus propios pueblos y también para la educación de los no indígenas. Se trata de reflejar y valorar en los programas educativos, la pluralidad étnica y cultural característica de la mayoría de los países de la región y del mundo. A un comienzo se hablaba sólo de educación bilingüe, después se añadió lo bicultural para llegar finalmente a lo intercultural. Estos enfoques conceptuales, sin embargo, no han sido debidamente discutidos en el seno de los proyectos y programas de educación intercultural bilingüe y de las mismas organizaciones indígenas. Estas últimas consideran la necesidad de introducir, en el curriculum, los conocimientos y saberes propios de las culturas indígenas; algunas han ido más allá especificando el cómo llevar esto a la práctica; la CONAIE por ej., ha estado

¹⁵ Sobre la educación con mujeres indígenas véase los artículos y testimonios contenidos en D'Emilio, 1989.

directamente involucrada en la dirección de la instancia educativa estatal encargada de la educación con los pueblos indígenas.

Entre las reivindicaciones indígenas también podemos anotar la de contar con maestros del mismo grupo étnico. Salvo pocas excepciones, los sistemas educativos no han tomado en cuenta el criterio socio-lingüístico para una mejor asignación de los recursos humanos, llegando al absurdo que, aún cuando existan maestros hablantes de una determinada lengua, se los envía a escuelas donde se habla otro idioma nativo. Y es que al no tomar en cuenta las peculiaridades lingüísticas y culturales de los educandos, tampoco se ha tomado en cuenta el dominio de un idioma nativo por parte de los docentes.

Hasta aquí hemos señalado las demandas comunes a la mayoría de las organizaciones indígenas de la región, una especie de "mínimo común denominador". Es evidente que la calidad y profundización de las propuestas dependen de múltiples factores, entre ellos la historia misma de la organización, la existencia de intelectuales indígenas y su capacidad de negociación con el estado y con los organismos de cooperación. Se da siempre más importancia, por ejemplo, a la necesidad de garantizar niveles superiores de educación a un número de indígenas, siendo obviamente relativo el nivel de la demanda. Como ya se señaló, hay grupos que no tienen a nadie que haya podido terminar los estudios de primera, mientras otros cuentan ya con profesionales egresados de universidades y maestrías.

En los últimos años han aumentado las posibilidades e instancias de encuentro entre los pueblos indígenas del continente. Sobre lo específico de la educación ha habido inclusive un "Congreso Internacional de los Pueblos Indígenas",¹⁶ durante el cual un tema reiterado fue el derecho de todo indígena a ser lo que es, o sea un indígena, por tratarse de un derecho humano fundamental.

A manera de conclusión.

En este punto me parece necesario retomar el tema global de este encuentro internacional, esto es la educación y la pobreza y res-

¹⁶ El encuentro se realizó en Wollongog, Australia, a finales de 1993.

ponder a una cuestión de fondo: ¿todo lo expuesto hasta ahora sirve o no para la solución de la pobreza en área indígena? ¿De qué manera la educación bilingüe puede ayudar a solucionar la pobreza? Sabemos, por los estudios llevados a cabo por la UNESCO, la CEPAL, el UNICEF y el mismo Banco Mundial y BID que la inversión en educación tiene repercusiones positivas sobre indicadores asociados con la pobreza. Hay sin embargo algo más en el uso de la lengua materna en la identidad perdida, recuperada y a la fuerza del sentirse parte de una "unidad en la diversidad".

El proceso de **empowerment** de las comunidades y organizaciones indígenas se ve facilitado por el uso de la lengua materna y por el respecto de la identidad cultural. El mismo hecho que en la experiencias bolivianas hayan surgido, de parte de las comunidades atendidas nuevas demandas educativas (alfabetización de adultos, estudios de niveles intermedios, medios e inclusive universitarios) es un indicador positivo así como es positivo el aumento de la capacidad de negociación de las comunidades indígenas y sus organizaciones con el estado y con los organismos de cooperación.

Ahora más que nunca, como lo recuerdan las reuniones preparatorias de la UNESCO para la Conferencia Mundial sobre Educación para la Paz y la Comprensión Internacional, el lenguaje puede jugar un papel importante en la negociación y en la resolución de conflictos. Y como nos han enseñado especialistas y lingüistas un buen aprendizaje de un segundo idioma se facilita cuando el niño tiene bien desarrolladas las habilidades lingüísticas en su lengua materna.

Barcelona, Septiembre de 1994.

BIBLIOGRAFÍA

- Albo; Xabier y Lucía D'Emilio. "Lenguas autóctonas y educación en Bolivia". En: Perspectivas 75, XX(3), UNESCO; París. 1990, pp 359-368.

- Allais, María Luisa. "Censo Indígena de Venezuela 1992: metodología y resultados", para el Seminario Taller sobre Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz 18-22 de octubre de 1993. CIDOB, CIFI, INE, CELADE, FNUAP.1993.
- Amadio, Massimo y Zuñiga, Madeleine. "La educación intercultural y bilingüe en Bolivia". Experiencias y propuestas. Ministerio de Educación y Cultura UNICEP/Unesco-Orealc.1989.
- Ansion, Juan. "La Escuela en la comunidad campesina". Proyecto Escuela y Comunidad, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU, Lima.1989.
- Aylwin, José. "Los derechos de los Pueblos Indígenas de Chile en la transición democrática", para el Seminario Taller sobre Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas. Santa Cruz 18-22 de octubre de 1993. CIDOB, CIFI, INE, CELADE, FNUAP. 1993.
- Bernex de Falen, Nicole. "El niño y los andes. Espacio y Educación". Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, Documento de Trabajo 2. Lima.1988.
- Bonfil, Guillermo. "México profundo: una civilización negada". México, D.F. Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1987.
- Calderón, Fernando; Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. "Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales en la transformación productiva con equidad". Documento de trabajo N°21 CEPAL, Santiago de Chile.1993.
- CELADE. "Condiciones de vida de los Pueblos indígenas". Estudio realizado en reducciones mapuche seleccionadas. Universidad de la Frontera, INE, Fundación Instituto Indígena, PAESMI, CELADE. Santiago de Chile.1991.
- CELADE. Boletín demográfico: "América Latina Información censal sobre Pueblos Indígenas", Año XXV, N°50, Santiago de Chile. 1992.

- CEPAL/UNESCO. "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". CEPAL/OREALC, Santiago de Chile. 1992.
- CSUTCB Confederación Sindical Unica de Trabajadores Campesinos de Bolivia 1991. "Hacia una educación intercultural bilingüe", Jaima, La Paz
- D'Emilio, Lucia (edit). *Mujer Indígena y Educación en América Latina*. UNESCO/OREALC Instituto Indigenista Interamericano, Santiago de Chile. 1989.
- D'Emilio, Lucia. "Educación Bilingüe: ¿Estrategia, conquista o derecho?". En: *Revista Unitas*, La Paz. 1991
- ETARE, Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa Dinamización curricular: Lineamiento para una política curricular, La Paz, ETARE. 1993a.
- ETARE, Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa Reforma educativa. "Propuesta", La Paz, ETARE. 1993b.
- ETARE. Reforma educativa. "Propuesta". Cuadros, La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación. 1993c.
- INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO-III. "Política indigenista (1991-1995)". En: *América Indígena* L(1), págs. 7-143 México, D.F. 1990.
- Lopez, Luís Enrique. "La enseñanza de y en lengua materna a niños vernaculo hablantes en proceso de bilingüización". En: *Pueblos Indígenas y Educación* 26, Abya Yala, Quito. 1993.
- Lopez, Luís Enrique. "Educación, pluralidad y tolerancia: apreciación indígena latinoamericana, documento de trabajo, Reunión regional, BIE/OREALC, Santiago de Chile. 1994.
- Lopez, Luis Enrique y Lucia D'Emilio. "La educación bilingüe mas allá de las fronteras nacionales: La cooperación boliviano-peruana". En: OREALC/UNESCO: Boletín del Proyecto

- Principal de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago de Chile. 1992.
- NACIONES UNIDAS. "La Convención sobre los Derechos del niño", Naciones Unidas, New York. 1989.
- OIT-Organización Internacional del Trabajo. "El Trabajo en el mundo", OIT, Ginebra 1993.
- Pelletier, Francois. "Encuesta sobre los Pueblos Autóctonos de Canadá, 1991: Un reflejo de Nuestra Historia", para el Seminario Taller sobre Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz 18-22 de octubre de 1993, CIDOB, CIFI, INE, CELADE, FNUAP. 1993.
- Peyser, Alexia y Chackiel, Juan. "La población indígena en los censos de América Latina" para el Seminario Taller sobre Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz 18-22 de octubre de 1993, CIDOB, CIFI, INE, CELADE, FNUAP. 1993.
- PRESENCIA. "Reportaje: esclavos en el Chaco". La Paz, 16 de enero de 1994, Presencia. 1994.
- Psacharopoulos, George. "Ethnicity Education, and Earnings in Bolivia and Guatemala". En: The World Bank Working Papers Washington D.C. The World Bank. 1992.
- Psacharopoulos, George and Harry A. Patrinos. "Reducing poverty in Latin America among indigenous people: an enhanced role for education". Washington D.C. The World Bank. 1994.
- Ruiz, Magda y Bodnar, Yolanda. "El carácter multiétnico de Colombia y sus implicancias censales". Seminario Taller sobre Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz 18-22 de octubre de 1993, CIDOB, CIFI, INE, CELADE, FNUAP. 1993.
- Schiefelben Ernesto. "Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema educativo". En: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, N° 16, Santiago, OREALC-Unesco. 1988, pp. 30-55.

Sepúlveda, Jaime (coord.). "La salud de los pueblos indígenas en México". Secretaría Nacional de Salud e Instituto Nacional Indigenista. Mexico. 1993.

Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco, Margarita (orgs.). "Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica". SEP/EI Colegio de México/ Universidad de las Naciones Unidas. México D.F. 1988.

UNESCO. "Rapport Mondial sur l'Éducation", UNESCO, Paris. 1993.

Zolla, Carlos. "Situación de salud de los niños indígenas de México". En: INI, DIF, UNICEF: Situación de la niñez Indígena en México, México, INI, DIF, UNICEF. 1993, pp. 27-38.



CREACIÓN

POEMAS DE CINCO PÁJAROS

Lorenzo Aillapán Cayuleo.
Ünüm Che: el Hombre Pájaro Mapuche.

TREMÜNKA KAWÜN

Tachi ünüm rumel koyagtukelu
Ngam fill pin wünülñiekey kizdu
Epe wün, rangiantü, ka rupanantü pingekey
Pukem, Pewüngen, Antüngen-Walüngen doy fel
Kotrotron -Trayayay -Trililiñ
Yafüngen, wüñelen, newengen
Sefastiantü Deumakañifi füttra tron tron
Kinturay Tralkamatra allangechi trüyufal
Tachi pu che kuzdaukelu rumel walünmalekey
Pütrüma weraley alka trüri
Tralkan reke kümüllü ñi miyawün
Kañpüle mapu tuwünche fapüle turpu ñizdolkawpalay

LA TENCA (PÁJARO POETA)

Es un ave delicada y afanada al recitar
Escucho su melodía siempre diferenciada
su trino apunta
Bien temprano
a medio día
al atardecer,
Su voz cantando
Vestida de Invierno
Primavera
Verano
- Que sea muy ansiada la canción
del Pájaro Poeta:
"Soy duro e invariable, compacto y sonoro...
Soy resistente, soy principal y más que poderoso.
El Solsticio me llama
Espíritu Jote recio Ave macho..."
De canilla como escopeta KINTURAY
Divinamente acariciable.

Y canta pensamientos... "Tremünkakawün".

"El que trabaja la tierra de la comunidad

estará repleto de alimentos

y es tan bello como un gato

y camina retumbante como un trueno.

– Huinca de otras comarcas

jamás se adueñaran de este suelo!.

