

CHILE: UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE¹

Guillermo Williamson Castro²

Abstract

The article presents a general and descriptive panorama of the Intercultural Bilingual Education (IBE) in Chile, as an advance report of a research project. In it, the researcher coordinates and studies critically the processes, advances, trends, weaknesses, and contradictions of the public policies on the IBE and of the actions of the social indigenous movement and of the civil society in respect to them.

Resumen

El artículo presenta un panorama, general y descriptivo, de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile, como informe de avance de un proyecto de investigación que coordina el investigador y que estudia críticamente los procesos, avances, tendencias, debilidades, contradicciones, de las políticas públicas sobre la EIB y de las acciones del movimiento social indígena y de la sociedad civil al respecto.

Introducción

¹ Proyecto DIUFRO N° 120.512, iniciado el año 2005. Este artículo se basa en una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Educativa “La Investigación Educativa. Hacia una Educación de calidad para todos”. Universidad de La Frontera (UFRO). 24-26 de agosto de 2005, Temuco.

² Doctor en Educación. Universidad de La Frontera. Temuco. Chile. E-mail: gwilliam@ufro.cl

Este artículo constituye un avance de resultados de la Investigación “La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile: a Diez años de la Ley Indígena”. Resulta de la búsqueda bibliográfica inicial, investigaciones, sistematizaciones y experiencias del autor, con el objetivo de presentar un panorama general y descriptivo de la EIB, que establezca un marco referencial, de hechos y tendencias respecto de ella. Desarrolla un breve marco conceptual, hace un recorrido por los niveles educacionales y los pueblos reconocidos por la Ley Indígena; a lo largo del texto introduce reflexiones personales sobre lo que se presenta, y al concluir, algunas reflexiones finales sobre el panorama presentado.

1. Los Derechos Legales a la EIB de los Pueblos Indígenas.

Al investigar sobre la EIB, lo estamos haciendo sobre un tema que a lo menos tiene cuatro connotaciones: a) los derechos humanos e individuales de las personas y los colectivos de los pueblos indígenas, todos aún con limitaciones en su cumplimiento; b) la situación histórica de desigualdad y asimetría en las relaciones entre pueblos indígenas, estado y sociedad civil no indígena; c) la EIB es un mandato legal obligatorio para el Estado y la sociedad civil con responsabilidades en la educación de personas indígenas, en una perspectiva de educación permanente, pero que se cumple precariamente; d) es una modalidad educacional que se refiere al conjunto de la sociedad y del estado y no sólo a los pueblos indígenas, aunque para éstos es parte constituyente de su demanda global al estado.

La Ley Indígena (N° 19.253, 1993) señala los derechos culturales y lingüísticos que deben ser afirmados y promovidos por el Estado³. El marco más

³ Esta Ley sustenta el derecho a una educación que promueva las culturas y lenguas indígenas, así como lucha contra toda forma de discriminación; a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales “en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público” y reconoce el deber del estado de promover las culturas indígenas (art. 7); sanciona la discriminación en contra de los indígenas en razón de su origen y cultura (art. 8); promueve el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas a través del impulso de los idiomas indígenas en áreas de alta densidad indígena; la inclusión de esas culturas e idiomas en el sistema educativo nacional; su difusión a través de los medios de comunicación de masas; la promoción de las expresiones artísticas y culturales indígenas y la protección de su patrimonio material e

amplio de defensa de los derechos de los niños y niñas a su identidad cultural indígena y los de sus pueblos y comunidades a la existencia y reproducción, al territorio y la participación, a aportar a la sociedad global, se funda en los principios universales estipulados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴ (como se señala, por ejemplo en la Conferencia de Viena de 1993)⁵ que constituye parte del marco jurídico de Chile; todos los niños y niñas, sin distinción alguna, son sujetos de derechos igual que cualquier persona, sin embargo son también sujetos de derechos especiales, reconocidos por el Art. 25 inciso 2, que señala que la “maternidad y la infancia tienen derechos a cuidados y asistencia especiales”. En consecuencia, los niños constituyen una situación especial por el sólo hecho de ser niños. Otro factor clave para su desarrollo es el territorio y en éste, el ambiente, como se afirma en la Conferencia Cumbre sobre Desarrollo Sostenible, realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en diciembre de 1996 (“Declaración de Santa Cruz de La Sierra”)⁶. Como marco general, a la legislación nacional se integra la Convención sobre los Derechos del Niño que, al ser ratificada por el Estado de Chile el 14 de Agosto de 1990, se incorpora a la legislación nacional, obligando por tanto, al estado y a la sociedad a su cumplimiento.

histórico (art. 28); contempla el desarrollo de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en áreas de alta densidad indígena (art. 32); destina recursos para el desarrollo de un Programa de Becas Indígenas (art. 33). Esta legislación otorga un marco legal a la EIB, que comprende lo cultural, lo lingüístico y lo educativo, aunque no obliga a la participación de los pueblos en las decisiones educativas que les afecten.

⁴ Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948.

⁵ La Conferencia Mundial de Derechos Humanos, realizada en Viena, en 1993, en la denominada Declaración de Viena, declara que “reconoce la dignidad intrínseca y la incomparable contribución de las poblaciones indígenas al desarrollo y al pluralismo de la sociedad...Los estados deben garantizar la total y libre participación de las poblaciones indígenas en todos los aspectos de la sociedad, en particular en las cuestiones que les conciernen” (Acápito 20) (Osorio, J. (coordinador, 1999:130).

