

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

Número 36 ISSN 0718-4212

AÑO XII, Santiago de Chile, mayo 2009

37

**LGE:
Nuevo avance
del neoliberalismo
en Chile**

**Deudas
pendientes
con la
Educación
Intercultural**

COLEGIO DE
PROFESORES
DE CHILE A.G.



ENSEÑAR

fuera de los esquemas



los exámenes estandarizados lastiman a los estudiantes y roban recursos a la educación

**Jornada Continental por una Evaluación
Científica-Pedagógica, Democrática y Formativa**

red-sepa.net
sstewart@red-sepa.net



Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIII
N° 37, mayo 2009
ISSN 0718-4212

Director

Jaime Gajardo Orellana

Subdirector

Olimpia Riveros R.

Consejo Editor

Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo

Guillermo Scherping

Editores

Verónica Vives C.
Jorge Inzunza H.

Diseño y Diagramación

Giampiero Zunino D.

Ilustraciones

Paulina Leyton

Impresión

Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4260
Fax: 470 4301
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile
Revista Docencia 04

Desarrollo indígena y políticas públicas:
Una difícil relación para una convivencia multicultural
Verónica Figueroa Huencho 11

Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno.
Jorge Sir 19

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Memoria, oralidad y escritura.
José Bengoa 26

Acerca de la importancia de la promoción social y revitalización de las lenguas indígenas en el Chile actual.
Cristián Lagos 36

Educar en la diversidad cultural:
lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina
Carolina Hirmas, Rosa Blanco. Unesco 44

Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile
Andrés Donoso, Pablo Mardones, Rafael Contreras 56

Educar en Rapa Nui:
Una apuesta de inmersión total. 63

PROFESIÓN DOCENTE

Deudas pendientes con la educación intercultural
Conversación con profesores de origen indígena 68

La Pedagogía de la Afirmación cultural en la Escuela Normal Superior Indígena De Uribe, Colombia
María del Pilar Unda Bernal, Aroldo Guardiola Ibarra, Soraya Constán Medero, Ofelia Berrío Morelo y Margarita Martínez Camacho 79

VENTANA PEDAGÓGICA 88

La insoportable levedad del ser profesor.
Claudia Drago 89

Entre tantas innovaciones educativas ¿Hemos innovado en evaluación?
Karla Campaña Vilo 92

NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 94

BREVES DE EDUCACIÓN 98

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa

Editorial

Hace largo tiempo que Docencia tenía presente la necesidad de abordar en sus páginas el tema de la educación intercultural, y no hay deuda que no se pague.

En nuestra América Latina se ha venido imponiendo la expresión de “zona de conflicto” para referirse a los territorios donde habitan pueblos originarios que luchan por el reconocimiento y preservación de su cultura. Chile no es la excepción. El gobierno, como forma de enfrentar el “conflicto”, toma iniciativas legislativas relativas a su reconocimiento, sin la debida consulta democrática a los pueblos involucrados, como lo ha señalado recientemente el Relator de Naciones Unidas para los Derechos y Libertades Fundamentales de los pueblos indígenas.

La política de educación intercultural debe aprender la lección y desarrollarse con la activa participación de los diversos pueblos.

Los pueblos originarios no son un conflicto, por el contrario, son parte esencial de nuestros Estados plurinacionales. Su reconocimiento es un imperativo ético y de derechos humanos. La tierra y su lengua son elementos esenciales de su cultura, sin ellas, se niega su identidad. La educación debe descender el velo, no sólo para ellos, sino para todos, en la certeza que el reconocimiento de las raíces culturales son parte esencial de una sociedad democrática.

Cuando se debatía el primer proyecto de Ley General de Educación, aquel que contenía el fin del lucro y la selección escolar desde octavo año básico, el Colegio de Profesores y Partidos Políticos extraparlamentarios, entre muchas observaciones e indicaciones, pidieron incorporar el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe como una modalidad del sistema nacional de educación.

Luego que los sectores más conservadores de nuestra sociedad consiguieran expulsar a la Ministra de su cargo e impusieran lo esencial de su proyecto de nueva Ley General, el único punto que ha permanecido de todos los planteados por el gremio docente es dicho reconocimiento de modalidad educativa. Ello significa mayor responsabilidad del Estado por su preservación y desarrollo y, por lo mismo, la hace más exigible.

El presente número de nuestra Revista pretende ser un aporte más al debate no sólo por el reconocimiento general y educativo de nuestros pueblos y culturas originarias, sino también por una real integración social. Lo ofrecemos en primer lugar a ellos y ellas, como también al conjunto de la sociedad que entiende que la democracia o es para todos, o no es.

Por cierto que, dada la coyuntura estratégica para la educación que representa la LGE, aprobada en momentos en que estábamos cerrando esta edición, no pudimos sustraernos de ella e incorporamos un artículo elaborado por nuestro equipo.

En lo concerniente a la diversidad cultural de nuestro país, hemos querido abordarla desde diferentes aristas, revisando, en primer lugar, las políticas públicas que existen en Chile para los indígenas, para después ir entrando en las políticas educativas específicas, las cuales, como se verá en los distintos artículos, generalmente presentan incongruencias producto de una visión muy occidentalizada, con escasa participación de los pueblos originarios. Desde ahí, los trabajos posteriores van desarrollando interesantes reflexiones sobre memoria y oralidad, y la importancia de la preservación de las lenguas.

Nuestra sección Reflexiones Pedagógicas se ve enriquecida a través de la experiencia latinoamericana en esta materia, junto a las miradas desde el interior de dos escuelas; una enfocada a la integración y respeto de alumnos extranjeros inmigrantes y otra que relata las dificultades de preservar la cultura Rapa Nui en la escuela pública de la Isla.

Y para la profesión docente, aportamos con una enriquecedora experiencia colombiana de formación de profesores en una escuela normal inserta en un pueblo aborigen; y con una interesante conversación sostenida por Docencia con un grupo de profesores de origen indígena que nos plantean sus propios dilemas con la identidad y la educación intercultural.

Agradecemos las colaboraciones recibidas y entregamos esta revista a todos los y las docentes en la comprensión que hacer justicia a nuestros pueblos originarios es una tarea común.



La Ley General de Educación: Nuevo avance del neoliberalismo en Chile

Revista Docencia

Si bien este número ha sido dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe, a pocos días de cerrar nuestra edición, fue aprobada en el Congreso la nueva Ley General de Educación. Esta ha sido una nueva arremetida de los consensos copulares neoliberales que tanto han deteriorado a nuestra educación, pasando por sobre las demandas sociales de fortalecimiento de la educación pública, que se vienen planteando ya desde el año 1997, a partir de las resoluciones del Primer Congreso Nacional del Colegio de Profesores, y que han tenido su punto más álgido en la Revolución de los Pingüinos del 2006. Ante esta grave coyuntura, que marcará por años el rumbo de nuestro sistema educativo, Docencia ha decidido incorporar este primer artículo, que sintéticamente, se refiere a esta Ley y sus consecuencias.

*“La educación es el primer deber y el más alto derecho del Estado;
en consecuencia, social y jurídicamente considerada,
la tarea de educar y enseñar es función del Estado”.*

(Pedro Aguirre Cerda, Presidente de Chile, 1938 - 1941)

INTRODUCCIÓN

I. La historia de la LGE: Orígenes y Traiciones

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada el último día de la dictadura, fue asumida por los gobiernos de la Concertación como una de las leyes de amarre y no contó con cuestionamiento alguno desde los consensos políticos, a excepción de los posicionamientos críticos de demanda de término de la LOCE y fortalecimiento de la educación pública del Colegio de Profesores en su Congreso Nacional de Educación de 1997, su Congreso Curricular en 2005, y en sus negociaciones bianuales con el Ministerio de Educación. No obstante, el quiebre de los consensos logró producirse con la *revolución pingüina* del 2006, que contó con un abrumador apoyo ciudadano. Recién entonces se inició un proceso de apertura al debate, que luego el mismo sistema político se encargó de encapsular, restringir y traicionar, siendo la Ley General de Educación, aprobada en el Congreso este abril del 2009, su producto.

Las movilizaciones estudiantiles del 2006 y su adhesión ciudadana, canalizaron el malestar que había hacia el estado de la educación, evidenciando el anhelo de la mayoría de las chilenas y chilenos de contar con una educación que fuese integradora, y que no siguiese segregando a los niños, niñas y jóvenes. En ese período, los partidos políticos manifestaron una solidaridad acomodaticia con estos movimientos y propuestas.

La fuerza del movimiento obligó a la Presidenta de la República a buscar una salida al conflicto, que estaba teniendo como consecuencia movilizaciones y enfrentamientos diarios en las calles, y escuelas en paro o en toma. Es así como nace el Consejo Asesor Presidencial por la Calidad de la Educación, integrado por distintos sectores ideológicos, políticos y sociales, con presencia de académicos, decanos, representantes de los profesores, estudiantes secundarios y universitarios, asistentes de la educación y padres y apoderados, como también de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), etnias originarias, municipios e iglesias.

Luego de varios meses de trabajo, el Consejo planteó un diagnóstico que logró un consenso importante entre las diferentes posturas, reconociendo la ilegitimidad (o *déficit de deliberación democrática*) de la LOCE y su defectuoso "diseño", la baja calidad general del sistema, las desigualdades educativas asociadas a los niveles socioeconómicos de las familias, la fuerte segmentación del sistema educacional, y, en consecuencia, la necesidad de una reforma educativa profunda.

Proyectando esta reforma educativa, una mayoría de este Consejo se pronunció a favor del fortalecimiento de la educación pública y del rol del Estado; mientras una minoría defendió perfeccionar las políticas de mercado educativo en curso. Esta última postura es la que logró movilizar; en los meses posteriores, a las fuerzas conservadoras neoliberales, imponiéndose.

Una vez entregado el Informe Final de este Consejo, comisiones internas del Ministerio de Educación trabajaron en el proyecto de Ley que ingresó al Congreso en abril del 2007; el que consideraba sólo algunas de las conclusiones del Consejo Asesor, estableciendo mayores regulaciones y requisitos a los sostenedores, cautelando que los recursos públicos se destinaran exclusivamente a educación y no se utilizaran con fines de lucro, y prohibiendo la selección hasta octavo año básico. No obstante, no se tocaron elementos centrales del actual sistema: el rol subsidiario del Estado, el sistema de financiamiento (subvención por alumno), el financiamiento compartido, y la municipalización.

Tratándose de una ley con rango constitucional, en los primeros meses de discusión en la Cámara no se logró quórum para su aprobación, frente a lo cual se constituyó una comisión política y técnica de los partidos de la Concertación y la Alianza, que elaboró las bases de un acuerdo político, que significó modificar el proyecto. De este modo, la Presidenta debió retirar el proyecto original e ingresar uno nuevo, "visado" por la Derecha y los sectores conservadores de la misma Concertación.

El debate duró casi dos años en el Senado, no por la voluntad política del gobierno, que insistía en su rápida aprobación, ni de la mayoría de los senadores que querían una discusión a puertas cerradas, sino por

la convicción de unos pocos senadores, y particularmente de quién presidió durante el año 2008 la Comisión de Educación, en relación a que era necesario escuchar a los actores sociales, y modificar el proyecto. Este proceso, culminó, finalmente, en una discusión record de 503 indicaciones entre los meses de enero y marzo, donde fueron rechazadas prácticamente todas las que apuntaban a asegurar, de mejor manera, el derecho a una educación de calidad y a fortalecer el rol del Estado en la educación pública. No deja de sorprender que nuestra anterior Ley de Educación (la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920) demoró más de veinte años en aprobarse, donde uno de sus ejes más resistidos por los partidos conservadores de la época fue la obligatoriedad de la educación y por lo tanto, reconocía la responsabilidad estatal, mientras que hoy, se legisla en dos años un nuevo marco, que más bien establece mayores controles (para el mercado educativo), entrega el protagonismo educativo a los sostenedores (públicos

y privados en igualdad) y permite seguir lucrando y seleccionando.

Al igual que el primer proyecto de la Presidenta, esta ley omite referirse a temáticas estructurales (financiamiento vía subvención por alumno, financiamiento compartido y políticas de focalización). Mientras tanto, la discusión acerca de la municipalización queda relegada a una discusión paralela que recién se inicia, un proyecto alternativo para la educación pública, con lo cual se quiso tranquilizar a los sectores más críticos de la misma Concertación, para que éstos votaran a favor de la LGE. No obstante, esto pareciera ser simplemente un saludo a la bandera, ya que no tiene sentido alguno normar sobre una ley general de educación sin que la educación pública sea su eje fundamental, cuando las grandes causas estructurales de la crisis educativa se defendieron en el proyecto de ley general, la que estipula claramente la igualdad de trato entre el sistema público y privado, y por tanto restringe cualquier fortalecimiento de la educación pública.