WILLIKIKAWÜN

Ito fill wallpan mapu wünül ül tunien

Müna Küpa weñangulkefiñ pu wera mongen che

TuntENCHI wera tripantu rulpanien tañi kúme ül

Re Pewüngen, Antungen–Walüngen mütem raurauwi

Küruf ülkantun füttra mauwizdantu lelfün mew.

Wili will ki ki pipingey ñi allangechi mütrüm ül

Wünül wünül ülkantuy ka püruy may

Wit Will Whill ki ki taño üy.

En voces digo:

Vida Alegría Amor

entre canciones y bailes

Saludo así a los que cuidan a sus niños

A los vivientes.

TREGÜLKAWÜN

Allangechi kuyfi allkütufe lelfün üñüm

Kelünge tuley fey ñi turou ümagtukenüel

Küla meli kuram mütem chawümkey apo pizd pizdngey

Chumngechi we chawümngen ülkantuy puwülu antü

fentekünüy

Che tati piley trültriw... pültrükütraw...miyaukey

Domongen mew fey piley triraley...

Kangiñ femngechi miyauwün

Meli naúngelu trewaúngüru rume trültriye...piley

Fey püNOam kuraman trülililiw...ülkantuy ka püruy

Kümengetual tachi antü fey kefafay llepipuy Wenu Chaw

mew

Rumel alkütufe chem dungu mülen fill lelfün püle

Pu ngengelu reke mapu mew kelluniekey feyta ñi pu

mürg

Rumel llellipufe fey Wenu Chaw feyentu ngünaytu
kimfaluwi.

EL QUELTEHUE

Escucha y entrega los mensajes
Bendito pájaro elegido de la comarca
de ojos rojos que al parecer nunca duermen
y se mimetiza en el lugar donde anida
hasta que salen los polluelos
de sus tres y cuatro huevos lunareados.
Es el que canta desde que nace hasta que muere
Es un hombre que viene—dice—con su sexo colgando
Es una mujer—dice—camina de otra manera
Tiene cuatro patas—dice—Un perro o un Zorro
y en el tiempo de celo...canta y baila
Es el Queltehue que va romanceando el aire.
Tállayay Tšilil Kototon!
Buen tiempo Buenas Cosechas!
Tállallay Tšilil Kototon!
Corean largos cantos a manera de Oración
Siempre curioso de lo que sucede en todas partes
Alados guardianes de nuestra tierra
—Tallayay Tililil Tallayay Tililil!
—Kototon Kánturray Cantunit!

LLOYKAKAWÜN

Tachi lukatufe kelü pütra wezda üñüm
Anülepuy kiñe aliwen mew feula anümka pingey
Wakeñ wakeñ mülepuy illkulepuy reke witrafiel dungu
Fey nga akuwalu piam pu lonko traru pipingey
Akuwalu piam witrán feyllitueymitami rukaaa
Küchaymi challaaa küchaymi tmi wütrüuuggg
Feyti domo fülra kalkutiiii
Winew küley tañi fülra külen
Llazdkükelaymi chaw llazdkükelaymi ñukeeee
Ilche ta lawentuayu kelü pütrangelu kimi lawen
Rumel mongelchefe ta iñche fey mew lloyka pingen.

LA LOICA

Pájaro dramaturgo retador de gente de guata colorada
 Fue a pararse en un árbol nativo
 ahora sólo planta
 En lenguaje retador
 Parece enojado

recoje noticias

Con seguridad se presentan los carabineros
 Vocifera diciendo

dicen vendrá visita debes limpiar bien tu casa

Debes lavar tu olla
 También lavar tu cucharón
 Esa mujer es una bruja
 Cuidado dice
 Ese hombre ladra como un Zorro
 Gran boca

Menea y desvía con gran cola

Están avisados...

-no tengan miedo gran Padre y gran Madre
 yo tendré remedio a tiempo
 por eso me llamo otro ser
 siempre he mejorado a la gente
 por eso mi nombre sanador

LLoykakawün.

MAYKOÑO

Kiñe ñuke trüri maykoño ngümafe üñüm
 Deuma ñi mülenche mülekerkey llazdkün dungu
 Mülen mew lan pu mongeyel ayin domo ka wentrü
 Müllen mew fwntren yall pu fotüm pu ñawe itro fillem
 Uuu yyy...kogong...uuu yyy...kogong
 Uuu yyy...trangoy...uuu yyy...trangoy!
 Uuu yyy...kuram...uuu yyy...kuram!
 Uuu yyy...püñeñ...uuu yyy...kogong!
 Uuu yyy...kogong...uuu yyy...kogong
 Müna weñangün ngümay tachi maykoño wezda femnlu
 Ñuke mapu föla mongelefün piley welu wezda inautun.

LA TÓRTOLA

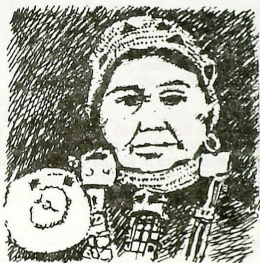
Al igual que una hembra humana
-Que grita cuando está adentro
y que llora cuando está afuera:
La Tórtola llorona
Desde que existe la humanida
que anda perdueando la pena
Como cuando mueren seres queridos
El nido de cuatro palitos de la Tórtola
se ha derrumbado y por eso llora...

Uuu yyy...kogong...uuu yyy...kogong
Uuu yyy...trangoy...uuu yyy...trangoy
Uuu yyy...kuram...uuu yyy...kuram
Uuu yyy...pñeñ...uuu yyy...kogong
Uuu yyy...kogong...uuu yyy...kogong

-Se quebraron los huevos?
Son los Polluelos del Cisne de negro cuello.
Muy extrañada llora la tórtola por la desgracia
y por causa de la Madre Tierra
vocifera por la derrota.

- Acuy Piam..."Uñiüm che".

Colón. Primavera del 94
Jordi Lloret Pacheco.



OPINIONES

SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS LATINOAMERICANOS: DEMANDAS GENERALES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS¹

Donald Rojas M.*

Sin excepción todos los Pueblos Indígenas en el día de hoy plantean como demanda de FONDO su derecho a LA PLENA PARTICIPACIÓN en todos los espacios PÚBLICOS Y POLÍTICOS EN EL ESTADO-NACION.

Considerando que estamos en las puertas de un nuevo MILENIO, se debe establecer desde ahora todos los mecanismos necesarios, para posibilitar esa nueva relación con el Estado-Nación sobre la base de la igualdad, justicia y el ejercicio pleno de sus derechos históricos.

LOS ÚLTIMOS CINCUENTA Y CINCO AÑOS DEL INDIGENISMO Y SUS CONSECUENCIAS ACTUALES.

Estamos al cierre de los últimos cincuenta y cinco años de la política denominada INDIGENISTA, iniciada en 1940 en Pátzcuaro-México en donde se reunieron los gobiernos del continente americano para analizar lo que ellos denominaron "el problema indígena". Allí definieron lo que sería la estrategia coordinada de los gobiernos hacia el sector indígena, resumido en dos instrumentos:

A) POLÍTICO: La creación de Institutos o Comisiones Indigenistas y una entidad coordinadora a Nivel Continental, bajo la acción de la OEA denominado INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO-III con sede en México.

¹ Ponencia presentada al Seminario "Demandas y propuestas de los pueblos indígenas: Nuevas Tendencias". San José, Costa Rica, enero 1996.

* Dirigente Indígena Boruca (Costa Rica), ex presidente Consejo Mundial de Pueblos Indígenas.

B) JURÍDICO: El establecimiento de un instrumento jurídico internacional promulgado en 1957, conocido como el convenio 107 de la OIT.

La política INDIGENISTA definida tenía como propósitos:

- La incorporación de los indígenas al sistema del Estado nación, y
- La dependencia de los indígenas del Estado.

Lo anterior apunta hacia el hecho de que los indígenas al no ser eliminados plenamente con la represión durante todo el período de la conquista y luego la COLONIZACION, debían ser sometidos a medidas efectivas en donde los indígenas dejaran de ser un problema para el estado y sus gobiernos. Se pretendía por tanto adoptar algunos elementos que le fueran rentables al Estado, tal como: arte, conocimientos, (medicina, alimentación, tecnología, otros) recursos de la biodiversidad que estos habían conversado por generaciones. Pero eso sí no se le reconocían sus derechos históricos.

COMO SE IMPLEMENTÓ LA POLÍTICA INDIGENISTA.

Los gobiernos aseguraron la preparación de expertos sobre todo de las ciencias sociales que les elaboraran investigaciones; diagnósticos, estudios y análisis sobre los pueblos indígenas y plantearan estrategias de trabajo que mitigaran los reclamos de los indígenas, sobre todo en aquellas áreas sensibles y llamadas de seguridad nacional. Así no es extraño por lo tanto que el acuerdo de establecer Institutos indigenistas (o comisiones) los gobiernos lo formaron, pero adscritos en muchos casos a las entidades del gobierno en materia de seguridad o militar. Definieron áreas específicas para los indígenas en donde estos sobrevivieron con nombres diferentes pero con similares propósitos y con serias limitaciones, conocidas como: Reservas, cabildos, reducciones, etc. Las instituciones encargadas de cumplir con el mandato de las instituciones fueron encargadas a sectores religiosos (de paso los cristianizaran) o bien expertos incluso extranjeros a fin de controlar a los indios en sus reservas.

Con toda la intencionalidad e incluso apoyados por un romanticismo de los "EXPERTOS", no se dio ninguna política que buscara mejores condiciones sociales y económicas no sociales y menos aún de fortalecer su cultura. Todo lo contrario, sí se incluyeron, dos elementos claves que aseguraban la estrategia planteada, las iglesias y LA ESCUELA como elemento básico al ESPAÑOL o el idioma oficial del Estado para que se fueran desindianizando. Este proceso fue nefasto para los pueblos indígenas ya que su cumplimiento fue drástico con castigos para los niños y los padres que se negaran a esta política. Es importante señalar que también, producto de este proceso surgieron muchos indígenas con estudios técnicos o profesionales, pero con poca conciencia india. Poco a poco este proceso se está revertiendo en la medida que de nuevo se toma conciencia sobre sus orígenes. Esto ayuda a un nuevo esquema de proponer y entender las reglas del juego del sistema no indígena.

A nivel de aplicación del convenio 107 de la OIT, muchos gobiernos lo retificaron y los que no lo hicieron, sí aplicaron los principios del instrumento jurídico, emitiendo leyes que regularon los elementos que le interesaban al gobierno sobre los territorios indígenas. Producto de ello se dio un proceso de marginamiento y cero atención a los problemas de carácter sanitario, obras comunales y mejores condiciones de vida. Producto de ello muchos pueblos indígenas disminuyeron poblacionalmente (incluso desaparecieron pueblos enteros). Se pueden caracterizar las condiciones de los pueblos indígenas de la siguiente forma:

- Aislamiento
- No asistencia en servicios sociales
- Sin opciones de practicar su propia tecnología
- Reducción de sus territorios o bien desmovilización de sus territorios originales
- Limitaciones jurídicas sobre el uso de sus recursos
- Ausencia de recursos económicos que posibilitaran alternativas en su base económica
- Desconocimiento de sus valores culturales

- Prohibición del uso de sus idiomas incluso la práctica de sus conocimientos tecnológicos
- En suma, no reconocimiento de sus propias instituciones históricas
- Imposición de nuevas formas de organización y administración de sus territorios, imponiendo autoridades no indígenas, desconociendo sus propias autoridades y líderes
- Manipulación y división de pueblos a fin de lograr las metas Indigenistas.

Así, por mucho tiempo y hasta nuestros días siempre se han llevado acciones hacia los pueblos indígenas diseñadas desde fuera y a través de intermediarias (os). Resultado de ello hay graves problemas en las comunidades, recursos que no llegan y un empobrecimiento de las comunidades, contrariamente a la cantidad de recursos de la biodiversidad que poseen.