⁶ La Conferencia Cumbre sobre Desarrollo Sostenible, realizada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia (diciembre, 1996), firmó la “Declaración de Santa Cruz de La Sierra”, que en su Principio N° 8, afirma en el Plan de Acción, acápite “d” respecto de Participación Pública: “Promoveremos mayores espacios para la expresión de las ideas y el intercambio de información y de conocimientos tradicionales sobre el desarrollo sostenible entre grupos, organizaciones, empresas e individuos, incluidas las poblaciones indígenas, así como para su efectiva participación en la formulación, adopción y ejecución de las decisiones que afectan sus condiciones de vida” (Id.ant.;162).

En Chile el reconocimiento a los derechos colectivos de los pueblos indígenas es precario: no se ha aprobado el Convenio 169 de la O.I.T., que asegura el reconocimiento constitucional de “Pueblo” a las colectividades étnicas; tampoco derechos culturales o lingüísticos; no se considera a Chile país multilingüe; tampoco se reconocen las creencias originarias como fuentes espirituales del país. Son deudas con consecuencias educativas.

2. Políticas Estatales.

La EIB en Chile, desde la perspectiva del Estado, se enmarca en dos ámbitos de políticas públicas: la Indígena y la Reforma Educacional.

2.1. Las Políticas Indígenas.

El Estado, a inicios del Siglo XXI, plantea dos prioridades políticas: a) avanzar en la cancelación de la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas (v.gr. Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato); b) establecer una política de Nuevo Trato en las relaciones entre Estado y Pueblos Indígenas (Derechos de los Pueblos Indígenas, Desarrollo con Identidad, Adecuación del Estado a la Diversidad) (Gobierno de Chile; 2004). Esta concepción considera que si todos los ámbitos de problemas a abordar constituyen parte integral de una misma situación global deben ser tratados integralmente⁷. Los pueblos indígenas plantean que los derechos culturales dependen del ejercicio de otros derechos.

2.2. La Reforma Educacional.

⁷ V.gr. Programa de Desarrollo Integral de las Comunidades Indígenas (Programa Orígenes MIDEPLAN/BID; Ia Fase 2001-2004) que considera Desarrollo Productivo, Salud Intercultural, Educación Intercultural, Cultura Indígena, Fortalecimiento Institucional, Mercadeo Social. (www.origenes.cl) Un Programa semejante en La Araucanía es el Araucanía Tierra Viva (www.araucaniatierraviva.cl).

El segundo proceso que enmarca la EIB en Chile, desde el Estado, es la Reforma Educacional en desarrollo desde los años noventa del Siglo pasado. En un contexto de descentralización, libertad de enseñanza y precarias normas de defensa del derecho a la educación, debido al marco constitucional de la LOCE⁸ (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), los Gobiernos democráticos han priorizado los objetivos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y la Equidad para toda la educación del país. Así, se impulsa la EIB, tensionada entre un Programa especial, una modalidad específica para escenarios educativos interculturales, o un proyecto de Discriminación Positiva (Acción Afirmativa), cuando/donde interactúan alumnos/as indígenas y no indígenas. En Chile no se busca establecer un sub o para-sistema educacional de/para pueblos indígenas, tampoco una escuela indígena: se procura que el sistema nacional y la escuela universal, integre la realidad intercultural a sus proyectos educativos, a sus currículos, a sus prácticas pedagógicas. En ese sentido, que considere tanto los aprendizajes necesarios para todos los estudiantes del país, cuanto aquellos propios para los indígenas y los generados desde la relación intercultural (Williamson, 2004.b: 153-184). La evaluación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE; 2004) muestra que es fundamental revisar el estado de la EIB, particularmente, en su relación con las políticas públicas de la última década, en su expresión en los procesos educativos y sus consecuencias para el mejoramiento de los aprendizajes. El Estado del Arte de la educación para la población rural en Chile, elaborado por FAO y UNESCO (Williamson, 2004.a: 97-170) refuerzan esa misma perspectiva, en el sentido de que se hace necesario un estudio en profundidad de lo que significa la EIB, particularmente en términos de participación, innovaciones pedagógicas, internados y convivencia.

⁸ La LOCE, promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que asumiera el Gobierno del Presidente Patricio Aylwin constituye una de las Leyes de amarre dejadas por el régimen militar, que, dado el sistema binominal de elecciones resultan prácticamente inmodificables. Privilegia la libertad de enseñanza y modificó, bajo el principio de descentralización, la función pública educacional, de responsabilidad principal del Estado Docente, por la de Estado Subsidiario, en un contexto de libre competencia.

3. Conceptualización.

La EIB, en dicho contexto, tiene diversas conceptualizaciones y acepciones. Recién se empieza a hacer una revisión a partir de la discusión entre EIB, Educación Indígena, Educación Intercultural y Educación Multicultural (Williamson, 2004.b).

Chiodi, & Bahamondes, (s.d.) presentan una definición de amplia aceptación. Señalan que “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas” y tiene como principal característica “la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje”. Tiene dos acepciones que no son contradictorias entre sí: a) “incorporar plenamente en el proceso educativo la lengua y la cultura de un educando que procede de una minoría nacional” y b) “incorpora la perspectiva política”...al cuestionar, junto al modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas, todo el modelo relacional Estado-Sociedad Nacional-Pueblos Indígenas (Chiodi & Bahamondes s.d.:11-12) Lo principal en esta concepción es la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, como parte de una reivindicación superior y más amplia y de los pueblos indígenas como sujetos, no sólo de derecho, sino de la praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas estatales o particulares de educación.