Lo que propone la LGE

En lo medular este nuevo proyecto, estipula:

- a) La coexistencia en un mismo nivel de la libertad de enseñanza y el derecho a la educación.
- b) La mantención del actual sistema mixto, cautelando la igualdad de trato entre los establecimientos públicos y privados (particulares subvencionados).
- c) La posibilidad de lucrar con recursos públicos.
- d) La prohibición de selección y discriminación hasta sexto año básico.
- e) La reestructuración de los actuales ciclos de enseñanza: seis años de educación básica y seis años de educación media.
- f) La incorporación del objetivo general de que los alumnos y alumnas indígenas desarrollen aprendizajes que les permitan comprender textos orales y escritos, y expresarse, en su lengua indígena. Esto sólo para los establecimientos que tengan un "alto" porcentaje de alumnos indígenas.
- g) La reformulación del marco curricular; reemplazando los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios por objetivos generales de aprendizaje para cada ciclo, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que supuestamente enriquecen los actuales. Se determina la necesidad de fijar estándares de aprendizaje.
- h) La creación de una agencia de la calidad de la educación y de una superintendencia, la primera como fiscalizadora de calidad, la segunda de los recursos y normativas.
- i) El reemplazo del actual Consejo Superior de Educación por un Consejo Nacional de Educación, que incorpora a representantes del sistema educativo.
- j) Los deberes y derechos de los actores de la comunidad educativa, enmarcados en la voluntad de los sostenedores.
- k) Un aumento de los requisitos y regulaciones para el reconocimiento oficial de los establecimientos y de sus sostenedores.



2. Consecuencias de una ley impopular

La LGE estipula que son los padres quienes tienen el derecho fundamental de educar a sus hijos, sin embargo, siendo la educación un derecho humano inalienable, son los alumnos y alumnas de todas las edades los principales sujetos de derecho, y el Estado debiese garantizarlo.

Al mantenerse el sistema de financiamiento, y particularmente el financiamiento compartido, se prioriza finalmente a la educación privada. El sistema mixto, defendido por esta Ley, impone una igualdad de trato por parte del Estado que consagra la segmentación e inequidad educativa. El mecanismo de organización del sistema educacional seguirá dependiendo de la capacidad de pago económico de los padres.

La posibilidad de selección de los alumnos a partir de séptimo año definirá la existencia de dos tipos de establecimientos: los que a través de la selección de sus estudiantes serán calificados "de calidad"; y aquellos otros cuya población de alumnos/as estará compuesta por los discriminados y expulsados, lo cual, por los efectos de la concentración de necesidades (sociales, culturales, y de aprendizaje), dañará los climas pedagógicos escolares. Estas dos escuelas segmentadas profundizarán la tendencia pre LGE, es decir, la creación de escuelas para pobres y de otras para quienes puedan pagar. Un país democrático exige tener una educación igualitaria, inclusiva y con mixtura social, como base de un aprendizaje social imprescindible.

3. La calidad ausente

Un aspecto que el citado Consejo Asesor había indicado como necesidad de primera importancia, era la discusión social acerca del sentido de la educación, cómo entenderla dentro de un proyecto de sociedad. De un debate de este tipo podría desprenderse qué entendemos por calidad y equidad, y se definirían mecanismos para monitorear si los objetivos del país se están cumpliendo. Este debate fue silenciado en esta Ley.

La calidad de nuestro sistema debiera estar perfectamente articulada con los propósitos educativos definidos desde un acuerdo social (y no meramente de cúpulas políticas). Esta construcción pendiente es un desafío que nos debiese conducir a superar la mirada reductiva de pensar que calidad educativa es lo que mide el SIMCE, y a perfilar indicadores comprensivos sobre lo justo, democrático, integrador, liberador y pertinente de nuestro sistema educativo. La Ley, sin embargo, reduce la calidad a la discusión de estándares de aprendizaje, enfatizando los sistemas de medición estandarizados, que sólo favorecen la estigmatización de establecimientos, docentes y alumnos, y el establecimiento de ranking para el mercado educativo.

4. La marginación o reducción de la profesión docente

La Ley en cuestión se ha referido en dos artículos a los profesores, lo cual anticipa el lugar marginal que los profesionales de la educación ocupan para los legisladores en el proceso educativo. Estos artículos consignan los derechos y deberes de los profesionales de la educación y los requisitos que definen lo que se entiende por un docente idóneo.

El derecho a participar de los docentes se reduce a proponer iniciativas en el marco de las normas y reglamentos internos, curiosamente definidos por los sostenedores, lo cual colisiona con los discursos públicos que demagógicamente han sostenido la importancia de la profesionalización y autonomía pedagógica¹.

Lo mismo sucede con respecto a la participación de los otros actores, estudiantes, asistentes de educación, y padres y apoderados.

¹ "Los profesionales de la educación (...) tienen derecho a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento, en los términos previstos por la normativa interna, procurando, además, disponer de los espacios adecuados para realizar en mejor forma su trabajo", Artículo 10, letra c.

Asimismo, la profesión docente se conceptualiza sólo desde la dimensión de la exposición de contenidos curriculares en el aula, obviándose la diversidad de acciones que son propias del quehacer profesional docente (planificación, evaluación, trabajo en equipo, orientación, etc.). Se omite, en consecuencia, la necesidad de una formación integral de los alumnos y alumnas. Es posible distinguir, entonces, la preeminencia de una concepción técnica del docente, centrada en la transmisión de contenidos, sobre una concepción compleja, profesionalizante, responsable y de compromiso social.

Dentro de los deberes de los equipos directivos de las escuelas se determina la supervisión pedagógica de las aulas. Este aspecto es controvertido, pues de hecho, es deseable que los equipos directivos de los establecimientos educativos logren acercarse más

a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que en esa medida puedan tomar mejores decisiones para la dirección general de la escuela. Esta perspectiva resulta armónica en el marco de comunidades de aprendizaje, donde el trabajo entre pares es central. No obstante, en el contexto actual, nuestras escuelas y liceos, más que comunidades de aprendizaje, son instituciones jerarquizadas, competitivas, donde prima la desconfianza y el trabajo individual y aislado; con directores, en muchos casos, tremendamente autoritarios. Por lo mismo, esta medida puede constituirse, más bien, en una forma más de control del ejercicio docente².

Se revela tras estos artículos que constituirán el marco de posibilidades de la educación chilena, el reforzamiento de una concepción técnica de la docencia. La tecnificación de la profesión pedagógica se traduce en la restricción de los conceptos de educación y de calidad a meros contenidos académicos y disciplinarios, y su consiguiente estandarización y control.



El polémico artículo 46 de la LGE³, el cual establece que cualquier profesional que haya aprobado ocho semestres universitarios puede hacer clases durante cinco años en liceos, genera una duda básica: ¿quién está “dando clases”? ¿debe ser profesor/a o no? No es de extrañar que este artículo se haya sacado y repuesto varias veces, ello es indicativo de la enajenación de la clase política y técnicos educativos en relación a lo que “hay que hacer en un aula”. Su lógica escinde la necesidad de una formación pedagógica para trabajar con nuestros/as jóvenes, bastaría con tener muchos conocimientos disciplinarios para transmitirlos a los estudiantes, quienes así tendrían la capacidad de replicarlos en las pruebas estandarizadas.

Curiosa forma es esta de escuchar el debate internacional sobre la educación, donde uno de los focos centrales es el reconocimiento de los docentes como protagonistas y principales responsables de la calidad, lo cual ha conllevado al fortalecimiento de la formación docente.

² “Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen (...). Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula”. Artículo 10, letra e.

³ El artículo 46 sostiene que: “En la educación media, se entenderá como docente idóneo al que cuente con título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posición de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los cinco años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, o estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento. Este reglamento sólo podrá establecer los instrumentos de evaluación de conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas como el medio idóneo para acreditar competencias docentes”.

Además, todo esto es contradictorio cuando en nuestro país se avanzaba en la línea de fortalecer la profesión a través de diversas instancias donde el mismo Ministerio de Educación era protagonista muchas veces junto al Colegio de Profesores de Chile A.G. Podemos citar algunas:

a) La instalación de la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, la cual por más de cuatro años ha trabajado en diagnósticos y propuestas de mejoramiento de la formación, ahondando justamente en la valorización de la complejización del quehacer docente, y en la importancia del saber pedagógico y su necesaria articulación con las disciplinas.

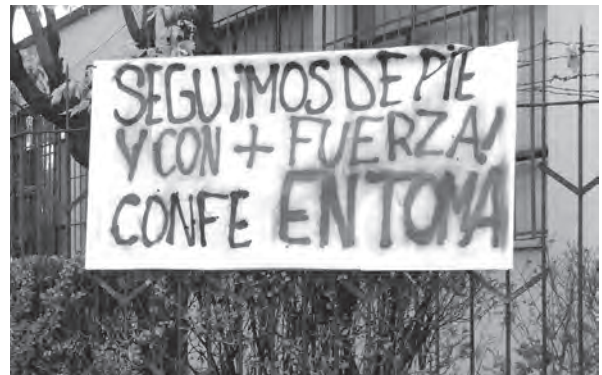
b) El esfuerzo por intentar frenar la formación irregular de pedagogos, originada en la expansión de un mercado de las pedagogías, en el marco de la LOCE.

c) El establecimiento de una ley de acreditación obligatoria para las carreras de Medicina y Pedagogía, derivado de la importancia de estas profesiones para los seres humanos.

d) La evaluación docente que, como instrumento perfectible, ha buscado, al menos teóricamente, establecer para el sistema municipal parámetros de calidad que reconozcan la "complejidad de los procesos de aprendizaje y los variados contextos en que estos ocurren", así como también la multiplicidad de competencias y desarrollo de conocimientos que los docentes requieren para enfrentarlos (tanto para contenidos disciplinares y estrategias didácticas, como para la generación de ambientes propicios para el aprendizaje).

5. La oportunidad perdida o el resurgir del movimiento social

Cuando las esperanzas de construir una educación de calidad en nuestro país parecían abrirse camino, acuerdos y cálculos políticos, ajenos al campo educativo, dan un frustrante giro, revirtiendo el rumbo que trazaron las movilizaciones de los estudiantes secundarios y el debate generando en el 2006. La actual situación vuelve a desnudar la precariedad del sistema político institucionalizado, incapaz de dar respuesta efectiva a la opinión de la mayoría de la población que de múltiples formas expresó su exigencia de un rol distinto del Estado en educación y la necesidad de una preocupación preferente por la educación de su propiedad y la profesión docente. La representación



parlamentaria, resultado del sistema binominal y de los quórum exigidos por la constitución de 1980, echaron por tierra la expectativas de millones de chilenos por una mejor educación.

Lamentablemente, no hemos sido capaces de retomar acciones más articuladas para la defensa de una educación pública de calidad y donde se fortalezca la profesión docente. El movimiento social no ha tenido la capacidad suficiente de mantenerse cohesionado y permanecer movilizado. Por otra parte, se han subutilizado espacios como la Comisión Nacional de Formación Inicial Docente, la cual no ha logrado desarrollar estrategias que le permitieran constituirse en un referente, en este caso, de política docente.

Recuperar la reflexión, tomar conciencia y desarrollar acciones movilizadoras se constituyen en una necesidad urgente para generar un proyecto educativo para Chile, entendiendo la complejidad del fenómeno educativo y de la sociedad en su conjunto.

En esta tarea están todos y todas convocados. Quienes están viviendo la cotidianeidad de la escuela chilena deben protagonizarla. Un espacio esencial lo tienen los docentes en formación y los nuevos profesores y profesoras, quienes pueden constatar la importancia de este momento histórico haciendo el simple ejercicio de comparar esta Ley, y sus proyecciones, con la realidad de las aulas y escuelas.

La invitación es a continuar la lucha por construir una escuela y una educación pública, comprensiva, integradora, justa, intercultural, laica, de calidad, y gratuita que nos enorgullezca como nación diversa. El movimiento social por una educación pública de calidad debe seguir avanzando, creciendo y fortaleciéndose, y no detenerse ante el soliloquio de la clase política.

Desarrollo indígena y políticas públicas: Una difícil relación para una convivencia multicultural

Verónica Figueroa Huencho¹

I. Introducción

Desde hace unas cuatro décadas, el multiculturalismo se ha convertido en un fenómeno que plantea nuevos desafíos a la convivencia en las sociedades democráticas avanzadas, siendo uno de los temas decisivos de nuestro tiempo. Como señala Etxeberria (2004) "el hecho de la multiculturalidad es innegable. Hay unos 5.000 grupos culturales diferenciados, de los cuales, unos 2.000 pueden ser considerados naciones, que están en unos Estados que no llegan a 200" (pp.: 11).

América Latina no permanece ajena a esta situación, caracterizada por la existencia de más de 400 pueblos indígenas diferenciados. Esta diversidad, sin embargo, ha estado marcada por la pobreza y la marginación, y no ha implicado, por lo general, respeto ni un mayor nivel de pluralismo o integración cultural, sino que, por el contrario, la mayoría de estos pueblos han sido incorporados de modo marginal y precario a los proyectos nacionales (Máiz, 2004), dándose así una combinación de injusticia cultural y material. Efectivamente, los pueblos indígenas representan

alrededor del 10% de la población de la región y sus niveles de ingreso, al igual que sus indicadores de desarrollo humano como la educación y las condiciones de salud, han quedado sistemáticamente a la zaga en relación con los del resto de la población (Hall y Patrinos, 2004).