Hoy se da un fenómeno que no se conocía, SUICIDIOS COLECTIVOS que han intentado grupos de pueblos tanto en países llamados en vías de desarrollo pero también igual fenómeno ha ocurrido en los países desarrollados. La razón del fenómeno anterior es por el cúmulo de problemas afrontados que les lleva a las comunidades a perder lo que llamo el SENTIDO DE LA VIDA.

Se suma a los factores anteriores, los problemas de carácter militar que se desarrollan en los territorios indígenas ya sea producto de las contradicciones socio-políticas de diferentes sectores con los gobiernos en donde los indígenas se involucran directa o indirectamente o bien de confrontaciones militares entre gobiernos, especialmente en áreas militares que son reprimidas en forma violenta por el sistema imperante. Durante mucho tiempo los indígenas se han tenido que enfrentar por no reconocer la especificidad de sus demandas tanto de sectores populares como de los ejércitos regulares de los gobiernos, siendo acusados de uno y de otro lado como colaboradores del sector que no comprende sus demandas. Como resultado, miles de indígenas se ven obligados a migrar a otros territorios incluso fuera de los países en donde habitan tradicionalmente.

Más recientemente también, llega otro fenómeno a sumarse a los de por sí graves problemas, y es la llegada del narcotráfico a las zonas indígenas.

LA REAFIRMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

A pesar de todo el proceso descrito anteriormente los pueblos indígenas si bien disminuyeron su población, sin embargo su capacidad milenaria fue puesta a máxima prueba y pudieron continuar reafirmando su identidad, su cosmovisión y transmitiendo su cultura en su propio medio o bien los nuevos medios a los que se vieron empujados. Dieron continuidad a sus instituciones y formas de autoridad. Asumieron el reto de adaptar estructuras organizativas que pudieran comunicarse o luchar por sus demandas. Hoy por hoy existe un vasto conglomerado de organizaciones de toda naturaleza que permiten esos puentes con el estado.

Un elemento importante que no se puede dejar, es que como parte de esta política de integración se asumió que todos los pueblos eran uno solo, eliminaron conceptualmente la diversidad de pueblos y culturas así como idioma y les llamaron INDÍGENAS O INDIO y como tal aplicaron y todavía aplican una sola política para todos.

Solo en centroamérica existen más de 50 pueblos con tanto o más idiomas diferentes. Cada uno tiene su cosmovisión, como sistemas económicos, depende si son de tierras altas, costas o mares, islas, masetas. Tienen diferentes oficios y ocupaciones como en toda sociedad (agricultores, artesanos, médicos, técnicos, pescadores, etc.), por lo tanto no puede pensarse en una sola política para todo el conglomerado poblacional.

Hoy el mapa geográfico poblacional ha variado; existe una alta población que vive fuera de sus tierras tradicionales, otros viven en las ciudades capitales y no por ello dejan de ser indios. Por ello el concepto que se tiene del indio debe cambiar en las concepciones del que no es indígena, y quiere brindar un acompañamiento adecuado.

BASE ECONÓMICA SOSTENIBLE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LOS INDÍGENAS.

Sin duda alguna el tipo de acción realizada con buenas intenciones pero mal orientadas a través de la "AYUDA", con pequeños proyectos o de sobrevivencia a corto plazo no es el tipo de acción que permite a los pueblos indígenas mantener la cultura indígena ni menos a la población. Todos los pueblos están de una u otra forma en contacto directo con la otra sociedad pero en desventaja, muchos de sus cultivos o producción son de concesión directa con los mercados no solo nacionales sino internacionales, sin conocer las reglas de juego del comercio internacional. Aún más cuando hay políticas para el sector agropecuario estos inciden directamente en la producción y su comercialización de los indígenas.

Así hoy se plantea la necesidad de reactivar una base económica fuerte, competitiva y moderna. Con tecnologías apropiadas y con conocimiento pleno de las reglas del juego sobre el comercio nacional o internacional.

Se buscan nuevas alternativas de producción, formación técnica, nuevos mercados, así como el establecimiento de sistemas de financiamiento adecuados, seguros y de largo plazo. Esto debe estar acompañado de necesidades y cosmovisión indígena. Así mismo como el fortalecimiento de las diferentes culturas. Es claro que si no existen condiciones económicas, el indio no vive y si no vive no hay cultura.

SOLUCIONES REGIONALES.

Sólo en América Latina existen más de cuarenta y dos casos de donde los pueblos indígenas están divididos en dos o más fronteras de países diferentes o bien estados o provincias (municipios), por ello no es posible en estos casos que las soluciones se den por separado sino que deben darse soluciones de tipo regional. En Centroamérica se está avanzando con el SISTEMA DE INTEGRACION CENTROAMERICA-SICA- en donde se pretende viabilizar soluciones de carácter regional. Así mismo en ese

mismo marco los gobiernos empiezan a firmar convenios para el desarrollo fronterizo, esto será posible siempre que los indígenas participen plenamente en su planificación e implementación.

LA COOPERACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS PUEBLOS INDIGENAS.

Las soluciones a los diversos problemas deben surgir de los mismos indígenas así como su implementación, por ello este principio es clave. De allí que felicitamos al Servicio Universitario Canadiense (CUSO) por convocar a este taller, para revisar los diferentes procesos y sobre todo los planteamientos de los indígenas y que ésta sirva de insumo para sus trabajos. Conocemos la trayectoria de CUSO en su trabajo con los pueblos indígenas, de allí que no dudamos que este taller será importante en la valoración de su trabajo con los sectores indígenas.

Existen muchos grupos, ONGs, voluntarios que de una u otra forma se relacionan con los indígenas. Sin embargo no todos realizan un trabajo de acompañamiento, sino que por el contrario lo hacen imponiendo sus métodos o concepciones. Provocan serios problemas al competir con otros, crear organizaciones que le apoyen, dividir a las comunidades, con resultados de poco impacto o de duración cortoplacista. Hay países en donde hay tantas ONGs AYUDANDO al indio que es difícil que llegue el apoyo a la comunidad. Al final quedan mal los mismos indígenas.

Al llegar el final de milenio actual y entrar al próximo estas relaciones deben modificarse, los indios tienen plena capacidad de decidir su futuro y solo a ellos le compete tal decisión.



DOCUMENTOS

TEMÁTICA INDÍGENA EN LA ACTUAL CONSTITUCIÓN DE ARGENTINA.*

ANTECEDENTES

La actual Constitución de la nación argentina tiene como antecedentes, en el tema relacionado con lo indígena o aborigen, las del 53/60. El Art. 67 en su inciso 15 indica:

"..Proveer a la seguridad de las Fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo" (hoy desaparecido).

Este era considerado como un disputador de territorios con los hombres que traían los gobiernos a poblar..., el hombre blanco poseía cultura, el indígena al igual que el gaucho no, o sea es un habitante que existe marginado de la sociedad. La idea, además era de que debían ser "convertidos" en sus cultos, o sea que no se respetó lo que indica dicha Constitución para el resto de los habitantes de este suelo, que es la libertad de culto.

Por suerte este artículo fue cambiado optando por la propuesta realizada por los propios indígenas¹ de darles participación igualitaria en la vida nacional que es el Art. 75 inciso 17.

Igualmente a continuación indicamos otros generales para todos los habitantes.

Art. 11.: Los artículos de producción o fabricación nacional o extranjera, así como los ganados de toda especie, que pasen por territorio de una provincia a otra, serán libres de los derechos llamados de tránsito, siéndolo también los carruajes, buques o bestias en que se transporte; ningún otro derecho podrá inponérseles en adelante, cualquiera que sea su denominación, por el hecho de transitar el territorio.

* Neuquén, Argentina. Recopilación realizada por Stela Ferrarese.

¹ Los indígenas en la reforma de la Constitución Nacional, propuestos, A.I.R.A., Buenos. Aires. 1994.

Art. 14.: Todos los habitantes de la nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar, de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa, de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Art. 41.: Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley.

Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica y a la información y educación ambiental.

Corresponde a la nación dictar las normas que contengan los presupuestos mínimos de protección y a las provincias, necesarias para complementarlas, sin que aquéllas alteren las jurisdicciones locales.

Se prohíbe el ingreso al territorio nacional de residuos actual o potencialmente peligrosos y de los radioactivos.

Cap. IV.: Atribuciones del Congreso. Art. 75 Corresponde al Congreso: pto. 17 Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas Argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural: reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Pto. 19 Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda y a la investigación y desarrollo científico y tecnológico y su difusión y aprovechamiento.

Proveer al crecimiento armónico de la nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas el Senado será Cámara de origen. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales que aseguren la responsabilidad indeleble del Estado la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autorquía de las universidades.

Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor, el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.

En cuanto a los Pueblos Originarios podemos destacar los ptos. 17 y 19 – en parte del artículo 75 que por primera vez "... se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, entre ellos la propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, será regulada la entrega de otras tierras aptas para el desarrollo de los pueblos aborígenes..." (p. 60 subt. Nuevos Derechos y Garantías Const. Nac. Arg.).

Los Art. 11, 14, 41, etc., los ubican en el rol de igualdad como "habitantes de la nación" en cuanto a derechos. Lo que no asegura que así se cumpla en la práctica.

Un elemento negativo no sólo hacia los Pueblos Originarios Argentinos y Americanos sino a los habitantes del continente es el art. 25 que dice "El Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno

la entrada en el Territorio Argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes".

Da primacía y privilegio a los europeos por sobre otros pueblos: sus ciencias y artes.

El Art. 80 de dicha Constitución que establece "Se reputa aprobado por el Poder Ejecutivo todo proyecto no devuelto en el término de diez días útiles"... (Cap. V de la formación y sanción de las leyes) Al no querer el Gobierno aprobar el Convenio 169 OIT y dejarlo en el Congreso "dormir" al pasar los 10 días se convirtió automáticamente en Ley Nacional porque, además, nadie lo había objetado.

AGENDA CONADI 1996-2000.

Construyendo la utopía indígena para el siglo XXI*

PRESENTACIÓN

El título con el que se presenta este documento puede parecer ambicioso, sin embargo, se inspira en la necesidad de proyectar las culturas, saberes y tradiciones indígenas para el próximo siglo.

Los indígenas han vivido y sufrido una larga etapa de dolores, injusticias y ausencia de verdades. Después de quinientos años, aparecen gestos de reconciliación y nuevos desafíos para las sociedades nacionales que permiten ver con optimismo como la diversidad cultural comienza a ser valorada.

Ha transcurrido un largo tiempo para ello, pero lo importante es que aún están aquí. Aún con sus fuerzas, conocimientos, saberes, lenguas y concepciones de mundo, abordado, como toda la humanidad, el tercer milenio que se avecina y los nuevos desafíos que les toca enfrentar.

Con la seguridad de que nuestras ricas y profundas tradiciones son las que les dan la identidad y les permiten también la imaginación y la cohesión que hoy necesitan para proyectarse como pueblos en el siglo XXI.

A dos años de vigencia de la Ley Indígena en Chile, consideran Chile.

La invitación es a discutir este programa de trabajo. Se pretende generar una primera base para la discusión y elaboración de un proyecto para cada pueblo, reconociendo así las diferencias y especificidades culturales que existen en cada pueblo indígena, reconociendo claramente la necesidad de generar un proyecto de carácter nacional.

También se invita a continuar con el proceso que inició la discusión de la Ley Indígena que permitió una plataforma común para todos los pueblos indígenas de Chile y que creó la CONADI.

* El texto que se presenta es parte del Documento de Trabajo N° 1 (CONADI Temuco, Septiembre, 1995).

También se hace una invitación, a quienes no son indígenas o no se reconocen como tales, la invitación está inserta en el concepto de interculturalidad, el cual plantea un necesario diálogo para el mutuo reconocimiento.