La EIB la consideramos también, bajo principios de Paulo Freire, como una de las expresiones en que la educación se manifiesta como acción política, en este caso de pueblos indígenas y aliados, integrada a demandas y reivindicaciones mayores referidas a territorio, conquistas de derechos y participación. Conceptualizamos la EIB en un sentido amplio, no excluyente de ninguna forma, modalidad o expresión de educación que tiene como objetivo promover la cultura, la lengua, las demandas indígenas en contextos interculturales y de terminar con las manifestaciones de desigualdad, discriminación o exclusión provocadas por razones de clase, etnia, costumbres, condiciones psico-bio-sociales; es decir, no se

circunscribe sólo a la educación escolar o formal –en la cual hoy centramos nuestro análisis- sino también integra a los procesos formativos propiamente indígenas, no formales, populares con componentes interculturales.

La Ley Indígena se refiere a la EIB de modos confusos. En el art. 32 se refiere a que “la Corporación” (de Desarrollo Indígena –CONADI- , es decir, el Estado) “desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. Esta definición no plantea la EIB como un tema “de” indígenas, sino del Estado organizando actividades “para” ellos, puede ser “con” los pueblos indígenas, pero no “de” éstos; todo ello con el doble objetivo de prepararse para la vida en su comunidad de origen (cada vez más en riesgo) y en la sociedad global (cada vez más hegemónica). La EIB además se ve como un “sistema”, es decir, más que centrada en un diseño metodológico particular, se concibe como una estructura o dinámica institucionalizada, centrada en áreas de “alta densidad de población indígena”. Esta otra concepción se estructura en torno al papel del Estado y de la sociedad en generar un sistema educativo, pedagógico, curricular, evaluativo y de gestión, que tiene como objetivo responder a las demandas culturales, lingüísticas, educativas, en general, de los pueblos indígenas, desde la institucionalidad formal del Estado y sus áreas de actuación y responsabilidad. Pero, al igual que la acepción anterior, lo indígena en su relación con el Estado y Sociedad, constituye el foco principal de preocupación. Si bien se plantea en ambos casos la EIB para Todos, el eje es la cuestión indígena. Esta visión es dominante en el Ministerio de Educación e institucionalidad pública orientada a los temas indígenas, pero también significa el reconocer que la EIB puede ser desarrollada desde fuera de los propios pueblos.

4. Un Panorama General de lo que Está en Desarrollo.

Lo que se presenta a continuación constituye un primer esfuerzo de sistematización de la situación actual de la EIB que permite establecer un marco general de investigación, y se constituye en indicios para su diseño metodológico más específico. Es difícil describir y analizar lo que se hace: es más de lo que se conoce, es más de lo que se piensa que se hace, es menos de lo que se dice y desea, hay poca sistematización y evaluación.

4.1. La institucionalidad del Estado.

A nivel de estado hay dos instituciones responsables por Ley de impulsar la EIB y que desarrollan políticas propias, algunas coordinadas, otras no, que se implementan en programas de apoyo a diversos proyectos y experiencias: el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con extensiones a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y de los diferentes niveles en que se organiza la División General de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) a través de la Unidad de Cultura y Educación (UCE), con extensiones a las Sub-Direcciones Norte y Sur y a oficinas regionales. Otras instituciones públicas han generado programas o unidades que incorporan objetivos o acciones de EIB, p.ej., Fundación Integra, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), en otros ámbitos, como los Ministerios de Salud (facilitadores interculturales) o el de Obras Públicas (MOP), (uso del agua); gobiernos regionales desarrollan programas como el de la VIII Región del Bío Bío, (Proyecto en Tirúa, finalizado, con fondos del FNDR) o el Programa Araucanía Tierra Viva (ATV) en la IX Región de La Araucanía (en ejecución). Hay programas de desarrollo integral, con o sin dimensión territorial, que integran varios

componentes (en general salud, comunicaciones, educación, desarrollo productivo, cultura) como el caso del Programa Orígenes de MIDEPLAN, junto al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en cinco regiones del país y que el año 2007 inicia una nueva Fase. Sin embargo, y pese a algunos esfuerzos de la Subsecretaría de MIDEPLAN, no existe una coordinación ni teórica ni metodológica, ni de políticas sectoriales, ni de programas entre sí que consideran educación, lo que refleja una falta de política integrada respecto del desarrollo indígena y su relación con la sociedad.

4.2. Panorama de la EIB por niveles.

En este capítulo recorreremos algunas experiencias de EIB de acuerdo a los niveles en que se organiza el sistema nacional de educación en Chile. No aspiramos a agotar la información reunida sino presentarla como indicativos de las características dominantes de lo que se realiza en cada nivel.