Todos estos elementos han llevado a que en la década recién pasada aumentaran o se hicieran más visibles en el espacio público las demandas y reclamaciones de los pueblos indígenas, lo que podría sugerir que, a lo menos en algunos países de la región, ha emergido un nuevo actor social y en algunos casos, un nuevo actor político que desafía a las formas tradicionales de hacer política.

En el caso chileno, los conflictos que han tenido una mayor repercusión son aquellos que se vienen produciendo entre el pueblo mapuche y el Estado, relacionados principalmente con la tenencia de tierras ancestrales, así como con otras reivindicaciones como la deuda histórica del Estado, el empobrecimiento de los pueblos indígenas en general, la pérdida de espacio para manifestaciones culturales y de identidad, entre otras.

¹ Ph.D. Académica de la Universidad de Chile, vfiguero@uchile.cl

* Todas las imágenes de este artículo pertenecen al mural pintado en el frontis del Centro Cultural Gabriela Mistral (ex Edificio Diego Portales), Santiago de Chile.

Por otra parte, esta situación se ha visto amplificado por crecientes movimientos migratorios que han significado el desplazamiento de miles de indígenas desde sus zonas rurales de origen a las ciudades. Efectivamente, la migración a las ciudades arranca aproximadamente entre los años treinta y cuarenta del siglo XX, empujada por un conjunto de factores estructurales que han determinado que en la actualidad un 64,8% de la población indígena del país se encuentre residiendo en áreas urbanas, donde el 27,7% lo hace en la Región Metropolitana².

En ese sentido, como señala Álvaro Bello: “la migración indígena no debe entenderse como un dato más, sino como la demostración de los profundos cambios que están ocurriendo en las sociedades indígenas. Esta migración crea nuevas dinámicas socioculturales, y nuevas territorialidades en los espacios urbanos, apelando a su transformación como lugares de la multiculturalidad, exigiendo acciones específicas para mejorar las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de estos pueblos” (Bello, 2004, 59).

Esto supone un desafío al Estado chileno, al gobierno y a la sociedad en su conjunto, pues se deben explorar nuevas vías de integración y convivencia si se desea fortalecer su institucionalidad y caminar hacia condiciones más equitativas y justas de desarrollo. Desde la llegada de la democracia, los distintos gobiernos de la Concertación han intentado definir e implementar políticas y estrategias orientadas a responder a esta situación las que, sin embargo, han sido valoradas de diferente manera por los pueblos indígenas en general, los que dudan de su pertinencia e impacto real.



En este artículo revisaremos algunas de las principales políticas y estrategias llevadas a cabo por el Estado chileno, de manera de identificar algunos de los posibles focos de conflicto.

2. Políticas y estrategias del Estado: ¿iniciativas sin identidad? Una revisión histórica

El Estado chileno ha jugado un rol central en la historia de los pueblos indígenas a través del diseño de políticas públicas que han pretendido su homogenización y asimilación cultural. Actualmente estos pueblos son asociados a condiciones de pobreza y marginalidad de carácter alarmante, derivando en una pérdida progresiva de su bagaje cultural producto, en gran medida, de políticas públicas y estrategias del Estado que no han tomado en cuenta sus necesidades reales y por acciones emprendidas sin “identidad” (Valdés, 2000).

Una breve revisión a las principales políticas implementadas desde el nacimiento del Estado de Chile así lo demuestra. Por una parte, encontramos aquellas que regulan la tenencia de la tierra, como el Decreto del 1° de Julio de 1813 cuyo objetivo fue formar villas, constituyendo un primer paso para la llamada “ley de reducción” (1866), que estableció el otorgamiento de títulos gratuitos de tenencia de tierras a los indígenas, iniciándose un proceso de radicación que los obligó a vivir en un espacio reducido de tierras y supuso la pérdida de derechos sobre el 90% de su antiguo territorio, destinado ahora a la colonización y la expansión del latifundio (Bengoa, 1996; 2000).

Las reducciones se convirtieron así en un lugar de reestructuración y resistencia cultural frente al modelo dominante, aunque a un alto precio: la marginación social y el empobrecimiento (Bengoa, 1996; Boccara y Seguel, 1999). Un siglo después, con el Decreto Ley N° 2.568 sobre división de comunidades indígenas, esta situación se ve acentuada, pues una considerable cantidad de comunidades fueron divididas compulsivamente: por lo menos 2.000 en el período de 1979 a 1990, ya que dicho Decreto establecía que no existían “ni tierras indígenas ni propietarios indígenas, porque sólo hay chilenos”. En la práctica esto significaría la transformación de los indígenas en chilenos y su casi desaparición

2 Informe “Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile”, www.ine.cl

como raza y culturas diferenciadas (Bengoa, 1996).

Como ya señalábamos, en la actualidad los pueblos indígenas en Chile están asociados a condiciones de pobreza³, y en su gran mayoría, han debido migrar a las ciudades en la búsqueda de una mejor calidad de vida, donde se incorporan a los estratos más bajos del proletariado urbano, es decir, a niveles de vida más precarios y de menor estabilidad en el empleo. Toda esta situación ha acarreado cambios en sus estructuras comunitarias, en su forma de vida y en los medios para prodigarse la subsistencia.



Chile se reconociera como país pluriétnico y pluricultural, reconociendo la diversidad cultural; c) El proyecto de ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales; d) El proyecto de ratificación del convenio que crea el Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe.

De estas cuatro iniciativas descritas, fue aprobado, aunque con modificaciones y cambios sustanciales, el proyecto de Ley Indígena, y se ratificó el Convenio Constitutivo del Fondo de Desarrollo

Hacia principios de los años 90, el retorno a la democracia en Chile supuso una nueva oportunidad para definir políticas públicas y estrategias que fueran coherentes con las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, los que poco a poco comenzaban a participar en organizaciones formales que entraron en contacto con el movimiento político emergente, llevando a suscribir, en el año 1989, el "Acuerdo de Nueva Imperial" con el entonces candidato a la presidencia Patricio Aylwin.

Entre las principales disposiciones, se encontraba la creación de una Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), de cuyo trabajo se derivaron cuatro proyectos de ley: a) El proyecto de Ley Indígena, donde sus puntos principales fueron reafirmados por el Congreso de Pueblos Indígenas celebrado en 1991; b) El proyecto de Reforma Constitucional, que tenía por objeto lograr mayor grado de reconocimiento jurídico de los pueblos indígenas, de manera que

Indígena. Cabe señalar, asimismo, que recién el 15 de septiembre de 2008, tras diecisiete años de tramitación legislativa, Chile ratificó el Convenio 169 de la OIT.

Estos antecedentes han supuesto una pérdida de confianza de parte de los pueblos indígenas hacia el Estado, pues surgen dudas respecto del verdadero alcance e impacto que sus iniciativas tienen, especialmente cuando muchas de las disposiciones finales no reflejan el verdadero espíritu que convocó a estos pueblos a participar. Como señalan ellos mismos, en la implementación de la mayoría de las políticas se ha evidenciado un fracaso debido a la falta de integración de elementos culturales, valóricos, históricos, sociales, económicos, etc. (Rey, 2002). Los pueblos indígenas no pueden sentirse identificados con medidas o iniciativas que no toman en cuenta sus valores, actitudes, creencias y formas de organización, entre otros aspectos (Inkeless, 2000).

³ Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda (1992) y Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (1996).

⁴ El Convenio 169 "sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes" adquiere relevancia pues otorga el carácter de "pueblo" a las etnias indígenas, señalando en su art. 7 que "estos pueblos deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe el proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente".

En 1993, con la promulgación de la Ley 19.253, nuevamente se abre un espacio para la incorporación de las demandas de los pueblos indígenas, sin embargo, para muchos la ley nuevamente no recogió sus opiniones y los dejó al margen de su propio desarrollo. Esta ley establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), a través de la cual se intenta, de alguna manera, dar respuesta o enfrentar los temas centrales de la problemática indígena: Tierra, Desarrollo y Cultura, y Educación.



La CONADI es, entonces, el organismo encargado de promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas en lo económico, social y cultural, así como de impulsar su participación en la vida nacional. Sin embargo, las relaciones entre los pueblos indígenas y este organismo no han estado exentas de conflicto, especialmente por la poca legitimidad que otorgan a su accionar y a la definición de instrumentos de desarrollo indígena que no han logrado dar solución a sus demandas históricas.

La aparición de nuevos conflictos entre los pueblos indígenas y el Estado llevó a que el gobierno de Ricardo Lagos iniciara un nuevo proceso de conversación con los pueblos indígenas, creando la Comisión de Verdad y Nuevo Trato en enero de 2001, cuya misión era informar acerca de la historia de la relación que ha existido entre los pueblos indígenas y el Estado y que sugiriera propuestas y recomendaciones para nuevas acciones.

Surge así la "Política de Nuevo Trato", que pretendió, entre otras iniciativas: a) el fortalecimiento de la educación y la identidad sociocultural indígena (incentivando la participación directa de las comunidades indígenas en el proceso educativo, tomando en cuenta la sabiduría ancestral en la formación, promoviendo las lenguas, el patrimonio y los sistemas socioculturales de los pueblos indígenas); b) el mejoramiento del nivel de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (reconocimiento constitucional, representación y participación política, aplicación efectiva de la ley indígena fortaleciendo los espacios de participación de las comunidades); c) el ajuste de la institucionalidad pública a la diversidad cultural del país (como la introducción de las lenguas indígenas en normativas y documentos públicos, instrumentos de difusión, capacitación de funcionarios, etc.). En el caso de los indígenas urbanos, se manifestó la necesidad de generar medidas en el orden del desarrollo cultural, social, infraestructura y servicios básicos, salud, vivienda, etc.

Sin embargo, han sido los propios pueblos indígenas los que han manifestado su descontento con estas medidas pues, más allá de lo que dice el papel, aún no se ha logrado incorporar a la definición e implementación de las políticas elementos propios de su cosmovisión y cultura, además de priorizar acciones de corto plazo. "Nada es el aporte que entrega este Informe a mejorar las actuales políticas al interior del Estado, por el contrario escatima los planteamientos de fondo que se vienen demandando y cae en la redundancia sobre cuestiones legislativas que se vienen insistiendo desde hace varios años. En definitiva, nada nuevo a lo que ya se ha dicho"⁵.

Se produce, entonces, una situación que cobra una importancia creciente y paradójica. Creciente porque ha concitado cada vez mayor atención por

5 "Informe Verdad y Nuevo Trato: Fin al teatro del gobierno". Informativo Mapuexpress. http://www.archivochile.com/Pueblos_originarios/hist_doc_gen/POdocgen0018.pdf

parte de la opinión pública, los medios de comunicación, el mundo político y la sociedad civil; y paradójica porque, no obstante algunos logros alcanzados, no ha habido una transformación sustantiva de los modos de relacionarse con ella de parte del Estado, ni de las empresas, ni del resto de la sociedad chilena (Foerster y Vergara, 2000).

3. La implementación de las políticas públicas: principales focos de conflicto

En la práctica, la implementación de estas y otras políticas y estrategias definidas e implementadas desde el Estado se han encontrado con dificultades, porque no han logrado traducir la riqueza y el bagaje cultural de los pueblos indígenas. Algunos ejemplos nos permiten demostrar esta situación⁶.

En el ámbito educativo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, instaurado en el Ministerio de Educación en 1996, en base a la promulgación de la ley N° 19.253, no ha sido totalmente legitimado por los pueblos indígenas, pues señalan que no refleja sus necesidades educacionales y culturales, al haber sido diseñadas desde la cultura occidental. Para ellos, más que incentivar el uso de la lengua están incentivando el uso "erróneo" de ésta, derivado del hecho que para acceder a la formación pedagógica el Programa exige haber terminado la enseñanza media (cuestionando el principio que para enseñar la lengua basta con ser indígena), siendo que un alto porcentaje de indígenas hablantes no cumple con este requisito.

Un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica señala que existe un bajo número de jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas que tienen acceso a la Educación Superior (del total de la población nacional un 16,3% logra acceder a instituciones de Educación Superior; en el caso de la población indígena no más del 0,36% logra seguir estudios superiores), lo que redundará, a su vez, en un escaso número de educadores indígenas que se desempeñan en el sistema formal de educación, especialmente en sectores de concentración indígena⁷. Efectivamente, el INE⁸ muestra que el nivel de instrucción, que corresponde al más alto al que haya llegado la persona en el sistema regular de instrucción del país, o su equivalente, refleja diferencias notables entre los

indígenas en comparación con los no indígenas de la población de cinco años y más. Un 5,6% de indígenas aún se encuentra "sin instrucción", mientras que en los no indígenas esta cifra llega a 2,5%. Un 51,6% de la población indígena sólo llega a la educación básica, un 11,6% más que en la población no indígena con un 40%. En tanto, con relación a la educación media sólo el 29,8% de la población indígena la alcanza, mientras que en no indígenas lo hace un 36,3%.