En este sentido, los pueblos indígenas están en mejores condiciones de dialogar con la sociedad no indígena, por educación, -casi de manera forzada ha tenido que dominar, conocer los códigos y pautas de la sociedad occidental. Se invita a realizar un esfuerzo similar caracterizado por la voluntad y el respeto a las diferencias. Así se entiende la interculturalidad: llegar a un diálogo real para enfrentar los desafíos comunes.

I.- ¿Por qué una agenda?

Una tendencia mundial atraviesa las definiciones políticas y económicas que se toman en la actualidad: la globalización.

En el plano económico, se expresa en economías abiertas ligadas y relacionadas por mercados dinámicos en permanente expansión en los que se aprecian como tendencias ciertas variables que también detectamos en Chile:

- 1) Liberalización del comercio exterior y en particular de los mercados agropecuarios y agroindustriales.
- 2) Creciente productividad mundial de alimentos y creciente competitividad en los mercados mundiales de productos primarios exportados por Chile (por ejemplo, en trigo y frutas).
- 3) Mayor dinamismo de los sectores no transables (por ejemplo, construcción, comercio, transporte y telecomunicaciones, energía, etc.) en relación a los transables (por ejemplo exportaciones hortofrutícolas y sustitución de importaciones trigueras).
- 4) Mayor dinamismo en las manufacturas y elaboraciones de materias primas en general, sobre las materias primas sin elaborar, al interior de los sectores transables (por ejemplo, agroindustria lechera y conservera).
- 5) Escasez de mano de obra en todos sus segmentos, particularmente en la mano de obra calificada.

- 6) Mayores salarios en las actividades no transables (típicamente urbanas), que las transables (típicamente rurales).
- 7) Caída estructural del tipo de cambio real (o en el valor real del dólar) y por ende menor rentabilidad de exportaciones y sustituciones nacionales de importaciones.
- 8) Mayores exigencias salariales y sociales de los trabajadores.

En síntesis, los sectores que se favorecieron de un mercado externo en expansión, tipo de cambio real alto y bajo niveles de suelo, entre otros beneficios, no verán la misma situación en el futuro.

Por ello, se impone una sola tarea en el sector empresarial: cómo aumentar la productividad.

Esto se debe a la operación de los mecanismos de mercado en el largo plazo que no es el caso discutir aquí, pero que claramente están en mente de quienes hoy están diseñando las políticas públicas desde el estado e implícitamente definiendo el destino de los sectores más vulnerables de esta sociedad.

En los planos políticos y culturales las expresiones de la globalización se aprecian en la generación de una interdependencia que abarca casi todas las dimensiones de la convivencia humana.

Entre las tendencias que se puede apreciar, cabe mencionar:

- 1) La pérdida de control político y social de los mercados, comercio e inversiones internacionales.
- 2) Disminución de la importancia del estado como principal actor de la vida internacional.
- 3) Creciente consideración de la integración y de la democracia como modelo político global.
- 4) Auge de movimientos de defensa y promoción de los derechos humanos, de procesos locales, de las propuestas y capacidades comunitarias, de la diversidad cultural y defensa del medio ambiente.
- 5) Homogeneización cultural a través de la globalización de las comunicaciones y los mercados.
- 6) Flujos migratorios de poblaciones que se encuentran en zonas de conflictos o de abandono económico hacia zonas

dinámicas o políticamente más estables en las que se diluyen las especificidades culturales.

- 7) Aumento de los nacionalismos como respuesta a la descentralización productiva y a la inserción en una economía global.
- 8) Búsqueda y valoración de las raíces culturales en los grupos étnicos sometidos.

En resumen, pareciera que la homogeneidad de los modelos económicos y de las formas de organización social e institucional, acompañadas de una lógica de homogeneización cultural, disminuyen las posibilidades de creatividad, originalidad y vitalidad de las culturas y repercuten en la identidad que es la invención permanente de una sociedad.

Paralelamente, aumentan las expresiones que destacan las especificidades (culturales, religiosas, étnicas, etc) como una forma de resistir a esta homogeneización que lleva implícita la inequidad en el acceso a la información y al conocimiento.

Por otra parte, en las culturas indígenas originales, se han producido cambios en las relaciones sociales, en el sistema cognitivo, en la relación económica, en la religión, etc..., que constituyen nuevas síntesis que no sólo se explican por acontecimientos históricos, sino por las actuales redes de relaciones sociales, políticas y económicas en las que se insertan estas sociedades.

Es necesario enfatizar que las posibilidades de generar conocimiento y almacenar información se distribuye en forma desigual en el mundo y el hecho de que ambas posibilidades puedan darse en forma casi instantánea generan una homogeneización de valores, conductas y gustos que borran fronteras y atentan contra diferentes formas de diversidad.

En este contexto surge para toda sociedad el diseño de intentar equilibrio entre necesidad de resguardar y satisfacer las necesidades de los distintos grupos humanos que tienen una historia, cultura y valores comunes, como los pueblos indígenas, y las dinámicas de integración de la vida moderna que son globales.

En Chile, también se manifiestan cambios en su cultura política debido a esta coyuntura, compleja y contradictoria, no se tra-

ta de los cambios obvios determinados por la transición democrática, sino de la forma y modo con que se intentan definir las relaciones entre el estado, partidos políticos y la sociedad civil.

Hoy se está intentando recomponer estas relaciones rotas por muchos años, dando nuevos pasos y generando nuevos modos y comportamientos que han permitido el surgimiento de nuevas normativas y de nuevos proyectos. La Ley Indígena es uno de ellos: reúne parte importante de las grandes y antiguas aspiraciones colectivas del movimiento indigenista superpuestas en nuevos principios de acción social del primer gobierno de la Concertación: la equidad y atención a los grupos emergentes.

Como expresión de un proyecto modernizador, la ley establece un conjunto de disposiciones legales especiales que intentan dar cuenta de este nuevo marco de relaciones entre los pueblos indígenas y el estado chileno, define instrumentos especiales, asigna cierta cantidad de recursos financieros y humanos y crea un servicio público destinado a trabajar con pueblos indígenas.

En este contexto surge un desafío y una pregunta:

¿En qué puede consistir el desarrollo de los pueblos indígenas en el siglo XXI?

La respuesta no puede ni debe ser la CONADI, el desafío para este servicio público consiste en aportar con su cuota de responsabilidades y de mandatos para la construcción de una política pública indígena, pero ello significa el diálogo y análisis con las comunidades y organizaciones indígenas en general quienes, en muchos casos, han desarrollado prácticas más reivindicativas que propositivas y en general forman parte de este vasto grupo social afectado por las inequidades en el acceso a la información y conocimiento.

El proyecto de modernización política de toda la sociedad chilena y en particular el estado considera una dinámica económica con fuerte integración internacional, con metas de modernización y superación de la pobreza que imponen un nuevo desafío a los actores indígenas, quienes deben articularse a la dinámica modernizadora a

través de sus economías marcadas por la desigualdad y falta de equidad.

Es por ello que las reivindicaciones históricas, especialmente después de la puesta en marcha de la ley, han encontrado sus límites, requieren de un nuevo análisis para ser procesadas en el actual contexto democrático y de globalización económica: deben convertirse en propuesta de desarrollo indígena que mire hacia el próximo siglo.

Se requiere de una propuesta de desarrollo que permita armonizar la gobernabilidad con la modernidad y la democracia, sin lo cual, el hasta ahora llamado "problema indígena" no tiene solución posible. Sin una respuesta de la sociedad nacional en su conjunto, la armonización necesaria entre modernidad-gobernabilidad y democracia mantendrá la incapacidad de incorporar lo diverso, corriendo el riesgo de condenarse a ser un país a las puertas del tercer milenio sin identidad cultural.

El desafío por tanto es doble: para el movimiento indígena, requiere de un fuerte trabajo, para la acción: construir la posibilidad y la necesidad de alcanzar el desarrollo con identidad.

Para el estado chileno y el conjunto de la sociedad nacional significa fusionar la democracia con la diversidad etnocultural, todo un reto para el proceso de modernización del país.

La CONADI es parte de este desafío. Debe aportar a la construcción de este proyecto contribuyendo a generar las condiciones para la autodeterminación indígena asegurando el respeto irrestricto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indígenas, objetivo que le asigna a propia ley indígena.

Es por ello que el objetivo estratégico del plan de trabajo de CONADI para este quinquenio, se expresa en la idea de contribuir al logro de un desarrollo con identidad, desde los pueblos indígenas en el marco de sus propias culturas.

Es necesario reconocer que los objetivos que se le han asignado por ley como por las decisiones de su Dirección, implican movilizar sistemas sociales complejos, abordar un estado aún organizado como Estado de la sociedad industrial y establecer un diálogo

permanente con un movimiento indígena heterogéneo, con diferentes capacidades propositivas y aún dividido en parcialidades.

Esto significa que necesariamente debe simplificar sus prioridades para la acción.

De allí surge la necesidad de establecer una Agenda CONADI. La agenda se concibe como un conjunto de tareas y compromisos abordables en un determinado plazo.

En este caso, nos hemos fijado cinco grandes líneas de trabajo, abordables en un plazo de cinco años, logrando así asignar el tiempo y los escasos recursos que posee, al logro de las metas definidas, las que deben ser medibles y con el mayor efecto multiplicador posible.

La Agenda CONADI no debe confundirse con una Agenda de Desarrollo Indígena, la que será responsabilidad de los respectivos movimientos indígenas de cada pueblo.

Sin embargo, intentando abrir paso a una nueva forma de gestionar lo público, CONADI quiere presentar su agenda de trabajo para los próximos cinco años como una forma de abrir el debate e iniciar el proceso de construcción de una agenda común de trabajo.

II.- Cinco Grandes Temas Para el Quinquenio.

Los temas de la Agenda CONADI, a los que hemos llamado líneas estratégicas de trabajo, se inspiran en los principios orientadores de la Ley Indígena que son:

Fomento del autodesarrollo
Participación
Autogestión
Interculturalidad
Sustentabilidad

Ellos inspiran también la definición de políticas de CONADI y las acciones que se expresa en los programas de sus Departamentos de Desarrollo, Tierras y Aguas y Cultura.

Los principios orientadores de la ley son también los orientadores de un proyecto político y social indígena, de hecho en el momento de mayor debate, creatividad y capacidad de propuesta del movimiento indígena, la discusión de la ley adquirió esa dimensión.

Intentando continuar con una línea trazada en ese momento y asumiendo las limitaciones que tiene la agenda de un servicio público, se presentan líneas estratégicas que piensa abordar CONADI en el próximo quinquenio.

- 1) Promoción y defensa de los derechos políticos de los pueblos indígenas.
- 2) Fomento del desarrollo económico y territorial.
- 3) Formación de recursos humanos.
- 4) Contribución al desarrollo de la identidad y la cultura.
- 5) Reforzamiento de la sociedad civil indígena.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE*

INTRODUCCIÓN

En Chile aproximadamente el 10% de la población nacional pertenece a pueblos indígenas de diversas etnias, localizadas a lo largo del país, en zonas rurales y ciudades. En ellas se encuentra una importante población escolar, situada entre aquella que cuenta con menores logros de aprendizaje considerando un conjunto de condicionantes que atentan contra su aprendizaje: localizada en zonas rurales o de marginalidad urbana, parte importante en zonas de pobreza o extrema pobreza, sufriendo la discriminación racial y social, y sobre todo aprendiendo con propuestas curriculares y pedagógicas incompatibles con su cultura de origen.

La Ley indígena (N° 19.253, 1993) determina la obligación de que el Ministerio de Educación Pública y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se coordinen para estructurar un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Para iniciar el cumplimiento de este mandato legal, participar de las acciones de superación de la pobreza y contribuir a terminar con los déficits educativos, de calidad y logro de objetivos de los alumnos indígenas, se constituyó -a fines de marzo de 1995- un Grupo de Trabajo MINEDUC/CONADI, que elaboró una propuesta para el Ministerio de Educación, que en lo fundamental señaló que:

1. La población escolar indígena es altamente representativa entre los alumnos que alcanzan menores logros de aprendizaje en el país;
2. Esta población escolar tiene características propias y definidas, determinadas por su pertenencia a etnias con identidad cultural y con lenguaje propio.