Educación parvularia: la EIB ha dado sus primeros pasos a través de los Jardines Étnicos, en comunidades indígenas, de JUNJI, Proyectos de Mejoramiento de la Infancia (PMI), experiencias de autogestión indígena urbana⁹, Veranadas Pehuenches o Centros Bilingües Mapuche de la Fundación INTEGRAL en la IX Región e iniciativas de algunos sostenedores municipales. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación/Unidad de Educación Parvularia, 2002) consideran un conjunto de principios pedagógicos que apuntan a una reconceptualización de las instituciones educativas y que ofrece grandes condiciones para el desarrollo de la EIB en este nivel. El año 2003 se inició un trabajo de integración entre el PEIB y la Unidad de Educación Parvularia del MINEDUC que

⁹ Como el Jardín Chinkowe de Temuco o Ayrapito de Arica.

dio origen a una Política de EIB para este nivel, pero que ha sido desarrollada lentamente.

Educación Básica: es donde se ha concentrado el accionar de la EIB en Chile¹⁰, tanto aquella impulsada desde el estado, como de las Universidades, Sociedad Civil e Indígena. En este nivel se han concentrado las acciones. Las experiencias pedagógicas son múltiples: Proyectos Educativos Institucionales y de Mejoramiento Educativo Interculturales (Abarca, 2002), Proyectos Pedagógicos de escuelas, Proyectos de inmersión lingüística, Diseño de materiales y softwares educativos¹¹, Microcentros rurales con componentes interculturales, Asesores Culturales como educadores comunitarios en las escuelas, perfeccionamiento docente (www.peib.cl), investigaciones académicas, experimentación en comunidades indígenas y educativas, bibliotecas, investigación acción participativa¹². Se agrega la elaboración de programas de estudio, por las escuelas, interculturales, para ser aprobados por el MINEDUC, v.gr. los desarrollados en Ollague con las comunidades Quechua¹³ o mapuche en Malleco¹⁴, integración de un sector de cultura mapuche¹⁵, o programas ofrecidos por el estado a las escuelas¹⁶.

Educación Media: las iniciativas han sido escasas. En el caso del ex-Proyecto Montegrando hay algunos Liceos que han desarrollado experiencias con diversos niveles de éxito, como el Liceo Técnico-profesional Guacolda de Choll

¹⁰ Información recogida a partir de un catastro de proyectos apoyados por el PEIB-MINEDUC, de los resultados del trabajo de investigación documental y de campo de la investigación.

¹¹ Como los diseñados por el Programa Enlaces que ha impulsado el MINEDUC junto a la UFRO.

¹² Como el que realizamos en las Comunas de Ercilla y Collipulli, entre 1999 y 2002 en el Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün.

¹³ Conversación con profesora de la escuela de Ollagüe.

¹⁴ Datos recogidos en entrevistas a supervisores y por la co-investigadora Mg. María Díaz.

¹⁵ Como el diseñado en el Municipio de Kurarrewé, IX Región, durante el año 2005, para el Subsector Comprensión del Medio Social, en un trabajo conjunto con la Seremi de Educación y el Programa Araucanía Tierra Viva-Componente Educación Ambiental Intercultural (ATV-EAI).

¹⁶ El año 2003, en el marco del Programa Orígenes, se inició el diseño de Programas de estudio NB1 y NB2 contextualizados para la realidad mapuche, programas que se distribuyeron como referencia curricular en las escuelas a partir del año 2005.

Choll, IX Región u otros que han incorporado la interculturalidad en sus diseños, como el de Pozo Almonte en la I Región o el de Remehue en la X Región; otros han emergido de iniciativas de los propios establecimientos, como el Kusayapu, cerca de Iquique, en la I Región. En Ercilla y en el Liceo municipal se capacitó a los profesores en EIB (2002) y el Liceo del Instituto de Educación Rural (IER), de Pailahueque, lleva a cabo una línea de trabajo en interculturalidad. Sin embargo estas experiencias o se encuentran agotadas o se ejecutan en forma precaria o periférica en la mayoría de los Liceos. De hecho, nuestras investigaciones de campo muestran que lo que se avanza en identidad indígena en la educación básica rural se pierde en la educación media, principalmente urbana.

Educación de Adultos: la actividad es precaria. Salvo algunos estudios iniciales y una experiencia en la IX Región con el Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA), Lefxaru¹⁷, no hay un registro de experiencias sistemáticas y sustentables. Se han iniciado algunos programas de nivelación de estudio para mapuche en la IX Región de La Araucanía impulsados desde el nivel de adultos del MINEDUC y Programa Chilecalifica.

Educación Superior: se ha apoyado la formación inicial de Profesores de Educación General Básica interculturales bilingües en dos Universidades con recursos del MINEDUC (www.peib.cl)¹⁸; una experiencia exploratoria de integración de la EIB a la formación inicial de profesores de enseñanza media¹⁹; Universidades han integrado acciones de EIB en la formación inicial, en postítulos o postgrados²⁰; se han desarrollado múltiples Seminarios y eventos académicos de

¹⁷ CEIA Lefxaru en la Comuna de Nueva Imperial, La Araucanía. Información recogida en campo, 2006.

¹⁸ Por asignación directa hasta el año 2004 y a partir de ahí a través de la Beca Indígena.

¹⁹ Con el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera.