En el ámbito de la salud, la necesidad de acercar la medicina tradicional a las ciudades, a partir de una



política intercultural, dio lugar a la implementación en algunos consultorios de un sistema de "Salud Intercultural", coexistiendo así dos sistemas: el occidental y el indígena o tradicional.

Si bien se reconocen los avances logrados en este sentido, especialmente a partir de la intervención del Estado en las políticas de salud, también se señalan las deficiencias existentes, principalmente asociadas a la falta de pertinencia cultural. Entre estas deficiencias se encuentra el hecho que el gobierno no convocó a expertos indígenas para que los apoyaran o los

⁶ Gran parte del análisis y de las opiniones vertidas por líderes indígenas mapuches han sido obtenidas a partir de un proyecto de investigación realizado entre los años 2005 y 2007, y que dio lugar a la presentación de la tesis doctoral "Capital social y desarrollo indígena urbano: una propuesta para una convivencia multicultural. Los mapuches de Santiago de Chile", realizada por la autora.

⁷ Estudio en proceso: <http://www.cga.udg.mx/uaci/proyectos/proyectos-Esp/Villarica.htm>

⁸ Informe "Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile", www.ine.cl



orientaran respecto a sus prácticas ancestrales. Por otra parte, los consultorios de salud no están contruidos de acuerdo a la cosmovisión indígena. En el caso mapuche, por ejemplo, éstos señalan que difícilmente la *machi*⁹ podrá curar si no existen las condiciones para ello. Asimismo, en muchos consultorios no es posible instalar un *rewe*¹⁰ ni se permite la presencia de animales, lo que afecta el trabajo de la *machi*, a la que, según señalan algunos “tampoco se le preguntó si quería venir a Santiago”.

En el ámbito organizacional, la ley N° 19.253 establece los requisitos para constituir una asociación indígena legal y formal. En el párrafo 2, artículo 36 de la ley se cita “Se entiende por Asociación Indígena la agrupación voluntaria y funcional integrada por, a lo menos, veinticinco indígenas que se constituyen en función de algún interés y objetivo común de acuerdo a las disposiciones de este párrafo”. Algunos de los problemas señalan que esta ley promueve estructuras orgánicas verticales centralizadas al “estilo occidental”, sin considerar que “la forma de ser y las necesidades indígenas no siempre coinciden con esta realidad (...) en nada respetan o permiten las formas de organización ancestral” (Comisión de Verdad y Nuevo Trato, 2003).

En definitiva, muchas de las políticas públicas y estrategias orientadas hacia los pueblos indígenas han fallado en esta, ya citada, falta de pertinencia, existiendo más bien una importación de propuestas (Rey, 2002). Con ello, las tendencias hacia la desaparición de estas culturas se han visto aceleradas durante el último tiempo.

Los estudios dan cuenta de ello. En el caso mapuche, en un estudio realizado en 1996 (Millaleo, 1996) se encuentran fuertes procesos de reforzamiento de la identidad indígena: las personas señalaban con más fuerza su pertenencia al pueblo mapuche, se hablaba más el *mapudungun*, se realizaban más ceremonias y festividades propias de la cultura mapuche. Sin embargo, en un estudio realizado por el CEP¹¹ en 2002, tanto en poblaciones mapuche rurales como urbanas, los datos son preocupantes. Mientras que en 1992 casi el 10% de la población se identificaba como mapuche, en 2002 sólo lo hacía un 6,6%¹². Del total de la población, el 82% se encuentra en zonas urbanas (frente al 79% del 1992). Por otra parte, el 84% de la población no habla mapudungun, el 49% no sabe o no recuerda ceremonias, costumbres o ritos, y el 70% no participa en ninguna de las ceremonias

⁹ Persona elegida por un espíritu superior para asumir la función de médico del cuerpo y del alma (diccionarios.serindigena.org).

¹⁰ Tronco descortezado de árbol, labrado con peldaños (laurel, maqui, canelo) enterrado frente a la puerta de la *ruka* (vivienda) de la *machi* de la cual es instrumento y símbolo.

¹¹ CEP Centro de Estudios Públicos. Estudio Nacional de Opinión Pública N° 43. Julio de 2002.

¹² Si bien se reconoce la influencia del cambio en la pregunta sobre autoreconocimiento, los expertos señalan que el impacto es mínimo.

o costumbres. Al parecer, estamos asistiendo a una pérdida cultural progresiva de las raíces de estos pueblos, lo que claramente no se condice con los valores de una sociedad que propende hacia una convivencia multicultural.

4. Algunas reflexiones finales

La situación que viven los pueblos indígenas en Chile no constituye un caso aislado. Sin embargo, el fortalecimiento de un sistema democrático pasa, necesariamente, por la inclusión y participación de todos los sectores y actores, respetando la diversidad y generando espacios para un diálogo intercultural efectivo.

Para la mayoría de los pueblos indígenas, la realización de su plan de vida depende de la existencia y de la preservación, o incluso del florecimiento y el desarrollo de su cultura. En una sociedad multicultural como la actual, los Estados deben ser capaces de crear las condiciones para garantizar la satisfacción de las necesidades (en su sentido más amplio) de todas las personas (Olivé, 2004). Esto requerirá de la existencia de espacios públicos culturalmente inclusivos y socialmente diversos. Sin embargo, la exclusión de las culturas originarias no ha permitido la formación de una cultura ciudadana pluralista e intercultural, necesaria en el mundo en el que vivimos (Tubino, 2004).

Por lo tanto, se hace necesario un cambio de paradigma, donde los pueblos indígenas sean puestos en el centro de las estrategias, como actores y partícipes de su propio desarrollo. Si bien algunos países latinoamericanos han adoptado estrategias diferentes frente a las demandas de los pueblos indígenas, no han podido paliar la existencia de problemáticas sociales y culturales apremiantes que afectan a estos grupos en particular y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto¹³ (Peyser, 2003). A nuestro juicio, el error es que estas políticas se han diseñado y ejecutado en ausencia de estos pueblos.

En ese sentido, el debate continúa abierto. En Chile, en enero de este año y por iniciativa presidencial, la Comisión de Constitución, Legislación, Justicia y Reglamento del Senado de la República de Chile

ha estado debatiendo respecto de un proyecto de reforma constitucional para el reconocimiento de los pueblos indígenas. Sin embargo, los propios pueblos indígenas han comenzado a manifestar su desacuerdo, pues el artículo 4° señalaría que “La Nación chilena es una, indivisible y multicultural”, agregando que el Estado reconoce la existencia y protege y promueve los derechos de los pueblos indígenas que habitan su territorio. Los pueblos indígenas tienen derecho a su desarrollo, a conservar y fortalecer su identidad, cultura, idiomas, instituciones, tradiciones y a participar libremente en la vida política, social, económica y cultural del país, “conforme a lo establecido en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes”.

Para los pueblos indígenas, una vez más se están vulnerando sus derechos y se están dejando de lado aspectos sustantivos para su sobrevivencia en una sociedad que responda efectivamente a los principios del multiculturalismo, donde se considere, entre otros aspectos, su capital social como componente clave de su desarrollo, el que no sólo considera aspectos culturales, sino también sociales, económicos y políticos. Los pueblos indígenas son portadores de valores, tradiciones, visiones de la realidad, que son su identidad misma. Si ello es ignorado, obviado o deteriorado, se inutilizarán importantes capacidades aplicables al desarrollo, y se desatarán poderosas resistencias.

Si, por el contrario, se reconoce, explora, valora, y potencia su aporte, puede ser muy relevante y propiciar círculos virtuosos con las otras dimensiones del desarrollo (Kliksberg, 2000). Esto implica profundizar en el diálogo intercultural, considerándolo como base para un mejor entendimiento de la riqueza de cada cultura y de la diversidad cultural como un bien para los Estados y la sociedad en general (UNESCO, 1999).

Como señala Tubino “Un proyecto societal intercultural empieza por incluir a los excluidos de la identidad nacional, por refundar las democracias modernas, fuertemente etnocéntricas, por hacer de los espacios públicos de la sociedad civil, espacios donde converjan la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades. Esta es la utopía realizable de las políticas interculturales, el tólos de la opción intercultural” (Kymlicka, 2004, 78).

¹³ Por ejemplo, en Guatemala en 1995, el gobierno y varias comunidades indígenas firmaron un acuerdo sobre la identidad y los derechos de los pueblos indígenas, que incluía los derechos indígenas a las tierras, los mecanismos de participación a todos los niveles, la reforma de la educación, el papel de las comunidades y autoridades indígenas locales en los gobiernos locales, y la administración de recursos y la ley consuetudinaria. En los países andinos, en 1994, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) publicó una serie de propuestas políticas, económicas y culturales. En Bolivia, a partir de una serie de reivindicaciones, las leyes y los procesos de participación popular desde 1994 enfatizan el papel de las instituciones indígenas en el desarrollo y permiten la creación de distritos específicamente indígenas dentro de la nueva estructura municipal. En Perú, parece haber una nueva disposición por parte de las autoridades con respecto a la identidad cultural de los “campesinos indígenas”. Bajo la Constitución de 1993, el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación.

Referencias bibliográficas

- Bello, A.** (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. Serie Políticas Sociales N° 79, CEPAL: Santiago.
- Bello, A. y Rangel, M.** (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina y el Caribe. *Revista CEPAL*, N° 76, abril 2002.
- Bengoa, J.** (1996). Población, familia y migración Mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad Mapuche 1982-1995. *Revista Pentukun*, N° 6: 9-28.
- Bengoa, J.** (2000). *Historia del pueblo mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Boccaro, G. y Seguel, I.** (1999). Políticas indígenas en Chile (Siglos XIX y XX). De la asimilación al pluralismo: el caso mapuche. *Revista de Indias*, Vol. 59, N° 217: 741:774.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato** (2003; 2004). *Indígenas de la ciudad: Testimonios e historias para un nuevo trato*. Grupo de trabajo Indígenas Urbanos. CONADI.
- Etzeberria, X.** (2004). *Sociedades Multiculturales*. Bilbao: Alboan/Mensajero
- Foerster, R. y Vergara, J.** (2000). *Los mapuches y la lucha por el reconocimiento en la sociedad chilena*. En Castro (Ed.) *Congreso internacional. Derecho Consuetudinario y pluralismo legal: desafíos en el tercer milenio*. Arica.
- Hall, G. y Patrinos, A.** (2004). *Pueblos Indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Informe Banco Mundial, 2004.
- Inkeless, A.** (2000). Measuring social capital and its consequences. *Policy Sciences*, N° 33: 19-42.
- Kliksberg, B.** (2000). *Capital social y cultura, claves olvidadas del desarrollo*. Documento de divulgación, N° 7, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Kymlicka, W.** (2002). *Estados multiculturales y ciudadanos interculturales en realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación*. Acta: Lima.
- Máiz, R.** (2004). *El indigenismo político en América Latina*. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, enero-marzo 2004, N° 123: 129-174.
- Millaleo, S.** (1996). *Ser o no ser mapuche o mestizo*. Website: <http://www.soc.uu.se/mapuche/mapuint/millaleo021123.html> (08/08/2003)
- Olivé, L.** (2004). Relaciones interculturales y justicia social: una Fundamentación pluralista. En Castro-Lucic (Ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- Peyser, A.** (2003). *Desarrollo, Cultura e Identidad: El caso del mapuche urbano en Chile. Elementos y estrategias identitarias en el discurso indígena urbano*. Ph.D. Tesis, Universidad Católica de Lovaina.
- Rey, G.** (2002). *Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan*. *Revista Digital de Cultura Pensar Iberoamérica*. Website: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a04.htm> (23/10/2005).
- Tubino, F.** (2004). La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural. En Castro-Lucic (Ed.) *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile.
- UNESCO** (1999). *Seminario y taller: Desafíos Culturales del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*.
- Valdés, M.** (2000). El problema de lo urbano y lo rural. Website: <http://www.mapuche.cl/documentos> (11/11/2003)

Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno

Jorge Sir¹



Como en toda Latinoamérica, la educación hacia los pueblos indígenas, y su posterior evolución hacia una educación intercultural, ha pasado por distintas etapas, en coherencia con las visiones políticas y de Estado-Nación existentes en cada período de la historia. Este artículo presenta algunos antecedentes que nos permiten acercarnos a identificar los desafíos pendientes que aún tiene la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, que según el autor, exhibe falencias epistémicas, metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios.

¹ Académico de la Escuela de Historia de la Universidad Arturo Prat e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la misma universidad.

I. Antecedentes históricos

La actual configuración sociocultural chilena obedece a un proceso histórico de muy larga data, tanto que su origen se remonta al primer contacto entre indígenas y españoles en el siglo XVI. La dinámica de resistencia militar y, a la vez, el intercambio sociocultural marca con su impronta la historia de las relaciones interétnicas posteriores.