* Guillermo Williamson C. Ministerio de Educación. Coordinador Comisión de Educación Intercultural Bilingüe. Profesor de la Universidad de La Frontera. Alejandro Supanta C. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Jefe Unidad de Educación y Cultura. Ambos coordinaron el Grupo de Trabajo MINEDUC/CONADI sobre Educación Intercultural Bilingüe (1995).

3. Por ello se requiere una política especial de mejoramiento de la calidad de la educación con equidad e identidad.
4. Se hace necesario reconocer esta situación y diseñar políticas, acciones y programas de educación intercultural bilingüe que permitan una efectiva adecuación curricular a la realidad cultural de los niños, formar recursos humanos para el trabajo en ese contexto educativo, fortalecer la descentralización pedagógica y contribuir al diálogo cultural nacional.

La estrategia que el Grupo propuso a partir de 1996 se refiere a tres líneas de acción:

1. Puesta en marcha de un programa en el Ministerio de Educación, que ofrezca condiciones de iniciar una línea de trabajo sobre el tema.
2. Desarrollar un programa piloto en regiones del país, para experimentar en un plazo de tres años un sistema de educación intercultural bilingüe.
3. Apoyar a través de Fondos Regionales experiencias que se encuentran en marcha, en el marco de las propuestas de educación intercultural bilingüe que propondrá el Ministerio de Educación.

En conclusión, el Grupo hizo tres recomendaciones:

1. Impulsar un programa de Educación Intercultural Bilingüe al interior del Ministerio de Educación, que asuma, oriente y de condiciones de desarrollo a acciones públicas y sociales respecto del tema.
2. Abrir en el presupuesto del Ministerio de Educación un Programa de Educación Intercultural, que organice todas las diversas líneas de financiamiento de acciones referidas al tema en una sola unidad.
3. Formalizar una Comisión MINEDUC/CONADI, con un representante indígena de CONADI, para la educación intercultural bilingüe.

Este artículo presenta lo central de dicha propuesta con algunas actualizaciones que se han producido durante el año. Aún este programa está en discusión ya que depende de los recursos que sean aprobados, en la discusión parlamentaria, para el presupuesto 1996.

El tiempo actual, para el Ministerio de Educación, es un tiempo de aprender sobre el tema y de iniciar una acción de desarrollo que se irá construyendo junto a la práctica de puesta en marcha de un programa de Educación Intercultural Bilingüe.

I. ANTECEDENTES

1. Históricos institucionales.

A fines de 1994, una representación de CONADI, encabezada por su director, el Sr. Mauricio Huenchulaf, por Consejeros indígenas y el equipo Técnico de educación y cultura, tuvo una reunión con el Sr. Ministro de Educación Sergio Molina. Con ello culminaban diversas gestiones de CONADI, preocupada por la ejecución del mandato de la Ley Indígena respecto a coordinarse con MINEDUC para llevar a cabo un programa tendiente al desarrollo de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

En dicha oportunidad el Sr. Ministro manifestó que se organizaría una comisión especial orientada a construir una proposición de política y programas en ese sentido y que debería estar constituida por un representante del Ministerio, uno de CONADI y uno de los pueblos indígenas.

Es así como se constituyeron dos instancias referidas al tema en el Ministerio: una Comisión de EIB en la División General de Educación, que coordina el Sr. Juan Eduardo García Huidobro y un Grupo de Trabajo MINEDUC/CONADI para elaborar una propuesta al MINEDUC.

2. La elaboración de la propuesta.

El proceso de elaboración cuyos resultados generales se presentan se construyó sobre la base de varias acciones complementarias:

- a) Conversaciones personales con alrededor de veinte personas de los ámbitos institucional, académico y social, de varias disciplinas, indígenas y no indígenas.
- b) Organización de tres seminarios (Temuco e Iquique) para recoger ideas y sugerencias sobre el tema a los que asistieron invitadas sesenta personas de las regiones I, II, IX y RM, de Universidades, organizaciones no gubernamentales, profesores de escuelas básicas y liceos de enseñanza media, miembros del Ministerio en sus niveles central, regional y provincial, miembros de las Comisiones Regionales de Educación y Cultura Indígena (CRECIs), de Fundaciones educacionales, representantes de municipalidades, de otros organismos públicos, de organizaciones profesionales y sociales indígenas.
- c) Un conjunto de reuniones del equipo MINEDUC y CONADI, en Santiago y Temuco, para discutir el tema, analizar las proposiciones de los seminarios y elaborar las proposiciones.

EL DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN ACTUAL (abril, 1995).

1. Población.

En Chile hay 988.385 personas de 14 años o más (Censo, 1992) que se reconocen como indígenas de los pueblos aymara, mapuche y rapa nui (10,3% del total) constituyendo grupos con identidad cultural propia.

La población de 0 a 14 años en Chile corresponde a un 29,28% del total del país. Proporción que sumada a los datos de población indígena mayor de catorce años, hace que ésta llegue a un total de 1.397.058 habitantes: aproximadamente un 10 % del total nacional.

El 50% aprox. vive en zonas urbanas (43% en la RM). Esto muestra que hay un proceso significativo de emigración rural-urbana y de regiones a la ciudad de Santiago, constituyendo un flujo migratorio contradictorio con la regionalización del país y la conformación de ciudades medianas a lo largo del territorio.

En general están localizados en las comunas o barrios de mayor concentración de pobreza del país.

Los pueblos indígenas que se encuentran en el territorio nacional, son: aymaras, quechuas, atacameños, rapa nui, mapuche (mapuche, mapuche-pehuenche, mapuche-huilliche), kawaskar, yetarkte/yámana.

2. Cultura.

Todo ello requiere que en las actuales políticas de modernización nacional se incorporen acciones que reconozcan las identidades culturales y lenguas originarias de los pueblos, de modo a entenderla como proceso de desarrollo nacional que recoja e integre la diversidad cultural de nuestro país.

Particularmente es preciso considerar no sólo la integración de aquellas culturas y lenguas occidentales, sino también aquellas originarias de nuestro propio territorio y característica de grupos ancestrales de su población.

El desarrollo nacional en una perspectiva democrática y de solidaridad requiere que las relaciones internas de los diversos pueblos y sectores que conforman el país, sean dialógicas y sin subordinaciones de ninguna especie, que se establezcan en un contexto de respeto, que se enriquezcan mutuamente y que se articulen socialmente desde el nivel local al nacional.

Hay que señalar aquí que el complejo lingüístico nacional, además del español y otras lenguas occidentales, integra el aymara, el mapudungun, rapa nui y otras lenguas de menor cobertura, que implican la necesidad de una planificación lingüística apropiada para cada una.

3. Población escolar.

Hay carencia de información sobre el total de la población escolar indígena. Sin embargo la disponible nos permite entregar alguna información.

En primer lugar, que la población de 0 a 14 años, por tanto con posibilidad de integrarse o integrada a cualquier nivel del sistema educacional, es de aproximadamente, 408.673 niños.

Algunos datos regionales nos muestran información más específica.

En la I Región, la población escolar indígena de enseñanza básica, de las provincias de Arica e Iquique, es de 3.062 niños(as) (1995).

En la VIII Región los datos disponibles, son los siguientes: en enseñanza básica hay 7.758 alumnos (3.967 hombres y 3.801 mujeres) y en enseñanza media hay 4.647 alumnos (1.667 hombres y 2.680 mujeres). Esto totaliza 12.405 alumnos indígenas. (1995).

En la IX Región en que de los alumnos de enseñanza básica (188.096) el 26,3% son indígenas (49.569), lo que, en zonas rurales aumenta a un 61,2 % (25.146 als.) (Datos, 1994).

En estas tres regiones, el total de alumnos indígenas de enseñanza básica alcanza a 60.389 niños que disponen de un bagaje cultural específico, diferenciado e incluso en una proporción significativa de una lengua propia.

En la Región Metropolitana se calcula en 80.000 la población escolar indígena.

Si a todo ello agregamos la población pre escolar, de enseñanza media y superior, así como los niños del resto del país, ese número total crece significativamente.

Es interesante destacar el caso ilustrativo de la VIII Región donde el sector municipal concentra la enseñanza básica (81,7%) y el particular subvencionado la enseñanza media (71,9%).

De todo ello se desprende que la población escolar indígena:

- a) se concentra en algunas regiones, existiendo por tanto una diferenciación regional e intraregional;
- b) hay casos en que en las escuelas rurales la mayor parte es indígena;

- c) se establece tanto en escuelas básicas como en enseñanza media;
- d) por información recogida en terreno, hay establecimientos en las ciudades pequeñas y grandes donde se concentra la población escolar indígena.

En general, todo esto hace posible una mayor focalización de acciones a una parte importante de la población escolar indígena.

4. Calidad.

Una parte significativa de los alumnos indígenas alcanzan bajos niveles de logro en sus aprendizajes. Los datos disponibles son pocos, sin embargo, éstos refuerzan dicha afirmación.

La confluencia en ellos de cuatro variables atentatorias a la calidad, determina esos resultados: la ruralidad en muchos casos o la habitación en barrios periféricos (precario acceso a beneficios y servicios de la modernización); la pobreza histórica (permanentes y precarias o nulas condiciones de calidad de vida); diversidad cultural y lingüística (currículum culturalmente inadecuado); discriminación social y consecuentemente baja autoestima e identidad personal y cultural (racismo e inequidad social).

Ello se demuestra en resultados de algunas comunas y escuelas de alta concentración indígena.

Por ejemplo, en la IX Región, en las comunas de Saavedra (68,7%) y Galvarino (67,3%), los resultados del SIMCE-Básica/94 en Castellano fueron de un 48,1% y 46,2% y en Matemática de un 48,5% y 47,1% respectivamente. Los datos en sí implican que no se alcanzan ni la mitad de los logros mínimos.

Otro ejemplo, esta vez de la VIII Región. En la escuela de Callaqui, en el Alto Bfo-Bfo, los rendimientos (SIMCE-4º Básico, 1994) en castellano, fueron de un 37,7 % y en matemática de un 38,0 %, siendo que los niveles regionales fueron de un 64,8% y 66,8% respectivamente. Lo mismo sucede en la escuela de Cauñicó, Alto Bfo-Bfo, con resultados de un 33,5 % y 29,6% y en Arauco, la escuela Casa de Piedra alcanzó niveles de un 38,1 % y 39,2% respectivamente. Hay escuelas que se encuentran sobre estos indica-

dores, sin embargo, una revisión general de casos muestran que pocas excepciones superan el 50% de logros mínimos.

En esta misma región, los indicadores de promoción, repitencia y retiro de la provincia de Arauco, con fuerte presencia indígena, en relación a los promedios regionales influidos por provincias de muy baja densidad indígena, como Ñuble y en parte Concepción, son los menores: 85,8 % de promoción en relación a un promedio regional de 87,3%; 10,2 de repitencia contra un 9,3% en la región; y 4,1% de retiro en relación al 3,3% regional. Si, en apariencia los datos parecen no indicar enormes diferencias, ellas de por sí son ejemplo de inequidad, en el grado que sea respecto de las otras escuelas.

En la IX región el promedio de retiro de los niños entre 1º y 4º Básico es de 9%, sin embargo en las escuelas con población escolar mapuche es de 12%; en el caso de 5º a 8º esta situación se agrava, pue si el promedio es de 17,6%, en los niños mapuche alcanza a un 40%.

Todo ello hace que el tema de la calidad de la educación en escuelas con población escolar indígena sea un problema que requiere urgentes medidas de mejoramiento.