²⁰ La Universidad Católica de Chile-Sede Villarrica, integra la interculturalidad al currículo y a las experiencias pedagógicas de los alumnos y alumnas de su Carrera de Pedagogía Básica; La Universidad de Los Lagos de Osorno dicta un Diplomado en EIB; las Universidades de Tarapacá, Academia de Humanismo Cristiano y Católica de Temuco, dictan un Magíster en EIB.

reflexión e intercambios de experiencias; existen Programas de Acción Afirmativa para estudiantes mapuche y aymara apoyadas por la Fundación Ford²¹. El MINEDUC ha becado tres generaciones de estudiantes aymara y mapuche en el Magíster en EIB que dicta el PROEIB Andes en Bolivia²²; la Fundación Ford y Fundación Equitas promueven una beca para post-graduandos que han sufrido discriminación, entre los cuales hay personas indígenas (www.programabecas.org/).

4.3. Panorama de la EIB por Pueblos Indígenas.

En este capítulo presentaremos sintéticamente algunas acciones educativas que se desarrollan según los diversos pueblos que habitan Chile; no se agotan las experiencias sino sólo se presentan tendencias con algunos ejemplos demostrativos.

Aymara. La Seremi de Educación a través del PEIB, las Universidades de Tarapacá y Arturo Prat, la CONADI, profesores de modo independiente, han impulsado un conjunto de proyectos educativos muy variados: investigaciones, estudios, proyectos pedagógicos de recuperación de lengua y cultura, proyectos de mejoramiento educativo de microcentros, encuentros tripartitos de profesores peruanos, bolivianos y chilenos. Se han iniciado, con apoyo de CONADI, unas primeras iniciativas urbanas en Arica de proyectos en algunas escuelas básicas y Liceos, con apoyo de organizaciones estudiantiles indígenas²³.

Quechuas. Este pueblo, representado en las I y II Regiones, ha tenido muy pocas acciones generadas desde el Estado. Sin embargo, una de las primeras e innovadoras experiencias de diseño de planes y programas propios en Chile fue realizada por los docentes y miembros de la comunidad de la escuela de Ollagüe,

²¹ En las Universidades de La Frontera (Programa Rüpü) y de Tarapacá.

²² 18 profesionales indígenas han participado de este programa entre 1998 y 2005. Ver información sobre este Programa en www.proeiband.es.org y en www.peib.cl

²³ V.gr. el trabajo de la organización estudiantil AESPO de la Universidad de Tarapacá.

con apoyo del PEIB; sus Planes y programas de estudio propios, para NB1 y NB2 adecuados a la realidad cultural quechua, fueron aprobados por el MINEDUC²⁴.

Lican Antai. Con este pueblo concentrado en la Comuna de San Pedro de Atacama, II Región, que perdió su lengua kunza, el PEIB a partir del Programa Orígenes, junto a la CONADI, ha iniciado un trabajo más sistemático y sostenido a partir del año 2002²⁵. Anteriormente la Universidad de Antofagasta y algunos profesores y microcentros rurales impulsaron experiencias de contextualización pedagógica, de recuperación de palabras de la lengua y de la cultura; un consorcio de docentes de esta Universidad y de Concepción está desarrollando un programa de diseño de materiales pertinentes²⁶.

Colla. Con este pueblo situado en las III y IV Regiones, no ha habido actividades significativas.

Diaguíta²⁷. Pueblo localizado en las III y IV Regiones, no ha habido actividades significativas.

Rapa Nui. En Isla de Pascua el Liceo Lorenzo Baeza Vega, ofrece desde kinder a enseñanza media. En el nivel de básica se está desarrollando una experiencia muy interesante de aprendizaje de lengua materna. En un curso de NB1 se trabaja con inmersión total de la lengua y en otro con Rapa Nui como L2. Celebran actividades con la Comunidad como el Día de la Lengua para apoyar socialmente su trabajo. Cuentan con un Departamento de Lengua Rapa Nui, en el Liceo, que agrupa a los docentes preocupados por la enseñanza de la lengua. La cuestión lingüística, ha sido trabajada por la Comisión para la Estructuración de la

²⁴ Información disponible en el PEIB y conformada por profesora de la escuela en conversación el año 2003.

²⁵ Ver información sobre estas actividades en www.origenes.cl

²⁶ Informaciones recogidas directamente de sus académicos en la Universidad de Antofagasta (2006).

²⁷ El pueblo Diaguíta no está reconocido por la Ley Indígena. El año 2006 el gobierno le reconoció los mismos derechos que a los otros reconocidos como etnias.

Lengua Rapa Nui que ha realizado un esfuerzo significativo por sistematizar la oralidad, debido a que la escritura se perdió con los últimos secuestrados y esclavos que murieron en las guaneras de Perú a fines del S. XIX.

Ha habido un nivel de contradicción entre la concepción lingüística del Consejo de Ancianos (Comisión para la Reestructuración de la Lengua Rapa Nui) y los(as) profesores(as) (Departamento de Lengua Rapa Nui), que ha dificultado establecer una visión compartida al respecto²⁸.

Mapuche. Es el pueblo donde más experiencias se realizan²⁹. Principalmente centradas en educación básica, en los sectores rurales de la IX región de La Araucanía (Malleco y Cautín), de la VIII (Bío Bío y Arauco) y X Regiones (Valdivia y Osorno y en menor escala Chiloé). Respecto de este pueblo son innumerables los estudios, investigaciones, tesis, publicaciones, sistematizaciones, referidas a su cultura, lengua y educación; hay múltiples y variadas experiencias educativas impulsadas desde Universidades, ONGs, Iglesias, Organizaciones indígenas, el Ministerio de Educación a través del PEIB, CONADI, otros Ministerios, etc. Hay un gran conocimiento acumulado respecto de este pueblo en relación a su cultura, lengua y educación, sin embargo, faltan sistematizaciones, síntesis, evaluaciones de lo educativo formal. La EIB en el mundo mapuche se ha ido extendiendo paulatinamente, con diversos niveles de cobertura, calidad, temas ejes, participación social, aunque cada vez se frenan los procesos ante la embestida de las corrientes de estandarización educacional que conllevan una concepción homogeneizante de los logros de aprendizajes y de la noción de calidad de la educación. Es donde más se ha instalado la metodología de Asesores Culturales para llevar la cultura local a la escuela. Faltan investigaciones en campos como los del

²⁸ Información recogida en una visita en terreno realizada el año 2003.