Desde los tiempos del surgimiento de la república, a comienzo del siglo XIX, la oligarquía criolla hegemónica ha pensado al Estado-Nación chileno desde su particular concepción. Dicha idea quedó expresada tempranamente en el Reglamento Constitucional de 1812 dictado por José Miguel Carrera. Allí la idea de la diversidad cultural se vio ya marginada frente a la tradición igualitaria y a la idea de la unidad nacional del país, situación que permanece inalterable hasta el día de hoy.

La conquista de la Araucanía entre 1862 y 1883 significó la incorporación política de la población mapuche al Estado chileno, realizada a través del sometimiento militar que implicó la pérdida de la autonomía como pueblo y el no reconocimiento de ningún derecho político ni cultural específico como sociedad diferenciada del resto de la población nacional, transformándose así en minoría nacional.

Paralelamente, el Estado chileno anexaba a su territorio las altiplanicies andinas en que habitaban los aymara (1883), y tomaba posesión de la Isla de Pascua en que vivían los Rapa Nui (1888). En este mismo período, las autoridades otorgan en concesión a particulares nacionales y extranjeros, grandes extensiones de tierra en la patagonia chilena y en la isla de Tierra del Fuego, en que habitaban los aónikenk y los sélknam respectivamente, sin reservar para éstos tierra alguna que posibilitara su subsistencia física y cultural.

Algunos de los efectos a corto y mediano plazo de la derrota político-militar y de la posterior radicación fueron los siguientes:

a) La sedentarización forzada de los pueblos originarios en pequeños terrenos delimitados arbitrariamente.

b) La drástica disminución del "espacio vital" tradicional, convalidada por la ley chilena a través de los Títulos de Merced, y la pérdida de vigencia de las pautas de movilidad de los asentamientos humanos, y, por lo tanto, de la rotación de suelos y de la provisión de nuevos terrenos.

c) La desaparición de la economía típica prerreduccional caracterizada por la ganadería expansiva y la brusca reorientación de la actividad económica hacia lo agrícola.

d) La transformación de los indígenas en campesinos minifundistas, practicantes de una agricultura de subsistencia, cada vez más empobrecida y en una posición desventajosa frente a la sociedad nacional.

e) En lo económico-social, la radicación provocó la desaparición de la organización tradicional de parentesco por la que se constituían los grupos y las relaciones sociales.

f) Los mapuches pasaron a formar parte de la sociedad chilena, y fueron impactados por las estructuras políticas, económicas, jurídicas, educacionales y culturales de ésta. Se desarrolla, por tanto, un proceso de *desculturización* cada vez mayor, con profundos quiebres entre generaciones y pérdida o autodesvalorización de la cultura propia.

g) Las dos terceras partes de la población aymara, estimada en 48 mil personas, han emigrado desde su lugar de origen, el altiplano chileno, a ciudades y pueblos de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. El tercio restante mantiene su carácter rural, campesino o comunero minifundista. La mitad de este tercio, sigue habitando en el altiplano, dedicándose principalmente a la ganadería de auquénidos. Los aymaras han sido prácticamente ignorados por las autoridades, las que nunca han legislado en su favor, y sólo han llevado adelante políticas de asimilación a la cultura nacional (chilenización) respecto de su población, a través de instituciones como la escuela y el servicio militar obligatorio. El régimen militar llevó adelante la implantación de escuelas fronterizas, con este fin. El problema más grave que afecta a las comunidades aymara del altiplano, es la privatización y pérdida de sus aguas ancestrales, en virtud del Código

de Aguas (DFL N° 1.222) dictado por el régimen militar en 1981, permitiendo un proceso de apropiación de las aguas comunitarias de los aymara por parte de compañías mineras, privándolos del vital elemento para sus labores agrícolas y provocando el desecamiento de los bofedales.

h) La realidad del pueblo Rapa Nui es delicada. Sólo a partir de 1966 adquieren derechos ciudadanos, al permitírsele votar para la elección de autoridades tanto locales como nacionales. A partir de 1973, las autoridades de la isla (inicialmente el Alcalde Municipal y desde 1975 el Gobernador Provincial) pasan a ser designados por el gobierno. La falta de mecanismos de participación de la comunidad Rapa Nui incide indirectamente en el fortalecimiento de la organización ancestral, el Consejo de Ancianos de Rapa Nui, entidad que fue desconocida por el gobierno militar. Este consejo, denunció los atropellos cometidos por el gobierno de Pinochet en contra de su pueblo, especialmente el intento del régimen de desconocer la propiedad de los isleños sobre sus tierras ancestrales en virtud de la dictación del DL N° 2885. El Consejo de Ancianos, ha venido planteando, durante los últimos años, como demanda central la restitución por parte del Fisco de las tierras de la isla al pueblo Rapa Nui, su legítimo dueño.

En definitiva, la política y legislación aplicada a los pueblos originarios por el Estado ha procurado asimilarlos a la sociedad chilena, así como integrar sus tierras y recursos al proceso de desarrollo nacional, evidenciando, con este accionar, un desprecio hacia las identidades y culturas ancestrales.

2. Marco legal para una Educación Intercultural Bilingüe

Al igual que en casi toda América Latina, la intención de implementar un tipo de educación en sintonía con las culturas indígenas vigentes en el país se relaciona directamente con el proceso de redemocratización del Estado que siguió al período de dictadura militar (1973-1990). Los nuevos gobernantes se dieron la tarea de implementar una serie de políticas e instituciones para abordar un conjunto de aspectos sociales asumidos como deficitarios o carentes. Así como se crearon organismos dirigidos a la mujer y a los jóvenes,

se retomó la política indigenista que había sido drásticamente abortada por la dictadura.

La Ley N° 19.253 de 1993 (Ley Indígena) reconoce a los indígenas de Chile como agrupaciones humanas que han existido en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, cuando la tierra y el agua eran los fundamentos de su existencia y desarrollo cultural. Desde la formulación de este instrumento, el Estado chileno reconoce a las "etnias" Aymara, Atacameño, Quechua, Colla, Mapuche, Rapa Nui y grupos fueguinos.



EDICIONES MORATA, S. L.
 Mejía Lequerica, 12
 Teléf. 91 448 09 26
 28004 MADRID
 morata.es - www.edmorata.es

ÚLTIMAS NOVEDADES

David K. Lines

La educación musical para el nuevo milenio

192 págs.
 P.V.P.: 18,80 euros
 17 x 24 cms.

Valerie Harwood

El diagnóstico de los niños y adolescentes "problemáticos"

208 págs.
 P.V.P.: 19,60 euros
 17 x 24 cms.

Thomas S. Popkewitz

El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar

228 págs.
 P.V.P.: 20,10 euros
 17 x 24 cms.

**César Coll
 Carlos Monereo (Eds.)**

Psicología de la educación virtual

412 págs.
 P.V.P.: 25,50 euros
 17 x 24 cms.

**J. Gimeno
 Sacristán (Comp.)**

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

236 págs.
 P.V.P.: 20,70 euros
 17 x 24 cms.

**Colin Lankshear
 Michele Knobel**

Nuevos alfabetismos

272 págs.
 P.V.P.: 22,90 euros
 17 x 24 cms.

En lo pertinente, esta Ley contempla en su Título IV, párrafo 1, artículo 28 "el reconocimiento, respeto y promoción de las culturas Indígenas" a través de:

- el uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlas positivamente;
- el fomento a la difusión, en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones, del idioma indígena, y el apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- la promoción y el establecimiento de cátedras de historia y cultura indígenas en la enseñanza superior;
- la obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma que lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen;
- la promoción de expresiones artísticas y culturales, y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico y cultural e histórico indígena.

Por otra parte, un aporte significativo hacia la diversidad cultural lo constituye la Convención sobre los Derechos del Niño suscrita por Chile en 1990 y publicada por Decreto N° 830 del mismo año. Al respecto, allí se plantea:

Artículo 8: Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares, de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar asistencia y protección apropiadas con miras a establecer rápidamente su identidad.

Artículo 20: Al considerar las soluciones, se prestará especial atención a la conveniencia en que haya continuidad en la educación del niño y su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

Artículo 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas 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 emplear sus propios idiomas.

La Declaración de las Naciones Unidas, en su Parte IV, artículo 15, señala que: “*todos los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles de educación del Estado*” y que “*los pueblos indígenas tienen el derecho de establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas impartiendo educación en su propio idioma y en relación con sus propios métodos de enseñanza-aprendizaje*”. Establece, además, los derechos de los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades a acceder a una educación en sus propios idiomas y culturas.

Por su parte, en 1995 el Ministerio de Educación, en cumplimiento de lo expuesto en la Ley N° 19.253, crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe con el objetivo de revertir las desigualdades existentes en el conocimiento y las oportunidades de desarrollo de los niños y jóvenes indígenas del país.

En 1996, el curriculum chileno, en su Decreto 40, aprueba los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Educación Básica y fija las normas generales para su aplicación. En este Decreto se establece, por primera vez en Chile, el reconocimiento de las lenguas indígenas y se autoriza la readecuación de las secuencias de los OF y CMO para dar paso a la enseñanza bilingüe.

3. Del discurso a la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena subyacentes en la institucionalidad vigente han sido incorporadas en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traspasables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria.

Otra situación que va en desmedro de la EIB en Chile es que sus esfuerzos se han centralizado en los ámbitos rurales. Este enfoque se revela especialmente inadecuado si se tiene en cuenta que los estudios

sociodemográficos recientes y la misma realidad concreta demuestran que, debido a los procesos migratorios iniciados ya en las primeras décadas del siglo XX, en las urbes se concentra una alta densidad de población indígena: tal es la realidad de ciudades como Temuco (Región de la Araucanía), y Santiago (Región Metropolitana).

En cuanto a los niveles de instrucción de la población indígena, se caracterizan por un elevado porcentaje de individuos que llegan sólo al nivel de Educación Básica: representa un 51,6%, frente al 40% correspondiente a la población no indígena. La educación básica es el mayor logro en los sectores rurales, a diferencia de los sectores urbanos, en donde la meta es superada, aun cuando la gran barrera educacional en este caso es la Educación Media, alcanzada sólo por el 29,8% de la población indígena, frente al 36,3% de la población no indígena. En general, podemos advertir que, aunque la cobertura ha aumentado notablemente, persisten las dificultades históricas para la población indígena².



Imagen del mural del Centro Cultural Gabriela Mistral

² Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002. INE / Ministerio de Planificación Nacional.

A esta situación se suma la de la formación inicial docente en la Educación Superior: salvo los casos puntuales de experiencias universitarias, como la Universidad Católica de Temuco, y la Universidad Arturo Prat, a través del Proyecto del Instituto ISLUGA de EIB que se realiza en escuelas del altiplano con niños aymaras, las mallas curriculares no han incorporado masivamente el tratamiento de la interculturalidad y de la diversidad cultural, lo que en la práctica significa la mayoritaria carencia de docentes con formación intercultural para las escuelas básicas del país. Además, son muy pocos los profesores que hablan o leen algún idioma indígena. Finalmente, esto incide en que aquellas escuelas que ofrecen la modalidad de interculturalidad apenas se diferencien de las que imparten clases en castellano, circunstancia a la que se suma un importante factor

agravante: como han demostrado algunos estudios de caso, los padres de los niños indígenas prefieren que sus hijos hablen correctamente el castellano y no su lengua nativa (Williamson, 2004).

En definitiva, en el Chile actual las experiencias de EIB generalmente no obedecen a un plan maestro coordinado por la instancia superior en la materia, es decir, el Ministerio de Educación. Al contrario, las experiencias relativamente exitosas a nivel local, desarrolladas en zonas con alta tasa de población indígena, tienden más bien a orientarse de acuerdo con iniciativas puntuales que se han realizado a partir, por ejemplo, de Fondos Concursables de los municipios que financian actividades o proyectos que no tienen continuidad ni sistematización y que, por lo general, dejan de realizarse una vez concluidos.



Entonces, de modo preliminar, podemos plantear que en estos momentos los planes y programas de EIB más o menos eficaces aplicados en Chile responden, en un número importante, a inquietudes llevadas a cabo por comunidades u organizaciones rurales o de indígenas urbanos, que se enmarcan en el rescate y la preservación de una forma de interpretar sus modos culturales ancestrales, ya sea en la comunidad rural o en la urbe hacia donde han emigrado. Muchas de estas experiencias no fueron replicadas en el mundo indígena ni en las esferas oficiales de gobierno por fallencias epistémicas, metodológicas, de entendimiento y de comprensión de las concepciones culturales de los pueblos originarios, lo que impide que el Estado desarrolle políticas de pertinencia y de identidad cultural de los pueblos originarios de Chile.