La comparación con las escuelas de núcleos poblaciones no indígenas y con el sistema particular pagado, hace que sea gravitante la baja calidad de estos establecimientos y más aguda la desigual distribución de conocimientos en la sociedad chilena. La equidad, la solidaridad para el desarrollo, se manifiestan aquí con toda su posibilidad de voluntad, recursos y esfuerzos.

Los programas de modernización impulsados en muchas de estas escuelas (MECE/Rural/PMEs/Enlaces, P-900 y otros) tendrán necesariamente un límite a su éxito en la medida en que los niveles de partida en la carrera formativa, son muy bajos desde el punto de las mediciones comunes a todos los niños, pero, por sobre todo y fundamentalmente, porque hay un factor diferenciador respecto del conjunto de los otros niños del país a los cuales abordan dichos programas: su diversidad e identidad cultural y en muchos casos lingüística.

Por ello, se hace necesario, urgente y de justicia, impulsar acciones específicas de mejoramiento de la calidad de la educación en establecimientos con alta concentración de alumnos indígenas.

5. Marco de Políticas.

La aplicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza permitirá planes y programas realizados por cada escuela y exige al Ministerio tener opciones para aquellas que no puedan hacerlos.

Todo ello requiere de una focalización cultural curricular en el marco de las políticas de descentralización y adecuación pedagógica que reconozca y aproveche la diversidad cultural y se constituye en un desafío técnico y legal para el Ministerio.

La Ley Indígena (Nº 19.253, 1993) determina que el Ministerio de Educación, junto a CONADI, deben establecer un SISTEMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE, (además de una coordinación institucional y una política de Becas) lo que hoy recién se inicia con la constitución de un Grupo de Trabajo MINEDUC/CONADI.

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) ha propuesto como concepto clave de su accionar el de DESARROLLO CON IDENTIDAD, que recoge la preocupación por superar las condiciones de subordinación, pobreza e inequidad a través de políticas y programas que permitan el desarrollo y progreso de las comunidades y sectores indígenas, pero, señala, este proceso debe responder a las características culturales propias de los diversos pueblos. Y ésta es una de las contribuciones principales que hacen los pueblos indígenas al desarrollo nacional: la propuesta de procesos sociales y económicos, articulados a lo cultural con determinadas características asumidas por sus actores y beneficiarios.

Para impulsar esa noción desde 1994 se determinaron las siete primeras Areas de Desarrollo Indígena (con carácter territorial) que determina la Ley. A partir de 1995 y 1996 ellas se ampliarán progresivamente. Estas Areas exigen al MINEDUC contar con una propuesta educativa que se integre y coordine con las acciones interministeriales que deberán impulsarse en ellas.

6. Instituciones y Organizaciones Sociales.

Una constatación empírica es que el tema no es nuevo en el país y que hay muchas personas e instituciones de la sociedad civil, que han investigado y experimentado respecto de él, fundamentalmente en el caso de los pueblos aymara, rapanui y mapuche.

En terreno hemos visto personalmente o por videos, hemos escuchado y conversado sobre trabajos académicos que abarcan diversas temáticas (sobretudo de lenguaje y aspectos específicos de la cultura propia) y sobre experiencias en jardines infantiles, escuelas básicas, liceos y liceos Técnico-profesionales, y formación superior en una perspectiva intercultural.

El reconocimiento general es que dichas experiencias, que van desde docentes trabajando interculturalidad bilingüe en sus escuelas hasta Universidades con procesos de formación de profesores, se han desarrollado de modo aislado unas de otras, sin conexión, con escaso enriquecimiento mutuo. Se reconoce también que hoy, pese al interés de que el movimiento indígena construya su propio proyecto cultural y educacional, le cabe al estado (Ministerio de Educación) una responsabilidad significativa en la convocatoria a una acción integrada en esta área de acción que se convierta, a su vez, en un referente de crítica, de apoyo, de articulación.

La sociedad civil (Universidades, ONGs, Iglesias) y organizaciones profesionales y comunitarias indígenas, que desarrollan a lo largo del país múltiples experiencias demandan del MINEDUC una contraparte política institucional y por sobre todo, técnica.

Hay aquí una responsabilidad convocante y de orientación del Ministerio y una necesidad de potencializar lo que la sociedad civil ha ido realizando en forma autónoma y sistemática.

7. El Estado.

7.1. El Ministerio de Educación y la modernización en marcha.

Lo hecho.

En realidad ha sido un tema de gran ausencia en el Ministerio.

Experiencias de formación de comisiones nacionales de educación intercultural bilingüe han tenido corta vida y escasos productos (uno de ellos fue la creación de las CRECIs). En los Programas de modernización como el de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE) o de discriminación positiva como el de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de sectores Pobres (P-900) no se considera esta dimensión educativa. Algunos de los pre-proyectos de reformulación del Decreto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos hacen referencia a lenguas extranjeras y lengua nacional, desconociendo la variedad de lenguas nativas en Chile. Los informes "Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21" del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la modernización de la educación chilena e "Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación", no hacen referencia explícita al tema intercultural o al bilingüismo, aunque reconocen la necesidad de adecuar los currículos a las realidades culturales de los niños y a las decisiones de los padres respecto de la educación de sus hijos.

Pero algo se ha hecho y lo que se hace hay que revisarlo.

Ha habido en las últimas décadas algunas experiencias en regiones y en el ámbito de lo rural, pero ello ha sido escaso, parcial, limitado a algunos materiales o pequeños proyectos. En algunas Secretarías Ministeriales hay programas especiales (como en la IX); en dos de ellas funcionan las Comisiones Regionales de Educación y Cultura Indígena (CRECIs de las I, IX y X regiones; esta última en formación). Se organizó, en 1993, un Seminario de Educación Intercultural bilingüe que permitió reubicar el tema en la discusión pública. Se están apoyando Universidades regionales (Universidad Católica de Temuco y Universidad de la Frontera) en sus investigaciones y en la formación de profesores. Se ha implantado una política de becas indígenas para la educación básica, media y superior, que alcanzan en 1995 a 3.000 en el primer nivel, 1.450 en el medio y 940 en la educación superior. En el programa MECE/RURAL se inició, en 1992-93 una experiencia de integración del tema en la capacitación de profesores rurales, en el Alto Bío-Bío. La Junta de Jardines Infantiles (JUNJI) ha implementado 13 Jardines

Étnicos con 330 niños (1993). Se han estimulado muestras culturales indígenas, museos, bibliotecas, etc.

El programa de Modernización de la Educación Media 1995-2000, señala, respecto de esta temática, en el sub-componente Actualización Curricular en los Liceos (punto 5.12): "conducir procesos licitatorios y convenios tendientes a diseñar modelos curriculares que den respuestas a dos situaciones específicas: liceos pequeños y aislados (concentrados especialmente en las Regiones IX y X, con alta proporción de población mapuche y en la I Región, con población aymara)..."

Desde las escuelas ha ido emergiendo la temática, de modo a veces confuso e intuitivo, a veces en forma temerosa. Pero hay escuelas en que los profesores, por su propia iniciativa, trabajan el currículum bajo una concepción definida por ellos como de interculturalidad; incluso en algunas escuelas con bilingüismo. En los microcentros del Programa MECE/RURAL, en los Proyectos de Mejoramiento Educativos, urbanos y rurales (en este caso fueron 9 en el concurso de 1994), en proyectos de los Fondos de Desarrollo de la Cultura, han comenzado a aparecer proyectos educativos y culturales referidos a la promoción de aprendizaje o desarrollo de aspectos de la cultura indígena. En escuelas de la Iglesia católica se ha avanzado casi hasta la formulación de propuestas curriculares, incluso con la producción de textos.

El ámbito de la interculturalidad ha ido apareciendo desde lo pedagógico como resultado inevitable de una educación que busca la pertinencia, la contextualización, el partir desde el mundo cultural de los alumnos, satisfacer necesidades de aprendizaje de las comunidades.

Y no ha ido emergiendo como alternativa o en contraposición a los proyectos de modernización en marcha. Algunos son más antiguos, en algunos casos se han desarrollado paralelamente pues los programas aún no les alcanzan, sin embargo estas experiencias han ido buscando caminos de aprovechamiento, inserción, complementación a los programas en desarrollo. Estos son insuficientes

desde la perspectiva intercultural, pero constituyen una base, un espacio, una oportunidad o condiciones que permiten su realización.

Lo ignorado.

Se ha ignorado el bilingüismo. Ha habido una carencia de definición en torno a esta cuestión tan importante para el logro de aprendizajes de lectura, cálculo, expresión, desarrollo de la personalidad y la creatividad. Las lenguas extranjeras tienen su espacio como autorización para su enseñanza, como segunda lengua obligatoria o facultativa. Existe una lengua nacional, no hay palabras sobre las lenguas nativas, sobre la enseñanza en lengua materna indígena como primera lengua.

Se ha ignorado esta realidad al evaluar los factores que afectan al logro de objetivos de aprendizaje no se han considerado acciones en este ámbito en los programas de mejoramiento de la calidad de la educación básica.

7.2. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

La CONADI, a través de su Unidad de Educación y Cultura, creada en mayo de 1994, ha desarrollado un Plan de Trabajo, anterior a la constitución de este Grupo de Trabajo, referido al tema y que está en aplicación.

Su énfasis está en:

- la realización de un catastro de experiencias innovadoras en educación intercultural bilingüe;
- producción de materiales de apoyo pedagógico para los docentes, que dicen respecto de aspectos de la vida y cosmovisión indígena;
- apoyo a investigaciones lingüísticas, especialmente en los casos kawaskar (en vías de extinción) y rapa nui;
- formación dirigencial a nivel de base y de especialistas, respecto de temáticas propias del desarrollo de los pueblos indígenas;
- y sobretodo, acciones tendientes a la construcción de un pensamiento indígena sobre su educación.

Es así como en 1995 ha realizado diversas convenciones indígenas que deben culminar en el mes de noviembre de 1995, en un Congreso, sobre el tema. Se espera, como producto, contar con un documento que sintetice y exprese el pensamiento, la visión, la concepción de los pueblos indígenas -en las condiciones actuales- sobre su propia educación y las relaciones con la educación nacional.

Este documento será un referente necesario, obligatorio y práctico para las acciones que se impulsarán en el Ministerio en este ámbito y programa. Será el documento en el que se expondrá el pensamiento educacional indígena, construido desde la base social organizada, y que constituye un punto de partida en la construcción social de un planteamiento propio.

La Unidad de Educación y Cultura cuenta con un equipo dedicado a impulsar y apoyar acciones en educación intercultural bilingüe y, también, preocuparse por el impulso a una política de desarrollo cultural, coherente con los programas educativos, pero también, como una necesidad para la expresión y construcción de identidad de los diferentes pueblos.

8. La información disponible.

A partir de la búsqueda de información, cuantitativa y cualitativa, sobre la educación intercultural hemos reconocidos situaciones:

- a) Existe información disponible en cantidad no despreciable, sobretodo localizada en Universidades. Sin embargo, ella es de difícil acceso, se refiere a situaciones o experiencias muy localizadas o a algunos aspectos del saber (por ejemplo lenguaje) en desmedro de otros (por ejemplo, matemática, ciencias naturales o enseñanza de la música y artes en general). Sin embargo, es necesario destacar, que estos estudios tienen un carácter permanente. Hay acumulación de conocimiento.
- b) A nivel de Ministerio (central y regional) la información es de gran precariedad, tanto la estadística cuanto la cualitativa. Construir una base de datos, confiable, práctica, nacional y regional, cuantitativa y cualitativa, es de una necesidad urgente.

9. Los profesores, los profesionales.

Hay aquí una de las principales dificultades de este proceso: las carencias de profesionales especializados en la educación intercultural y más aún en bilingüismo. Esto se da a nivel de docentes de sala de aula, especialistas académicos en temas específicos y en las disciplinas básicas, asesores técnicos.