²⁹ Se recoge información de visitas de campo, la experiencia de investigaciones o estudios del investigador principal, de la co-investigadora u otros académicos y de documentos oficiales o sistematizaciones.

currículo, de la psico-pedagogía del niño o niña, de los procesos de socialización de la infancia y adolescencia, la evaluación de aprendizajes desde una perspectiva intercultural. En el caso urbano, se han desarrollado acciones educativas principalmente en Santiago, Valparaíso y Arica, por o con apoyo del MINEDUC a nivel regional, CONADI y varias Universidades, así como de organizaciones indígenas y Municipios como las de La Pintana³⁰, en establecimientos de educación básica y de perfeccionamiento de técnicos y docentes³¹.

Yagan. Con los escasos descendientes directos de este pueblo³² y sus generaciones más jóvenes, mestizas, habitantes de los canales australes del país, las actividades también han sido escasas y orientadas fundamentalmente a la recuperación cultural y lingüística.

Kawaskar. Las experiencias con este pueblo, localizado en la zona austral de Chile y con baja densidad de población, se han centrado en la investigación para la recuperación lingüística y cultural, tarea que ha asumido fundamentalmente CONADI y algunas actividades específicas realizadas por la Secretaría de Educación y el PEIB vinculadas a Universidades regionales y de Santiago.

4.4. Los Internados y Hogares Estudiantiles³³.

No puede silenciarse la situación de los Internados, de enseñanza básica y media, urbanos y rurales, en especial técnico-profesional, los que sin considerar la EIB, representan un espacio de socialización y formación para miles de niños y

³⁰ La co-investigadora de este Proyecto de Investigación, Mg. Patricia Gómez R., ha coordinado el Programa de EIB del Municipio de La Pintana.

³¹ V. gr. experiencias de las Universidades Metropolitana de Ciencias de La Educación y Tecnológica Metropolitana.

³² Hace unos años falleció la Sra. Ursula Calderón Harbán, (79 años), una de las últimas yaganas vivas.

³³ Williamson, G., (2004) hace un análisis de estos internados.

niñas indígenas³⁴. La Reforma Educacional, pese a que ha mejorado la infraestructura y calidad de los servicios de los Internados, aún no ha abordado desde el punto de vista formativo y de la EIB esta realidad. Para las familias indígenas representa una posibilidad de continuidad de estudios, de menor presión por consumo familiar, de cierto mejoramiento de la calidad de la educación. La Secretaría Regional de Educación de La Araucanía, inició en 1998 un esfuerzo de fiscalización, mejoramiento de infraestructura y servicios y de la calidad de vida y formación en los internados. JUNAEB ha realizado algunas experiencias culturales, folclóricas, deportivas, pero aún son escasas. En nuestras observaciones hemos visto casos de estudiantes indígenas, con expresiones de identidad en los internados y de silencio en los Liceos. Por ello, es necesario estudiar si hay impacto en el mejoramiento de aprendizajes, así como en la desagregación familiar, autoestima, identidad y sentido de comunidad, que son los que sustentan el desarrollo personal, aprendizaje y cultura de los pueblos. Deben considerarse en este campo los Hogares de estudiantes indígenas de educación superior, que, en los últimos años, en el caso mapuche, han significado movilizaciones estudiantiles en el sur de Chile y en el Aymara y Lican Antay que continúan como demandas estudiantiles, según nos señalaron dirigentes de sus organizaciones³⁵; los Hogares son una instancia necesaria para la permanencia en la educación superior y –como ha sido en el caso del Centro Socio-cultural Mapuche conocido como Hogar Las Encinas de Temuco– se han constituido en un referente político, social y cultural para los estudiantes indígenas de Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos profesionales de Temuco con influencia hacia hogares de la Región de Los Lagos³⁶.

³⁴ En la Araucanía, el año 2000 habían 18.826 niños/as internos/as, casi la mitad en establecimientos municipales (47,57%), algo menos en particulares subvencionados (45,7%) y 1.166 en Hogares de Junaeb (6,19%), correspondiendo este conjunto al 27,10 % del total de internos del país. En la Región de Los Lagos, había 16.363 internos (23,55% del total nacional), sin embargo 10.564 (64,56% del total regional) lo hacían en internados municipales. Ambas regiones sumaban 35.189 internos (50,68% del total nacional) de los cuales un porcentaje significativo son niños, niñas y adolescentes indígenas (Ministerio de Educación, 2000:99).

³⁵ Entrevistas con dirigentes estudiantiles universitarios indígenas en Antofagasta y Arica, 2005.

³⁶ Información recogida en terreno, durante visitas al Hogar Las Encinas de Temuco los años 2005 y 2006.