Si bien es cierto que en el momento en que se promulgó la institucionalidad indigenista vigente en Chile se dio un ambiente favorable a las demandas históricas de este sector, entre ellas las del acceso a una educación pertinente, la carencia de políticas coherentes sostenidas en el tiempo, ha impedido, hasta la actualidad -salvo excepciones localizadas- el surgimiento de un marco eficaz para la EIB. En este sentido, a las buenas intenciones de ciertas regulaciones, y de personas e instituciones puntuales, se contraponen la persistencia de un modelo de Estado homogéneo en el que la diversidad étnica y cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

Referencias Bibliográficas

Aylwin, José y E. Castillo (1990), Legislación sobre los indígenas en Chile a través de la Historia, Documento de Trabajo N° 3, Santiago de Chile, Comisión Chilena de Derechos Humanos, noviembre.

Bonfil Batalla, Guillermo (1988), "La teoría del Control Cultural en el estudio de los procesos étnicos", en Anuario Antropológico 86, Brasilia, Editora Universidad de Brasilia.

——— (1995), El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial, México, Instituto Nacional Indígena.

Cañulef, Eliseo (ed.) (1996), Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena, Temuco, Editorial Pillán.

——— (2002), Consideraciones para una didáctica de los valores en la EIB, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

Diario Oficial (1979), Decreto Ley N° 2.568 del 25 de marzo de 1979, Santiago de Chile, Diario Oficial, N° 30.326, 28 de marzo.

——— (1980), Constitución Política de la República de Chile de 1980, Santiago de Chile.

——— (1993), Ley N° 19.253 (Ley Indígena), Santiago de Chile, Diario Oficial, N° 34.683, 5 de octubre.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2003), Estudios Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002, Santiago de Chile.

Williamson, Guillermo (2004), "Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural", en Cuadernos interculturales, Vol. 2, n° 3, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, julio-diciembre, pp. 23-34.



Fotografía Unesc

Memoria, oralidad y escritura

Una mirada diferente y desafiante es la que nos entrega en este artículo el destacado académico de Historia y Antropología, José Bengoa, quien nos invita a reflexionar sobre la relación entre el trascendental rol de la oralidad para los pueblos originarios y los efectos que ha conllevado, tanto para la historia como para la educación, el intentar traspasar esos saberes al testimonio escrito, bajo la mirada de la cultura occidental.

José Bengoa¹

Quisiera tratar la compleja relación entre memoria, oralidad y escritura, en particular cuando se plantea el tema de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Me apasiona el tema por varios motivos. Uno evidente es que la Antropología se ha dedicado históricamente al estudio de los pueblos y sociedades que no tienen tradición escrita sino oral o predominantemente oral, por lo tanto me preocupa comprender la relación entre la palabra escrita, en

particular la memoria plasmada en la escritura y la oralidad, la memoria reproducida oralmente. Para iniciar estas reflexiones, uno se puede preguntar si en estos tiempos de globalizaciones, modernización compulsiva de nuestras sociedades, hay espacio para la oralidad pura, para la transmisión oral de la memoria o, por el contrario, estas sociedades ágrafas están condenadas a reemplazar su oralidad por la "memoria o el testimonio escrito".

¹ José Bengoa, estudió filosofía y postgrados en Antropología y Ciencias Sociales. Actualmente es profesor de las escuelas de Antropología e Historia de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Santiago de Chile. Ha sido profesor invitado en la Universidad Católica del Perú, Católica de Quito, Autónoma de México, Indiana (Estados Unidos), Cambridge (Inglaterra). Ha dictado cátedra en la Universidad de París, y desde el año 2000 dicta clases en el Master de Estudios Amerindios de la Universidad Complutense de Madrid. El año 2009 ha ejercido en la Universidad de Leiden en Holanda. Entre sus libros se encuentra, *Historia del pueblo mapuche* (Lom Ediciones, 7ª Edición, 2008), *La emergencia indígena en América latina* (Fondo de Cultura Económica, 2ª Ed. 2007), *Historia de los antiguos mapuches del sur*. (Catalonia, 2ª Ed. 2007.), *La Comunidad reclamada* (Catalonia, 2006) *El Tratado de Quilín*, Catalonia, 2007) e *Historia de un Conflicto*, los mapuches y el estado nacional. (Editorial Planeta., 3ª Ed. corregida y aumentada, Santiago, 2008).



Un segundo motivo para incursionar en este tema es la exigencia que se les plantea a muchas culturas tradicionales, como las indígenas de nuestro país, de traspasar los límites de la oralidad y pasar a formas escritas de comunicación, o a lo menos buscar combinaciones entre ambas. En la medida que existe una demanda de, por ejemplo, educación intercultural y bilingüe, se requieren textos de estudio; es necesario incluso inventar un alfabeto, publicar textos escolares, esto es, estamos presenciando una de las grandes transformaciones que ha tenido la humanidad, el paso de la oralidad a la escritura, y todo a nuestra vista y paciencia.

Pero para complejizar más aún la cuestión, todo este proceso se produce en un contexto marcado quizá por el ocaso del monopolio del libro como soporte de la escritura. Digo monopolio, no porque el libro vaya a desaparecer, sino que se resignifica frente a la aparición de los medios audiovisuales, la escritura rápida y desechable del chateo por Internet, y la neo oralidad de la televisión, los megatextos y la popularización (democratización también) del fenómeno visual digital. El libro y el periódico se refugian en las elites, volviendo en una suerte de "revisita" fantasmal del pasado, al tiempo de los mandarines en que la escritura era el monopolio de las elites del poder, y la lectura de los libros de las personas de la alta cultura.

Voy a tratar de señalar, en primer lugar, la resistencia de los pueblos indios frente a la escritura y en particular al libro como fuente única de transmisión de la memoria. En un segundo momento, el triunfo y la primacía de la historia escrita y la sumisión de las memorias subalternas y, a veces olvidadas en los ámbitos de resistencia y del privado. Y en un tercer momento, que lo estamos viviendo, la recuperación de los fragmentos de la memoria oral y su necesario traspaso a la "oralectura"; la recuperación de la memoria y su inevitable fijación en el texto escrito. Pienso que la antropología que ha acompañado en sus fases silenciosas a las culturas ágrafas tiene una enorme responsabilidad y desafío en esta aventura que se abre a nuestra vista.

I. El libro y el poder

El primer desencuentro entre la escritura y la oralidad se produjo en el mundo andino al llegar el Conquistador con su hueste a la ciudad de Cajamarca. Por empinados cerros y piedras que les rompían las herraduras a los caballos, los europeos van ascendiendo a la sierra, anunciados de que el Inca tomaba sus baños en las afamadas aguas cajamarquinas. Llenos de temor por lo desconocido, deciden entrar y, en unas casas frente a la Plaza, se atrincheran, dice Cieza de León. Voy a omitir las variantes de otros autores, aunque son hermosas y visuales (como la de los dos caballeros Hernando Pizarro y Sebastián de Benalcázar que corriendo en sus caballos llenos de cascabeles visitan al Inca en su campamento y sorprenden a los allí reunidos con su estafalarario aspecto). Al día siguiente entra el Inca con toda su corte, procesión maravillosa que llena de admiración a los españoles que observaban desde sus guaridas con las cuerdas de sus mosquetes encendidas. Sigo ahora a Huamán Poma quien nos dice que entra "Fray Vicente llevando en la mano izquierda una cruz y en la derecha el breviario, y le dice al dicho Atahualpa Inga que es también embajador y mensajero de otro señor muy grande, amigo de Dios, y que fuese su amigo". El Inca, que era muy culto, se compadece de

"...estas sociedades ágrafas están condenadas a reemplazar su oralidad por la "memoria o el testimonio escrito".

que al fraile se le hubiese muerto su Dios en una cruz y le dice con cariño y cierto orgullo, "que no tiene que adorar a nadie sino al sol que nunca muere (hay una versión que dice que señala hacia el cielo donde estaba el brillante sol de los Andes) y preguntó el dicho Inga a fray Vicente quién se lo había dicho, responde Fray Vicente que se lo había dicho el libro y dijo Atahualpa: dámelo a mí el libro para que me lo diga, y así se lo dio y lo tomó en las manos, comenzó a hojear las hojas del dicho libro y dice el dicho Inga: que como no me lo dice ni me habla a mí el dicho libro, hablando con grande majestad, asentado en su trono, y lo echó el dicho libro de las manos el dicho Inga Atahualpa".

El libro tiene algo de mágico. Uno va a las librerías y los hojea buscando que le digan algo, imaginando el momento que lo leerá y se le abrirá un mundo nuevo. Muchas veces en la historia se han

quemado libros porque se ha supuesto que van a decirle cosas indebidas a las personas. La historia está llena de Torquemadas.

El cura Valverde se da vueltas indignado al ver que su libro, el Breviario, ha sido tirado al suelo. Observa a los españoles que miraban la escena y dice a gritos: "Aquí caballeros, con estos indios gentiles, son contra nuestra fe". Pizarro y Almagro dieron voces y dijeron: "Salgan caballeros estos infieles que son contra nuestra cristiandad y de nuestro emperador y Rey... demos en ellos". Dice Huamán que "comenzaron a matar indios como hormigas".

Maldita aparición del libro en América. Va junto, en un síndrome difícil de comprender, con la cruz, la espada y los mosquetes. El poder simbólico de la memoria escrita con el poder militar y religioso.

El baile de los guerreros

No ha sido cariñosa la relación entre los pueblos ágrafos y el libro. Ha sido una relación compleja. Ha habido un permanente menosprecio por parte de la cultura occidental, llena de papeles y documentos, por la memoria oral, considerada débil, poco segura, ingenua, en fin, primitiva, al decir de las teorías evolucionistas. La historia se fue escribiendo, dejando a la transmisión oral relegada a los rincones del pueblo, a zonas olvidadas, a espacios menospreciados por la alta cultura. Los folkloristas se han dedicado por décadas a "rescatar" estas tradiciones no escritas de nuestra cultura. Al hacerlo, por lo general, las momifican, las parcelan, le quitan su fuerza rotunda, la oralidad.

En los pueblos indios la escritura fue vista como opresión, con desconfianza. Hay un pasaje que siempre me ha impresionado y que relata González de Nájera. Cuando se han destruido las ciudades del sur de Chile a fines del siglo dieciséis, después del llamado desastre o ahora victoria de Curalava, dice el cronista que los araucanos o mapuches festejan lo ocurrido. Cuenta que usaban para sus bailes unas grandes capas de cuero a las que les pegaban, como plumas de aves, las páginas arrancadas a los breviarios, biblias y misales que habían sacado de las iglesias. También utilizaban en sus trajes los edictos reales, los títulos de propiedad y de encomiendas que el Rey entregaba por mano

de sus escribanos a los conquistadores. Uno puede imaginar, esos trajes surrealistas de hojas de papel Biblia, que se movían al ritmo del purrún alrededor del Rehue o en las fogatas que calentaban el frío de las noches en la Araucanía.

Ese baile de los guerreros es un acto de reversión de la primacía de la oralidad sobre la escritura. Se mofan de la escritura, la ven relacionada con el poder, con la Conquista, con la dominación.

Porque Historia Oral existía. El Fraile Sors, a fines del siglo dieciocho, relata la ceremonia en la que el historiador, el weipín, contaba las historias. Una suerte de teatro antiguo, uso de máscaras; los collones son lo que queda de esos "entremeces" que nos habla el padre Rosales. Se relataban con viveza los episodios, se lloraba en las partes tristes, se reía con las anécdotas graciosas, en fin, se transmitía la memoria colectiva en un ritual establecido. Los pueblos ágrafos no son pueblos sin historia como ha dicho, mal dicho, muchas veces la Antropología, privilegiando la escritura como único medio de transmisión.

La primacía de la escritura

Pero es evidente que esas memorias fueron quedando arrinconadas en la trastienda de las denominadas historias oficiales. Las Historias fueron parte del poder, se convirtieron en una herramienta poderosa; el manejo de la memoria, el control del pasado como arma para la construcción del futuro. Fueron por tanto quedando memorias que no entraron en las Historias oficiales, que quedaron relegadas o simplemente negadas.

Los papeles, los decretos, los títulos de propiedad, los documentos ante notario, reemplazaron los derechos denominados consuetudinarios. La palabra empeñada fue perdiendo valor frente, por ejemplo, a la propiedad escrita. ¿Cuántos latrocinios se cometieron en las notarías del sur de Chile? Hace años, cuando discutíamos el caso de la comunidad de Quinquén, buscamos en los archivos la papelería. Varios tomos de documentos, títulos, ventas y reventas, todos ellos llenos de timbres de agua y mentiras infinitas. Títulos de papel, les hemos denominado. Nunca esos autoproclamados propietarios estuvieron en esas



tierras, nunca tomaron posesión efectiva de ellas. Pero esos papeles les valieron lo que no valía la palabra de los otros. El pleito llegó a la Corte Suprema quien valoró la papelería y, finalmente, para que no expulsaran a cientos de habitantes de sus casas hubo que pagar seis millones de dólares, por unos papeles fabricados en registros de propiedad falsificados.