La mayoría de los profesores que trabajan en escuelas con población indígena hablan limitadamente la lengua originaria local o simplemente no lo hacen por no manejarla. Ello manifiesta también conductas de aislamiento profesional respecto de la cultura e historia indígena, local y nacional, lo que dificulta las posibilidades de construir un curriculum que emerja de lo cercano para llegar a lo universal.

Pero hay también un problema cuantitativo. Según informaciones recogidas en uno de los seminarios, la cantidad de docentes de origen indígena es muy limitado: datos de un catastro de la CRECI de la IX Región muestran que en la Provincia de Cautín, hay cerca de 40 docentes mapuche en enseñanza media y 470 en Básica de un total aproximado a los 2.000 de la Comuna de Temuco y 6.000 de la Región. Con datos de Malleco este número debe crecer, pero, de cualquier manera muestra que gran parte del trabajo deberá hacerse con profesores no mapuche.

De los 510 docentes mapuche sólo un porcentaje, aún no determinado, habla lengua mapuche con la competencia que se requiere para hacer educación bilingüe. Tampoco han recibido capacitación en metodologías de enseñanza de la lengua vernácula ni en el manejo apropiado de la modalidad educativa intercultural.

Las Universidades Católica de Temuco (UCT) y Arturo Prat de Iquique (UNAP) tienen programas de formación de profesores en educación intercultural bilingüe, que integran 174 alumnos en total (26 aymara y atacameños en la UNAP y 148 mapuche en la UCT), que deberán ir egresando a partir de 1996 en un promedio de 10-20 por generación.

Los educadores se han ido agrupando en dos tipos de asociaciones indígenas: Asociaciones de Profesionales y Técnicos que

integran profesionales de diversas áreas y en otras agrupaciones exclusivas de docentes indígenas con la finalidad de desarrollar acciones específicas. Algunas de estas formas se articulan con organizaciones sociales indígenas. Es decir, existen referentes orgánicos profesionales que pueden colaborar en algunas acciones específicas, con conocimiento Técnico apropiado.

FUNDAMENTACIÓN ESPECÍFICA DE UNA POLÍTICA Y PROGRAMA.

Además de lo señalado en el diagnóstico se presentan las siguientes justificaciones específicas para poner en marcha un programa de educación intercultural en el MINEDUC:

1. De Carácter Técnico.

- Aprovechar y colaborar con la experiencia, conocimiento y tecnología acumulada en la sociedad civil (Universidades, Organizaciones no Gubernamentales, Organizaciones Profesionales y Comunitarias Indígenas) y desde las escuelas respecto del tema;
- Profundizar las políticas de descentralización pedagógica, impulsando una mayor capacidad de decisión curricular de las escuelas concebidas en su relación con las comunidades, en proyectos especiales y en su cotidianeidad;
- Potencializar una mayor focalización curricular y cultural en las escuelas, de modo a mejorar aprendizajes basados en los criterios de contextualización y aprendizaje significativos, de diálogo cultural, de cooperación en el aprender y de participación familiar y comunitaria en el acto educativo;
- Reconocer el bilingüismo (mantención y desarrollo) como condición básica de aprendizaje comunicativo y cognitivo e impulso de acciones sistemáticas en términos de su desarrollo;
- Impulsar un plan piloto en regiones, que tenga un carácter experimental, demostrativo y de instancia de capacitación, para la educación regional, tanto indígena como para técnicos, profesores y educandos y que permita construir una propuesta pedagógica por MINEDUC.

- Contribuir a una mayor focalización cultural de los programas de mejoramiento de calidad educacional, que permita avances en los aprendizajes de los niños y jóvenes.

2. De Carácter Económico.

- Focalizar recursos a poblaciones sociales y escolares cada vez más delimitadas -en términos de cultura, logros de aprendizaje y pobreza- para hacer más eficiente y eficaz el uso de recursos;
- Asignación directa a establecimientos en materiales didácticos, capacitación, planes y programas.
- Aprovechar recursos humanos disponibles en la sociedad y que cuentan con conocimiento especializado, evitando así una duplicación de esfuerzos de formación; y formar sólo aquellos recursos humanos calificados, necesarios en el estado, para esta modalidad especializada de educación de modo a acompañar, evaluar y asegurar el logro de los objetivos previstos;
- Establecer Redes de Colaboración, nacionales y regionales, para impulsar y apoyar acciones en esta área, allegando recursos adicionales desde la sociedad y otros proyectos o fuentes financieras.

3. De Carácter Institucional.

- Cumplimiento de la Ley Indígena en lo que respecta al establecimiento de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe;
- Preparar las contribuciones del MINEDUC a los Programas Interministeriales que se desarrollarán en las Áreas de Desarrollo Indígena, en desarrollo o previstas, para iniciarse en 1996;
- Fortalecimiento de las políticas de modernización institucional (Regionalización y Descentralización) del Ministerio;
- Profundizar los contactos interministeriales con MIDEPLAN/ CONADI respecto de la educación intercultural bilingüe;
- Responder adecuadamente a la creciente demanda, social y política, de acciones del gobierno respecto de las poblaciones

indígenas del país, en el marco de una emergencia del tema en la discusión nacional.

- Fortalecer la estructura de los procesos de participación y conducción de los procesos educativos con un representante indígena del Consejo Nacional de CONADI que se agrega a la coordinación técnica MINEDUC/CONADI.

UNA PROPOSICIÓN DE ESTRATEGIA.

1. OBJETIVO GENERAL.

Proveer una formación general de calidad similar para todos. (Objetivo 1 de las Metas Ministeriales 1996)

2. OBJETIVO ESPECÍFICO.

Promover acciones de Educación Intercultural Bilingüe focalizadas a establecimientos con alta concentración de alumnos indígenas.

3. ESTRATEGIA.

Impulsar el mejoramiento de los aprendizajes de alumnos indígenas de educación subvencionada, y la promoción de su identidad, mediante un curriculum pertinente a su diversidad cultural y lingüística, a través de:

3.1. Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación: Puesta en marcha en 1996.

Esta línea consiste en generar una capacidad en el Ministerio de Educación y su División General de Educación, de dar orientación e impulsar acciones a una política de educación intercultural bilingüe, a nivel nacional, regional y provincial.

Esto implica una preocupación por asegurar una instancia institucional nacional, regional y provincial responsable por esta temática, y el construir una base de concepción pedagógica y curricular que permita servir de referente de carácter y calidad a las diversas acciones propuestas o por construir. Implica preparar y/o revisar, adaptar algunos materiales didácticos y realizar ajustes a los

actuales programas de estudio, considerando las posibilidades que otorga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el nuevo marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCM).

Esta instancia apoyará, acompañará y evaluará el desarrollo de las otras líneas estratégicas.

Implica el que este referente institucional se preocupe por promover acciones con financiamiento externo, a través de proyectos, co-participando o co-patrocinándolos, así como apoyar técnicamente a las Secretarías Regionales Ministeriales que diseñen proyectos propios.

Deberá servir de convocante a la iniciativa social y privada dispuesta a colaborar con recursos humanos, financieros o materiales para iniciativas generadas en las escuelas o en instituciones. Se preocupará de organizar algunos eventos (Seminarios) para el intercambio de ideas y experiencias pedagógicas entre educadores.

Constituirá la instancia que facilitará la coordinación intraministerial e inter ministerial para el tema.

Se preocupará por instalar el tema como contenido y objetivos transversales o específicos en los programas de modernización y mejoramiento educacional del gobierno de modo a no convertir el programa en una tarea más para los docentes y establecimientos, sino en una nueva dimensión y práctica pedagógica y social de aprendizaje en aquellos programas ya en desarrollo: MECE/RURAL, MECE/MEDIA, PME, Enlaces, Mujer, Derechos Humanos. Ello implica una preocupación por el amplio campo de la Cultura, nacional e indígena en particular, con vistas a crear un ambiente cultural general favorable a la diversidad cultural y al respeto por el otro y por el diferente.

Se estudiarán las articulaciones inter ministeriales en desarrollo rural con las Áreas de Desarrollo Indígena definidas por CONADI.

3.2. Promover un Plan piloto en varias regiones (como Sistemas de Educación Intercultural Bilingüe) en escuelas con alta concentración de alumnos indígenas.

Esta línea se orienta a la realización de actividades piloto en Regiones con población indígena, orientadas a experimentar la educación intercultural bilingüe, lo más aproximado posible a lo que manda la ley (un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe): una propuesta curricular y pedagógica; programas, textos y material didáctico adecuados; normatividad específica; capacitación docente; gestión; participación comunitaria; etc.

Se centrará en la Educación General Básica de establecimientos subvencionados y en algunos aspectos, principalmente en el primer sub-ciclo.

Se trata de que las actividades tengan características propias para cada región y estén centradas en escuelas que puedan contar con asesoría técnica de Universidades, organismos no gubernamentales y asociaciones de profesionales indígenas, docentes, con contraparte de asesoría y acompañamiento de Secretarías Ministeriales y Departamentos Provinciales de Educación. Se espera que esta línea se desarrolle durante algunos años (aproximadamente tres) de modo a producir acumulación de conocimiento especializado y experiencias metodológicas y desarrollo de materiales y textos, para que, a partir de ese momento sus aprendizajes serán masificados en las escuelas que ya se han incorporado a las dos restantes líneas estratégicas.

Estas experiencias piloto, acompañadas por el nivel central del Ministerio, se referirán y articularán con los actuales programas de modernización educacional y mejoramiento de la calidad de la educación (ej. MECE/RURAL, PME, ENLACES, P-990, MECE/MEDIA, etc.).

3.3. Apoyo complementario a experiencias locales que llevan a cabo establecimientos, en la línea de Educación Intercultural Bilingüe.

Esta línea procura apoyar (complementar) experiencias de educación intercultural y/o bilingüe en establecimientos subvencionados de cualquier nivel educativo (pre escolar, básica, media), que estén desarrollando por iniciativa propia o como parte de algún programa de modernización educativa y que sean previamente evaluadas. Se exceptuarán aquellos establecimientos que participen de los Planes Piloto o de otros programas de educación indígena o intercultural del Ministerio.

Se trata de un Fondo Regional de fomento a la descentralización pedagógica, administrado por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación de las Regiones I, II, V, RM, VIII, IX y X, siguiendo criterios definidos por el nivel central (MINEDUC/CONADI) adecuándolos a la realidad regional y evaluándolos de acuerdo a criterios de calidad en los términos de los objetivos y concepciones del Programa.

Estos recursos serán distribuidos desde el nivel nacional e irán preparando a establecimientos educacionales y sus docentes para cuando las experiencias pilotos propongan sistemas pedagógicos y de integración escuela-comunidad, en el marco de la interculturalidad bilingüe, estén en condiciones de apropiarse críticamente de ellas.

Por otra parte el proceso de acompañamiento a estas experiencias, que realizará el Ministerio, deberá ir recogiendo y sistematizando ideas, metodologías, materiales, textos que contribuyan al Plan Piloto o se intercambien en eventos de encuentro docente.

3.4. Apoyo a Programas de Formación Docente e Investigación.

Se mantendrá y profundizará el apoyo a los centros de investigación y formación superior de educadores, en vistas a producir conocimiento teórico y metodológico sobre EIB, así como a estimular a jóvenes, indígenas y no indígenas, que estudian pedagogía, sobre el tema, como futuro campo de desarrollo profesional.



NOTAS Y RESEÑAS

CHIODI, Francesco; LONCÓN, Elisa. Por una nueva política del lenguaje: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun. Temuco, Chile: Pehuén Editores, 1995. 89 p.

Este libro es un breve ensayo donde se postula una nueva política del lenguaje que ordena de manera diferente las relaciones entre la lengua nacional y oficial, el castellano y la lengua mapuche. Contiene en su primera parte: Política del lenguaje 2.- Caracterización general de los problemas de la lengua mapuche. 3.- Condiciones previas y concomitantes de una nueva política lingüística. En la Segunda Parte. 1.- Expansión e irradiación lingüística 2.- Planificación de Corpus 3.- Promoción social de la lengua 4.- Educación intercultural bilingüe. Incluye notas y bibliografía.