4.5. La Producción de conocimiento.

Desde hace décadas se ha generado un proceso social y académico de producción de conocimiento, aunque no exclusivamente, desde centros universitarios, que se inició en un conjunto de investigaciones lingüísticas (Aymara, Rapa Nui, Mapuche y Kawaskar), algunas con extensiones a la enseñanza de lenguas; paralelo o posteriormente –y sin sustituirlos- surgieron estudios antropológicos referidos a diversas dimensiones de las culturas indígenas (tradiciones, organización social, identidades), que se complementaron con estudios históricos, sociológicos, geográficos y políticos de pueblos o territorios; para, finalmente desarrollarse una amplia y variada gama de estudios referidos a EIB, experimentales y cualitativos, generados desde la investigación académica clásica, investigación acción participativa o desarrollo de proyectos o de experiencias. CONADI ha apoyado en forma sistemática una línea de investigación, experimentación y difusión de conocimiento, con énfasis en las lenguas y socialización de la EIB en las comunidades, generada no sólo desde el mundo académico, sino también desde ONGs, intelectuales y organizaciones indígenas. El PEIB del MINEDUC con el Programa Orígenes, llamó a concurso una serie de investigaciones sobre contextos culturales y lingüísticos, de prácticas educativas de EIB, de percepciones sobre cultura indígena, con apoyo de CONICYT. Las Universidades, a través de Tesis de sus programas de formación profesional inicial en diversas carreras, de Licenciatura en Educación y de Post-gradados en diversas disciplinas, han llevado a cabo un conjunto de estudios e investigaciones, de sistema o de comunidades, no siempre aprovechado suficientemente. Las ONGs y organizaciones indígenas han sistematizado conocimiento generado en aprendizajes y evaluación de experiencias de proyectos de desarrollo por iniciativas propias o en el marco de proyectos apoyados por distintas instituciones de financiamiento. Sin embargo, esta línea es aún precaria, ya que el volumen de documentos de

sistematización y evaluación es bajo en relación al de acciones experimentales y de desarrollo impulsados.

Esto ha generado un corpus teórico, metodológico, de conocimiento sobre la EIB y sus contextos que no es despreciable, aunque la difusión no sea masiva, los temas sean dispersos y no aborden la totalidad de necesidades de conocimiento; por ejemplo, hay pocas investigaciones sobre los procesos cognitivos y socialización de niños y niñas indígenas, sobre la juventud migrante del campo a la ciudad, sobre metodologías de evaluación.

4.6. Necesidades Educativas Especiales y otras situaciones de diversidad.

La infancia y adolescencia indígena con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no es abordada en su dimensión cultural, ni se comprenden sus necesidades de aprendizaje en dinámicas interculturales o conceptualizaciones culturales de Salud; no hemos encontrado rastros en el PEIB, en CONADI o incluso en la EIB que atiendan a esta particular diversidad de niños y niñas indígenas. Tampoco hemos conseguido reunir suficiente información de acciones educativas interculturales que asuman la diversidad al interior de los pueblos indígenas y entre éstos, con niños, niñas y adolescentes afectados por la violencia urbana o en comunidades indígenas; con transgresores legales o culturales; con aquellos que han sido trasladados de una a otra comunidad ante la entrega de tierras por parte de CONADI a sus familias; con inmigrantes aymaras o quechuas de Perú o Bolivia; con los indígenas y mestizos urbanos. Son desafíos pendientes para la EIB y para el país.

4.7. Beca Indígena.

La Beca Indígena es una ayuda financiera específica para hijos e hijas de familias indígenas³⁷, de educación básica, media y superior que se distribuía por el MINEDUC, junto a CONADI y ahora ha sido traspasada a JUNAEB. La inversión y número, desde la Ley Indígena ha sido creciente, así como positivo su impacto en las familias y estudiantes.

Reflexiones Finales.

Al finalizar el panorama de la EIB que hemos presentado y de acuerdo a resultados del estudio, en sistematización o presentados en otros espacios de difusión, nos damos cuenta que hay algunos enfoques o temas principales que destacar: Currículo: enseñanza de lenguas originarias, como idioma o recurso formativo; incorporación de componentes o partes de las culturas a los contenidos de aprendizaje; marco de orientaciones sobre EIB elaborado por el MINEDUC; programas de estudio de Sectores o Subsectores con cierta pertinencia. Pedagogía: asesores culturales; proyectos didácticos; diseño y uso de materiales educativos; textos para bibliotecas; informática educativa; perfeccionamiento docente. Gestión y Participación Social: gestión jerarquizada y vertical, Participación Social de gran precariedad, énfasis débil en la participación familiar, casi inexistente auto-gestión indígena de establecimientos. Cultura Escolar y Convivencia: manifestaciones de discriminación, marco regulatorio limitado respecto del derecho a la participación familiar y de la comunidad; invisibilidad del conflicto social. Ayudas estudiantiles: beca indígena, internados, Hogares de estudiantes de nivel superior.