Huamán y muchos otros, desde temprano se dieron cuenta de ello y de las dificultades de transformar la oralidad en escritura. Dice el sabio andino: “para sacar en limpio estas dichas historias hube tanto trabajo por ser sin escrito ni letra alguna sino nomás de quipos y relaciones de muchos lenguajes, ajuntando con la lengua castellana y quichua, inga, aymara, puquina, colla, canche, cana, charca, chinchaysuyo, andesuyo, collasuyo, condesuyo, todos los vocablos de indios, que pasé tanto trabajo... gasté mucho tiempo y muchos años acordándome...”.

“Ha habido un permanente menosprecio por parte de la cultura occidental, llena de papeles y documentos, por la memoria oral, considerada débil, poco segura, ingenua, en fin, primitiva”.

Fijar la memoria en la escritura no ha sido fácil, pero muchos, ya desde antiguo, indígenas también, lo vieron necesario. La escritura se hizo dominante y con la escuela hegemónica, la oralidad se fue retirando a las vidas privadas.

En estos días un grupo de antropólogos jóvenes ha publicado el primer y segundo tomo de los Anales de Desclasificación. Una publicación insólita que llena de luces a la antropología de este país y quizá de otras latitudes. Allí se publican por primera vez las actas de la Federación Araucana de Manuel Aburto Panguilef. Panguilef, me lo han

contado y a esta altura no sé si es mito o realidad, presidía en los años veinte y treinta, esos enormes Congresos en medio del campo a la antigua usanza. Él, iluminado, con su trarilonco de plata, como los antiguos lonkos, comenzaba el Congreso e iban pasando los caciques de las diversas localidades a contar sus sueños. Don Manuel tenía una hija que tomaba nota de cada uno de esos “peumas”, los sueños, en un gran libro de actas de esos de tapas duras. Muchos han sido los que se han dedicado a la búsqueda de esos cuadernos. Quizá Panguilef sabía que las memorias que no se guardaban en la escritura se iban a perder. Fueron, como dicen los autores, clasificadas, escondidas, como tantas memorias ocultadas por la capacidad clasificatoria de los Estados, de los poderes, de los círculos académicos. Fue un primer intento en el mundo mapuche de unir la oralidad con la escritura, no negarla, sino recuperarla, reafirmarla, sobredeterminarla, podríamos decir hoy día. Estos jóvenes intelectuales han comenzado a desclasificarla.

Hay culturas en que aún el paso de la oralidad a la plena escritura no ocurre totalmente o donde la transición se realizó de un modo paulatino. Leía hace muy poco que el Corán, en sus primeras versiones, no contaba con vocales en su escritura; que era un sistema de escritura principalmente pnotécnico, para apoyar la memoria de quienes cantaban sus aleyas. Es por ello que hay varias tradiciones coránicas que hasta hoy tienen diferencias. Se cantaban las aleyas y azóras de acuerdo a tradiciones, que hasta hoy las



Fotografía Unesco

escuelas repiten y los muecines, desde sus mezquitas, entonan siete veces al día, hoy eso sí, con altoparlantes. Siglos después se fue escribiendo en forma completa, con las vocales que precisaban el lenguaje oral y lo fijaban. Ya no se podía tener variaciones, se había fijado la palabra de Dios, de Alahh. Coincidía la unificación idiomática con la unificación política, con el poder centralizado. Pero hasta hoy conviven las tonalidades diversas, producto de la tradición y de la resistencia de esa religión a los Estados centralizados.

¿Cómo traspasar la oralidad a la escritura? Sobre todo cuando no hay Rey, Estado, o sistema de poder que lo imponga. No es fácil responder a esa pregunta. Pero lo que no cabe duda es que la escritura y los soportes modernos se impusieron sobre la oralidad. La historia de la escritura ha sido la historia del poder: Desde los mandarines chinos que dominaban de manera monopólica el dibujo de los caracteres hasta los enciclopedistas de la revolución francesa, que quisieron condensar en esas páginas todo el conocimiento humano, en un intento babélico de soberbia para tentar a Dios desde su ateísmo militante y teológico: la razón. En la Enciclopedia se condensa el menosprecio por las lenguas y culturas ágrafas. En una de sus miles de páginas, en un rincón, se habla de la lengua mapuche diciendo que es casi inexpresiva, que no tiene capacidad de comunicación y que era la expresión del primitivismo de esa sociedad. El Abate Juan Ignacio Molina reacciona desde su exilio en Bolonia y escribe fuertes artículos tratando de ignorantes a los enciclopedistas; el Abate jugaba en ese entonces en las grandes ligas de la cultura.

Pero la influencia de la Ilustración primero, y luego en el siglo diecinueve del evolucionismo, condujeron a pensar que las lenguas y culturas sin escritura estaban condenadas a muerte y que sus capacidades de transmisión eran muy limitadas. La escritura caminó junto al etnocidio. Se trató por tanto de castellanizar a las poblaciones y las escuelas jugaron el rol principal. Escondidos en las trastiendas de las memorias, los guardianes de la palabra se pasaban el bastón de los recuerdos de uno en uno, sigilosamente. Las nuevas generaciones ya no se interesan en estas historias, le dijo Pascual Coña, el cacique del Budi, al padre Ernesto Wilhem de Moesbach. Por eso estuvo de acuerdo en que pusiera por escrito sus recuerdos, sus relatos, la

vida y costumbres de los antiguos araucanos.

Algo o más de algo tenía razón el viejo Pascual Coña. Porque los sabios que conocían las historias antiguas, murieron, y poco a poco las historias se confundieron, se olvidaron también. Las memorias fueron negadas por los dominadores, pero también los dominados las fueron perdiendo. ¿Qué queda de los antiguos relatos? Combinaciones de recuerdos fragmentarios, conjunto complejo de olvidos. La dominación cultural parece implacable.

La antropología jugó un papel importante en ese período que hemos denominado “rescatista”. Una generación de sabios, a comienzos del siglo veinte en Chile y otras partes del mundo, se dio la tarea de “rescatar” esos conocimientos que se perdían al parecer inexorablemente. Tenemos testimonios valiosos hasta el día de hoy, útiles para dominantes y dominados. Más quizá para los dominados.

Las formas de la escritura

Don Anselmo Raguileo tenía plena conciencia, en los años ochenta, de lo que estaba ocurriendo, y trató de resolver la ecuación creando un lenguaje escrito que reflejara lo más nítidamente posible la voz de los mapuches. Peleó toda su vida por ello y quizá hoy estaría contento de ver que sus grafemas se usan en algunos casos, aunque con variantes incomprensibles. Se dio cuenta el sabio maestro que para recuperar la memoria, y sobre todo para que esta memoria sometida pudiera tener presencia en el mundo mapuche contemporáneo y en la sociedad chilena, debía pasar al plano de la escritura. El formó un alfabeto en que trataba que los sonidos del mapundungun se reflejaran de manera inequívoca y no se contaminaran con la lengua de la dominación, con el castellano. Si nuestra lengua tiene sonidos diferentes al castellano, –decía– porqué no podemos escribirla de manera también diferente. Porqué debemos unificar las lenguas, sobre todo con la del dominador –se preguntaba.

“¿Qué queda de los antiguos relatos? Combinaciones de recuerdos fragmentarios, conjunto complejo de olvidos. La dominación cultural parece implacable”.



Comenzó a partir de Raguileo una profunda y compleja discusión aún no zanjada. Cómo traspasar la oralidad a la escritura. Pero es evidente que el problema no sólo se refiere a los sonidos del lenguaje, sino a su íntima configuración lógica. Las lenguas escritas han acumulado siglos de lógica formal en su modo de expresión. Han establecido reglas y principios clasificatorios rígidos, que señalan lo que está bien escrito y lo que no lo está. Las lenguas ágrafas, en cambio, parten de principios generalmente diferentes, conjunción de proposiciones superpuestas que se van hilvanando de modo reiterativo y que en su sonoridad van comunicando el mensaje deseado. No pocas veces dan vueltas y revueltas, con imágenes provenientes del diario vivir y, poco a poco, van permitiendo la comprensión del fenómeno descrito.

Más complejo aún es el sentido de la historia, que en la mayor parte de los casos consiste en una superposición de fenómenos ocurridos en fechas diversas y que en su reiteración entregan el mensaje moral que se quiere expresar. He escuchado numerosas veces versiones mitificadas de los ancestros indígenas que han luchado en diversas épocas contra la dominación y por la libertad de los mapuches y que se van haciendo uno solo, un testimonio que se va desplazando en

el tiempo. Una suerte de Pedro Páramo enterrado en diversas capas geológicas, vivimos "sobre héroes y tumbas", diría Sábato. La historia secuencial proviene de la escritura, de la necesidad de realizar cronologías, de inscribir propiedades, nombres de familia, en fin, proviene de la institucionalización de la vida social. Hay que distinguir entre el ancestro propietario y el heredero que va a recibir esos derechos. La historia circular, geológica, mítica, ritual y moral, no es de utilidad en las decisiones prácticas de la vida cotidiana.

Las dificultades en el traspaso son muchas y muy difíciles de comprender. Hay quienes tratan de realizar este movimiento siguiendo los principios urbano-occidentales. Ha sido y es una de las características de la recuperación de las memorias en la emergencia indígena latinoamericana. Se trata de componer una memoria paralela a la occidental. Muchas veces uno se pregunta si los indígenas han sido estructuralistas de manera espontánea, ya que muchas de esas recuperaciones suelen jugar con oposiciones duales, con figuras como las de arriba y abajo, en fin, explicaciones globales de la cultura. Uno se cuestiona, por ejemplo, si el concepto o idea de "totalidad", surgido tan tardíamente en el mundo europeo occidental, ya estaba presente en esos relatos o es fruto de la contaminación indebida de quienes reconstruyen la memoria desde sus fragmentos. En el mundo mapuche contemporáneo esta tendencia es cada día más fuerte. Hay una suerte de reinención de las formas culturales, tratando de ser explicadas en el lenguaje y lógica de las ciencias humanas y sociales. Surgen cada día nombres en lengua mapuche que no conocíamos, traducción muchas veces de conceptos modernos a la lengua mapuche y tratados como ancestrales. Complejo asunto el de la recuperación cultural, por cierto legítimo.

“¿es posible por lo tanto, la convivencia entre memoria oral y escrita en una sociedad globalizada y donde la escritura es un medio de comunicación indispensable”.





El salto hacia la “oralectura”

Pero, ¿es posible por lo tanto, la convivencia entre memoria oral y escrita en una sociedad globalizada y donde la escritura es un medio de comunicación indispensable ya sea en el libro, el periódico o también a través de los medios digitales? No creo que sea posible. Hoy día hasta en los más recónditos lugares de nuestro país llega la televisión, el sistema de propiedad inscrita está en el cien por ciento del territorio, la escuela tiene una cobertura prácticamente universal, a pesar de que su calidad sea muy dispar; y la Internet con su escritura quizá desechable, avanza hasta los lugares más escondidos y es apropiada por las organizaciones indígenas que ven en ello un arma indispensable. No creo por tanto que exista siquiera la posibilidad de la existencia paralela de una memoria oral consolidada y la historia escrita y por ello creo necesario la recuperación de la oralidad en la escritura. La escuela y los programas bi culturales plantean además nuevas exigencias; textos escolares, historias biculturales, en fin, una institucionalidad de la reproducción cultural indígena en el caso que estamos analizando.

¿Cómo enfrentar esta tarea? Es evidente que los intelectuales indígenas tienen la primera palabra, pero no necesariamente todo lo que digan o plantean está exento de crítica. Considero que es insustituible la conjunción de los fragmentos de la oralidad, con los trozos de memoria, que escritos, nos han llegado a nosotros en documentos, libros, crónicas, en fin, escritura. A unos y otros se les debe pasar por el tamiz de la crítica. Unos, los orales, por sus evidentes contaminaciones producto de siglos de contactos, informaciones, deformaciones y a los otros, los escritos, por su evidente carga de estereotipos, de miradas etnocéntricas, en fin, de clasificaciones en el decir de nuestros amigos desclasificacionistas. En esa conjunción quizá se pueda iniciar un camino de recuperación.

No creo que sea demasiado diferente a lo que ocurrirá con el grafemario, con la escritura de las lenguas indígenas. Va a haber un largo período en que no se va a “normalizar” la manera de escribir la lengua indígena. Así ocurrió en todas las lenguas. En el castellano, recién a comienzos del siglo veinte se normaliza el uso de la y griega y la i latina y numerosas otras

Otra tendencia que observamos en muchos países, y en Chile también, es el considerar que existe una memoria escondida y no contaminada. Se trataría de la conservación de un tipo de conocimiento, historia e historias, que solamente ha sido conocida por los iniciados. La tarea del investigador sería en estos casos la búsqueda de esos Códigos de DaVinci, escondidos en medio de las selvas prístinas. Sólo los iniciados serían capaces de encontrar esas “memorias perdidas”. Por esa vía se camina muy cerca del esoterismo y no pocas veces se ha llegado a confundir la cultura indígena con la superchería new age. No es necesario citar ya que cada cual puede anotar su bibliografía.



maneras de escribir la lengua. Siglos de escribir Baldi-
via con B larga y Valdivia con V corta. Y nunca ninguno
de los Valdivias de este país se sintió menoscabado.
No hay poder externo, ni mucho menos el poder del
Estado dominador; el de las mayorías, que pueda por
decreto normalizar una lengua. No será fácil encontrar
un Nebrija del mapudungun.