S.G.G.

CATRILEO, María. Diccionario lingüístico - etnográfico de la lengua mapuche: mapudungun - español - english. Santiago, Chile: Andrés Bello, 1995, 279 p.

Este diccionario es el primero en su género en Chile de carácter trilingüe: mapudungun - español - inglés.

Su ordenación no sigue el tradicional sistema alfabético, sino que privilegia centros de interés cultural organizados en torno a cinco grandes áreas que dan cuenta del léxico más frecuente del mapudungun hablado en Chile.

En la estructura de cada entrada, junto al vocablo aparece su transcripción fonémica lo cual permite que el lector identifique la palabra y al mismo tiempo se representa, en lo posible, el mayor número de variantes de pronunciación.

La metodología de campo, consistió en la recopilación de un extenso corpus principalmente en las Regiones IX y X de Chile, sobre la base del lenguaje habitual y en el entorno natural del mapuche. Además se utilizaron textos como las Memorias de un Cacique Mapuche de Pascual Coña (1927) y los Estudios araucanos de Rodolfo Lenz (1895 - 1897).

S.G.G.

MARILEO, Armando; BACIGALUPO, Ana Mariella; SALAS, Ricardo...et al. ¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche?. Santiago, Chile: CERC y Ediciones San Pablo, 1995. 199 p. Colección Cultura y Religión.

Presenta seis trabajos realizados por profesores e investigadores chilenos y de intelectuales y dirigentes mapuche en el marco del Proyecto "Recuperación de la Sabiduría y de la Cultura Mapuche" en la Novena Región, por el Programa mapuche" entre los años 1992 - 1995.

Contiene: Armando Marileo: Autoridades tradicionales y sabiduría mapuche.—Ramón Francisco Curivil: Religión mapuche y cristianismo.—Ana Mariella Bacigalupo: El rol sacerdotal de la machi en los valles centrales de la araucanía.—Cristián Parker: Modernización y cultura indígena mapuche.—Ricardo Salas: Sabiduría mapuche modernización e identidad cultural.—Alejandro Saavedra P.: Estado Chileno y Legislación Indígena.

S.G.G.

DÍAZ-FERNÁNDEZ, Antonio Edmundo: Aprenda Mapuzungun. 15 Lecciones elementales de Lengua Mapuche. Viedma, Fundación Ameghino, 1992.110 p.

Este valioso texto didáctico cuenta con una Presentación de Rodolfo Casamiquela, un breve Prólogo y una Introducción del autor, en la cual ofrece datos sobre el pueblo mapuche y su situación en Argentina, sobre su lengua y un alfabeto de 27 letras adecuado a su sistema fonémico.

El cuerpo del trabajo está constituido por 15 Lecciones, que poseen una estructura común: se inician con un breve texto coherente -y no con palabras o frases aisladas-, se agregan elementos gramaticales y de vocabulario necesarios para comprenderlo, y se proponen variados ejercicios que posibiliten el conocimiento y manejo de la lengua en forma relativamente progresiva. Al final del libro, se entregan las respuestas correctas de los ejercicios.

El presente texto, es la reelaboración de un conjunto de lecciones presentadas por el autor en el suplemento Werken del diario

El Oeste, las que a su vez están inspiradas en un texto mayor: Ayüpeaimi Mai Mi Kimal Mapuzungun.

H.C. M.

AYLWIN O., José. Comunidades indígenas de los canales australes: antecedentes históricos y situación actual. Temuco, Chile: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI, 1995. 131p. Colección. La Propiedad Indígena en Chile.

Este libro es el resultado de una acuciosa investigación que permite conocer desde una perspectiva amplia, la historia y situación actual de los pueblos canoeros de los archipiélagos australes de América. Describe a grandes rasgos, la cultura y formas de vida de estas comunidades indígenas, así como las trágicas consecuencias que para ellos tuvo la llegada del hombre europeo. Da cuenta además de la situación en que hoy viven las dos comunidades sobrevivientes kawashkar y yaganes, así como el proceso de organización y reidentificación étnica y organización que ellos han experimentado en los últimos años.

S.G.G.

CITARELLA, Luca (comp.). Medicinas y culturas en la Araucanía: Santiago Chile: Editorial Sudamericana, 1995, 617 pp., Ilustraciones, Tablas, Bibliografía, ISBN 956-262-031-X.

Este trabajo colectivo estudia la interrelación entre los sistemas médicos nativos de los mapuche populares y occidentales y sus implicancias socio-culturales en la Araucanía, la región con mayor porcentaje de población nativa en Chile. Los autores explican el pasado y el presente de cada sistema a través de material etnohistórico, literatura antropológica y médica y su propia experiencia en terreno con chamanes, curanderos, hierbateros, adivinos y médicos. Proponen una guía para poner en práctica programas de salud interculturales que utilizan medicina alternativa. Este libro es una importante contribución a la antropología médica y a los estudios de salud pública en Chile.

Aparece de manera recurrente a través del texto la concepción mapuche del mundo como un equilibrio entre el ecosistema, la sociedad y los poderes sobrenaturales. En los mapuche, la reciprocidad y la solidaridad entre estos sistemas son la base de la ley de la tradición, el lenguaje, las normas de moral, las prácticas rituales, la agricultura y la preparación de hierbas medicinales. El cuerpo es un microcosmos, donde la armonía psicológica, espiritual y física van de la mano. El mundo es concebido como una dualidad entre opuestos complementarios: masculino y femenino, viejo y joven, caliente y frío, bueno y malo, salud y enfermedad. Se cree que la enfermedad y el mal son causados por fuerzas externas que actúan cuando los mapuche cometen transgresiones rituales que rompen la armonía grupal y cosmológica. Estas transgresiones a la ideología mapuche se han tornado comunes con la caída socio-económica.

Los autores analizan cómo la escasez de tierra en el ecosistema de reservas indígenas, la aculturación y la migración descomponen las familias mapuche y destruyen su sentido de identidad y su conocimiento de las prácticas tradicionales de curación y rituales. La intervención de autoridades locales como el Lonko (jefe) y la machi (chaman) se hace necesaria para renovar su auto identidad mediante la realización de machitun (curación) y ngillatun (comunal) rituales para obtener un reordenamiento espiritual y moral, y renovar las creencias, los valores y los símbolos culturales.

Mientras la medicina occidental se preocupa mayoritariamente de los sistemas biofísicos, los mapuche buscan las causas de las enfermedades en elementos biológicos, psicosociales y sobrenaturales. Los autores muestran como una enfermedad puede tener una causa mapuche, pero ser tratada por la medicina occidental, como una enfermedad foránea puede, potencialmente, tener una causa mapuche. Explican bien como la evolución, el tratamiento y la resolución de una enfermedad son cruciales para su clasificación: enfermedades debidas a causas naturales (rekutran) o a causas sobrenaturales, de naturaleza positiva (wenukutran, que afecta principalmente a las machis) o negativas (wedakatran). Pero algunos términos controvertidos como la magia y trance se usan libremente y no son definidos. El libro tampoco analiza los distintos estados alte-

rados de conciencia inducidos por la machi y sus implicancias terapéuticas.

La sección dedicada a la función que desempeñan las machis dentro del contexto social es la más débil. El análisis de la relación entre la feminidad, el chamanismo y la patrilineidad es demasiado simplista y podría desarrollarse aún más. El libro no señala que las machis pueden provocar cambios e incorporar símbolos foráneos a su visión de mundo que deben ser las líderes morales y espirituales tradicionales de la comunidad.

El libro propone una evaluación objetiva de la curación chamánica que combina métodos simbólicos y empíricos, y lo logra en parte. Los elementos empíricos de análisis son muy precisos y sensibles a la concepción cultural mapuche, los autores presentan una descripción detallada de las plantas medicinales, su uso, su significado y su función de acuerdo con etnocategorías. Ya que las plantas también poseen espíritu, existen formas tanto empíricas como mágico-religiosas para adquirir conocimiento acerca de ellas, y su valor farmacéutico y terapéutico no puede separarse de su eficacia simbólica. Sin embargo, los aspectos simbólicos del ritual de curación mismo no se destacan en el libro. El ritual es considerado tanto como una manera de reforzar la identidad cultural como la manera de reincorporar al individuo al grupo social. pero el lenguaje ritual es presentado como la única forma de manipulación simbólica y energía terapéutica que permite un reordenamiento conceptual. La función de la música, el movimiento, el color, la estética, la imaginaria guiada y la interacción entre símbolos claves y la multivocalidad no son considerados ni en la concepción de la eficacia simbólica ni en el cambio psicológico del paciente.

La creciente importancia de la medicina popular tanto en los grupos urbanos como rurales está adecuadamente vinculada con el proceso de mestizaje de nativos que buscan una nueva estrategia de sobrevivencia sociocultural y psicológica. La práctica sincrética de medicina holística por curanderos, hierbateros, matronas, especialistas en huesos y adivinos es extraña de la medicina popular occidental, la medicina nativa y elementos del catolicismo. En las áreas rurales, la medicina popular mantiene una fuerte matriz nativa, a pesar de incluir elementos y prácticas populares hispánicas. En las zonas urbanas, las tradiciones del catolicismo, las prácticas médicas

de Occidente penetran en la cultura nativa, y así cambian el concepto de enfermedad y las prácticas que lo rodean: El libro entrega una detallada historia de cómo la medicina de Occidente fue traída a la Araucanía por misioneros, médicos y sistemas de salud estatales que le otorgaron un poder normativo y un control social. Los autores explican como el modelo cartesiano, donde la mente está divorciada del cuerpo, prevaleció junto con la visión bioquímica de la enfermedad como formado por células y tejidos, separada del contexto socio-cultural. Para principios del siglo XX, el uso de la medicina nativa había disminuido en forma considerable.

La mayor contribución de este libro es su enfoque innovador intercultural en lo relativo a las concepciones de los sistemas de salud que permite que los grupos marginales integren los elementos más importantes de los sistemas médicos nativos, mestizos y dominantes que coexisten en Chile. Aunque es importante sintetizar estos tres sistemas en un modelo conceptual, los autores demuestran de manera convincente que estos pueden ser complementados e implementados en conjunto si tanto la medicina popular como la nativa son consideradas social y culturalmente aceptables. Los sistemas de medicina alternativa, sus recursos y los agentes que los implementan deben ser legitimados.

La finalidad de la salud intercultural es mejorar las condiciones de salud local, vencer la marginalidad de los grupos minoritarios y mantener el pluralismo étnico. Esto puede lograrse si los nativos asumen una estrategia pragmática de sobrevivencia donde la medicina occidental es utilizada para mitigar los síntomas y la enfermedad nativa es utilizada para identificar y neutralizar al agente que causó la enfermedad. Sin embargo, los autores enfatizan que si el paciente está padeciendo una crisis de identidad y no posee un eje conceptual que organiza las distintas alternativas que participan, recurrir a varios sistemas médicos tendrá por resultado un mayor conflicto y desorientación.

El libro define el restablecimiento de la participación de la comunidad en la salud pública y la adaptación del sistema médico oficial a las necesidades y conceptos de salud locales. Favorece la participación mapuche en la planificación de la salud si la medicina nativa se torna accesible y no es considerada de manera subordinada. A los trabajadores de la salud se les debería enseñar el lenguaje

nativo y emocional del proceso de curación y deberían adaptar la atención médica oficial a estas necesidades. También debería aprender a derivar las enfermedades psiquiátricas y psicoso-máticas a practicantes populares y nativos.

El libro termina con una evaluación de los distintos intentos de salud intercultural en la Araucanía y ofrece valiosas sugerencias para la creación de un sistema de salud intercultural.

Ana Mariella Bacigalupo