La EIB es un complejo sistema de interrelaciones institucionales, culturales y sociales; una dinámica y proceso educacional que se expresa en múltiples

³⁷ En 1994 se entregaron 5.000 becas, en 1999 un total de 11.414 (5.841 para educación básica, 3.462 para educación media y 2.111 para educación superior); y el 2006 son 36.160 becas: 18.258 destinadas a Básica, 13.331 a media y 4.571 a educación superior con un presupuesto asignado de M\$ \$ 5.881.838. www.junaeb.cl

modalidades, formales y no formales, escolares, asistenciales y culturales y no se agota –ni debiera agotarse- en el sistema escolar formal. Es el estado el principal motor institucional que moviliza la EIB, demandada y exigida por los pueblos. Teniendo como referencia el año 1993 cuando se dicta la ley Indígena no cabe duda de que hay avances sostenidos de experiencias, eventos, normas, institucionalidad, apoyos, instancias, recursos y conocimientos referidos a EIB, tanto del ámbito estatal, como del mundo académico, indígena y de la sociedad civil. Hay carencias en construir una convivencia intercultural al interior de las comunidades educativas. Una de las mayores limitaciones se encuentra en la participación indígena en la educación: no hay auto-gestión, no se discute la co-gestión y en algunos casos, se insinúa tímidamente cierta gestión participativa. Hay una fuerte demanda indígena por EIB, sistematizada, histórica, coherente y global, integrada al conjunto de reivindicaciones de los pueblos. Sin embargo se requieren estudios más profundos, desde enfoques analíticos y críticos, para realizar un análisis amplio, complejo y fundado que de sustentabilidad a una hipótesis que afirme que esos avances representan efectivamente condiciones para una educación que responde a los intereses estratégicos de existencia, reproducción y desarrollo de los pueblos indígenas, que contribuye a terminar con toda forma de exclusión y discriminación en la educación, cultura y sociedad, que cancela la deuda histórica del estado y sociedad con los pueblos indígenas, que repara injusticias y dolores provocados por la relación histórica de dominación, finalmente que haya contribuido a que la sociedad global se haya enriquecido desde la diversidad cultural originaria.

La EIB en Chile se ha extendido en el sistema educacional, en ciertos sectores y niveles –como los rurales y de educación básica- ha permitido recuperar identidad indígena, sin embargo no se ha consolidado como una propuesta obligatoria (en el sentido legal) para todo el sistema, sino apenas para aquellos territorios con significativa población indígena (territorios cada vez más locales y menos regionales); que depende de recursos especiales (v.gr. Programas Orígenes) más que de un presupuesto suficiente, creciente y plurianual; que se enfrenta a una concepción hegemónica de calidad de la educación que hace de los estándares de

logros de aprendizaje el horizonte de éxito (con consecuencias económicas para los ingresos de los docentes y de las escuelas) y, en consecuencia, propicia una visión etnocéntrica y homogeneizante de la educación. Es absolutamente necesario construir una nueva noción de calidad de la educación que otorgue cabida a las características de los aprendizajes promovidos por la EIB.

La evaluación de la EIB aún no permite distinguir entre un programa que educa para una integración asimilacionista con algún grado de identidad (subordinación con identidad) o para una relación equitativa, justa, intercultural con el estado y sociedad global (simetría, desarrollo y justicia intercultural, en un contexto democrático y participativo multicultural). En consecuencia aún es necesario investigar –y es el sentido de este estudio- si lo realizado contribuye a una nueva forma de dominación cultural o de dominación a través de la educación o de liberación y construcción de una relación societal-estatal con los pueblos indígenas y entre éstos, orientada desde principios de Bien Común y respeto por los Derechos Humanos, individuales y colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, G. (2002). *Educación Intercultural Bilingüe. Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo*. Santiago: Ministerio de Educación/Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Programa Orígenes MIDEPLAN-BID/Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativos.
- CHIODI, F.; RAÍN, N.; CALFUQUEO, J.; MARIMAN, P.; ALVAREZ, J. (1995). *Estado de la Situación de la Educación Intercultural Bilingüe. Catastro y Sistematización de experiencias educativas innovadoras Aymara, Rapa Nui y Mapuche*. Informe Final. Temuco. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena/Asociación de Profesionales y Técnicos Mapuche – APROTEMA.
- CHIODI, F. & BAHAMONDES, M. (s.d.). *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Santiago. CONADI

- GOBIERNO DE CHILE. (2004). *Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/Unidad de Educación Parvularia. (2002).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2000). *Compendio de Información Estadística Educativa Año 2000*. Santiago.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS-OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris.
- OSORIO, J. (Coordinador) (1999). *La Participación Ciudadana para el Desarrollo Sustentable en los Instrumentos Jurídicos y Declaraciones Internacionales*. Santiago: Fondo de Las Américas-Chile. 2ª Edición.
- WILLIAMSON, G. (1993) *Escuelas Rurales Incompletas con Cursos Multigrado: Experiencias en Chile*. Talca: Universidad de Talca. Serie Estudios N° 1.
- WILLIAMSON, G. (2004.a). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Chile. In: *FAO / UNESCO / CIDE / REDUC / COOPERAZIONE ITALIANA*. Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Roma-Santiago. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Pp. 97-170
- WILLIAMSON, G. (2004.b) ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? In: *Cuadernos Interculturales*. Año 2; N° 3, pp.16-24.
- WILLIAMSON, G. (2004.c). Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe. In: *Hernaiz, Ignacio (organizador) Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, pp. 153-184.
- www.araucaniatierraviva.cl
- www.junaeb.cl
- www.origenes.cl
- www.mineduc.cl
- www.programabecas.org
- www.proeibandes.org

www.peib.cl

Artículo Recibido : 08 de Octubre de 2006

Artículo Aprobado: 12 de Noviembre de 2006