En materia de actividades escolares pareciera que
la combinación de memoria oral con escritura es el ca-
mino más adecuado. En muchas escuelas de la Arauca-
nía he podido ver a personas de edad que son invitadas
o participan de las actividades escolares y les hablan a
los niños en su lengua. Les cuentan historias y epeus o
cuentos maravillosos. Esa expresión viva de la lengua se
acompaña de diversos entrenamientos escriturales.

La pregunta de con qué alfabeto trabajar en las
escuelas no tendrá respuesta probablemente durante
mucho tiempo. Hay quienes abogan por el alfabeto
unificado o por diversas formas de unificación lingüís-
tica. Hay quienes son sostenedores del alfabeto au-
tonómico de Don Anselmo Raguileo y sin duda hay
muchas variantes, quizá tantas como profesores de
mapudungun existan. Tal como hemos dicho, no pa-
reciera posible una unificación de la escritura indígena

en un solo alfabeto. Habría que cuidar dos peligros:
uno, el que llamaba la atención Don Anselmo, esto
es, que los sonidos del mapudungun no se perviertan
por su castellanización. La escriturización en ese caso
conduciría a la pérdida de la riqueza del idioma y pro-
bablemente a su ocaso. Pero, por otro lado, es preciso
cuidar que ciertos grafemas, que aparecen como más
propios del idioma, no aparezcan también cambiando
radicalmente los sonidos. Lo que ha ocurrido con la
voz "Thr" con la que se podría escribir la serpiente
Tren Tren es ejemplarizador. Se la escribe según el al-
fabeto autonómico con una X y por tanto la serpiente
mitológica se escribiría como XEN XEN. El asunto es
que muchos, mapuches y no mapuches hoy en día la
pronuncian en su versión de la equis castellana, des-
virtuando igualmente o aún más, el sonido original. Es
por ello que la presencia de sabios conocedores de la
lengua en su oralidad es fundamental para la repro-
ducción de los sonidos del lenguaje, sus entonaciones,
sus sentidos, en fin, la comunicación propia que permi-
te y posibilita la lengua.

Vivimos un tiempo fascinante y complejo. Creo
que de la capacidad de dar el salto hacia la "oralescri-
tura" dependerá, en buena medida, el porvenir de las
antiguas culturas ágrafas. Los poetas mapuches, que
son muchos y buenos, pienso que lo han comprendi-
do. Recientemente el diario mapuche Azkintuwe, creo
que va también en ese camino. "La Oralescritura" no es
otra cosa que el encuentro fecundo entre la tradición
oral libre y sin cortapisas clasificatorias y la tradición
de dominación de la escritura. En la apropiación de la
escritura por parte de las sociedades ágrafas hay un
evidente proceso de liberación, de apropiación de una
de las principales armas del dominante. Es el modo
moderno de vestirse con las hojas de los breviarios y
danzar con ellos al ritmo del purrún, como lo hacían
los antiguos mapuches.

Una última reflexión sobre los soportes y so-
bre la aparición y existencia de nuevas culturas semi
ágrafas en las sociedades modernas. No cabe duda
que la pérdida del monopolio del libro como único
soporte de la lectoescritura, conduce a una situación
compleja. Hay nuevas subculturas urbanas en que el
uso de la oralidad y visualidad, los grafitis por ejemplo,
es determinante, como las culturas Hip Hop. El uso
de medios de comunicación visual ha ido erosionando



Fotografía Unesco

el poder único del libro. Sin embargo se comienza a percibir una segmentación semejante a la que existía en la antigüedad entre los sectores letrados y los iletrados o quienes utilizan la lectoescritura solamente como un bien desechable. La fugacidad de lo escrito en los medios digitales está cambiando la posición del libro, ya no como bien masivo, sino como producto selectivo, y caro, propio de quienes se adentran en las bases constitutivas de la cultura dejando el conjunto de la producción cultural en manos de la vorágine de la muchedumbre. El postfordismo cultural tiene un elemento de democratización, pero también de banalización, de efímero, como diría Lipotewsky, en fin, de fugacidad.

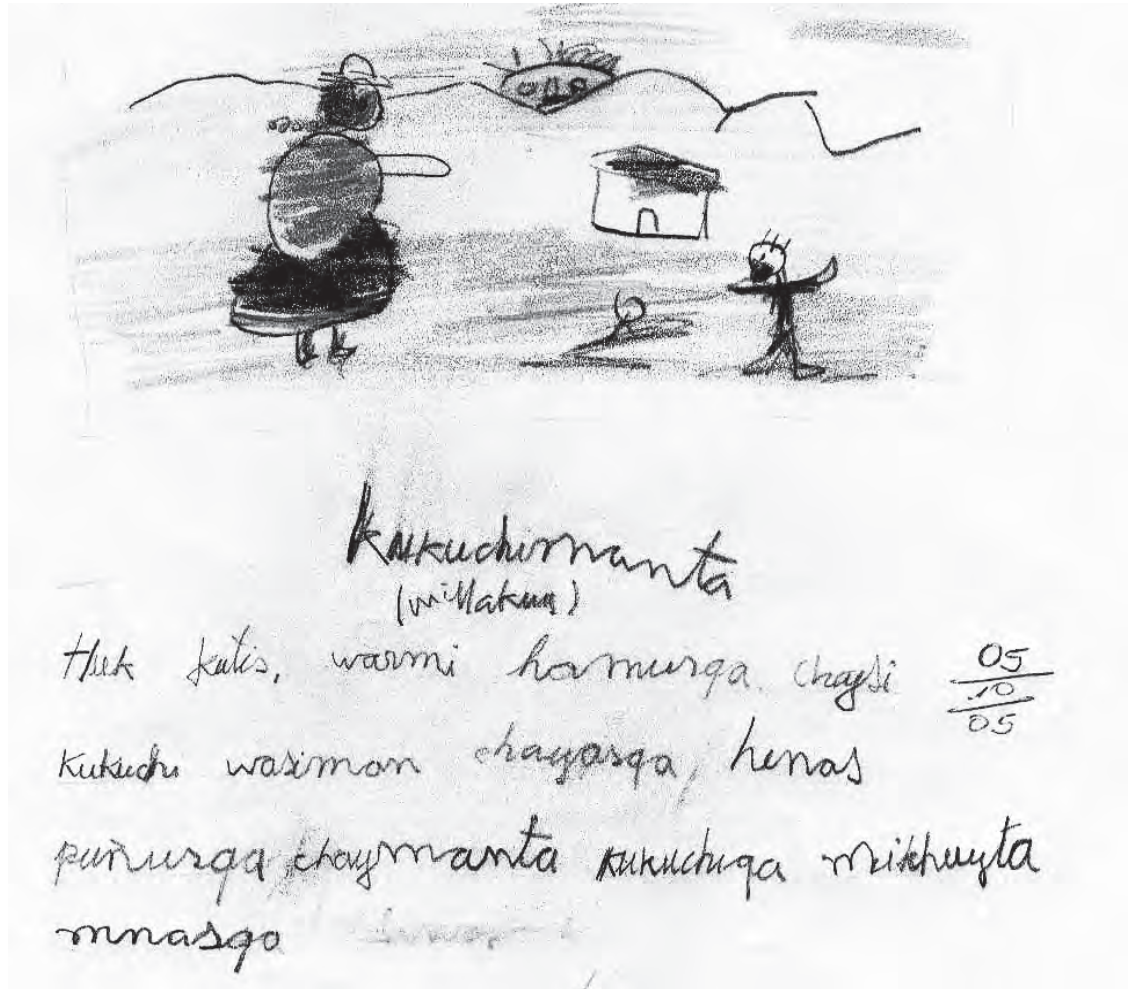
La variación de los soportes es por tanto, también, una fuente de posibilidades para este paso entre oralidad y escritura. La oralidad se puede mantener en los soportes audiovisuales de manera fidedigna. Quizá muchos estarán de acuerdo que más que enseñar a leer la lengua indígena sería importante que se la tratase de hablar en las escuelas, a lo menos donde los indígenas son mayorías. Pareciera evidente que al momento de tener que estudiar materias propias de la cultura científica occidental, la mayor parte de los libros, sino todos, estarán en castellano o inglés. No cabe alternativa para el joven indígena. Deberá, como todos los jóvenes de este mundo globalizado, ser multilingüe. Pero el uso cotidiano de su lengua en la escuela será siempre fuente de mejor comunicación, de sentidos diversos, de identidad. Los actuales soportes visuales son una oportunidad para hacer más complejo el paso de la oralidad a la escritura, esto es lo que llamamos como la “oralescritureidad”.

La educación intercultural bilingüe, de la que nos han solicitado una reflexión, tiene un enorme desafío. Es un asunto altamente complejo acompañar el paso de una cultura oral a una escrita. Nuestra idea es que este paso no sea abrupto, sino lo más paralelo posible, esto es, que en la escuela se vaya acompañando el proceso de lectoescritura de las lenguas indígenas con el traspaso de la oralidad por parte de quienes aún la manejan y conocen. Así no se pervertirá la lengua y se reforzará la cultura. Las consecuencias de estos procesos las hemos podido ver en numerosas escuelas. Es una suerte de proceso de descolonización cultural. Los niños ven que las lenguas de sus padres, las que

“Una educación que incorpore crecientemente las lenguas vernáculas, con las lenguas instrumentales, (...) lo único que hará será mejorar la calidad de la educación chilena”.

hablan sus abuelos, los conocimientos de la cultura mapuche no son negados y rechazados por la Escuela. Se produce una sinergia y los niños no solamente se interesan más por las materias mapuches, sino por las que son de carácter universal. Los profesores por su parte se ven enfrentados a un desafío de grandes proporciones, maravilloso, que conduce a un mejoramiento general de la calidad de la educación que se imparte. Los padres se sienten más cercanos al ambiente escolar, son allí bien recibidos sus conocimientos, se pueden desatar procesos virtuosos.

Alguna vez alguien señaló en los medios especializados de la educación chilena que exigirles a los niños mapuches el bilingüismo era peligroso. Que podían estar en desventaja frente a los niños no indígenas para quienes sería más fácil el aprendizaje en una sola lengua. En forma irónica le debimos recordar a quienes así opinaban que los colegios más prestigiosos de Chile, donde la clase alta envía a sus hijos, son justamente bilingües, esto es, los niños aprenden en inglés, alemán, francés, italiano, etc... y no sólo no se ven perjudicados, sino favorecidos por el bilingüismo y muchas veces biculturalismo de esos programas de estudio. Considerar que ese aprendizaje no ocurriría porque el mapudungun y las lenguas indígenas son “primitivas” y por tanto sustantivamente diferentes al inglés o el alemán, es sólo fruto de una mentalidad lingüísticamente racista trasnochada. No tiene ningún asidero en la realidad. Una educación que incorpore crecientemente las lenguas vernáculas, con las lenguas instrumentales, el castellano propio del país y el inglés y francés de la globalización, lo único que hará será mejorar la calidad de la educación chilena.



Fotografía Unesco

Acerca de la importancia de la promoción social y revitalización de las lenguas indígenas en el Chile actual

Cristián Lagos F.¹

1. Profesor Asistente Dpto. de Lingüística Universidad de Chile. Antropólogo y Magíster en Lingüística. Doctor © en Lingüística Universidad de Valladolid, España.
 Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por Unesco.

Cuando intentamos definir qué es el ser humano, desde distintos ángulos, filosófico, antropológico o biológico, se puede señalar que es aquel que piensa, que tiene un pulgar oponible, que anda en dos pies, y un largo etcétera. Sin embargo, hay una cualidad que es transversal a todos los ámbitos del conocimiento y la reflexión: el ser humano es alguien que habla, es decir, posee lenguaje. El lenguaje es algo que nos define filogenética y ontogénicamente.

Referirse al lenguaje es aludir a un sistema de comunicación, entre los múltiples que poseen todos los seres vivos -las células y las bacterias incluidas- que se estima surgió hace unos 1,5 millones de años -con el homo erectus- y que ha constituido una -sino la principal- ventaja adaptativa que ha permitido a hombres y mujeres ocupar todos los lugares de la tierra y tener un cuestionable "éxito" evolutivo. Así como no existe ser humano que pueda prescindir del lenguaje para su existencia social, no hay grupo que no se constituya como tal a través de éste. Por tanto, así como existe una gran diversidad de grupos y las culturas que los identifican, existe también una gran diversidad de lenguas. Esto nos lleva a una interesante constatación: en un mundo actual donde la tendencia es hacia la homogeneización -la idea de la aldea global-, cuya manifestación en el lenguaje es la existencia de lenguas francas -comunes- donde el inglés resulta el soberano, la única verdad lingüística que existe es que la diversidad (lingüística) es lo que prima. Las cifras lo confir-

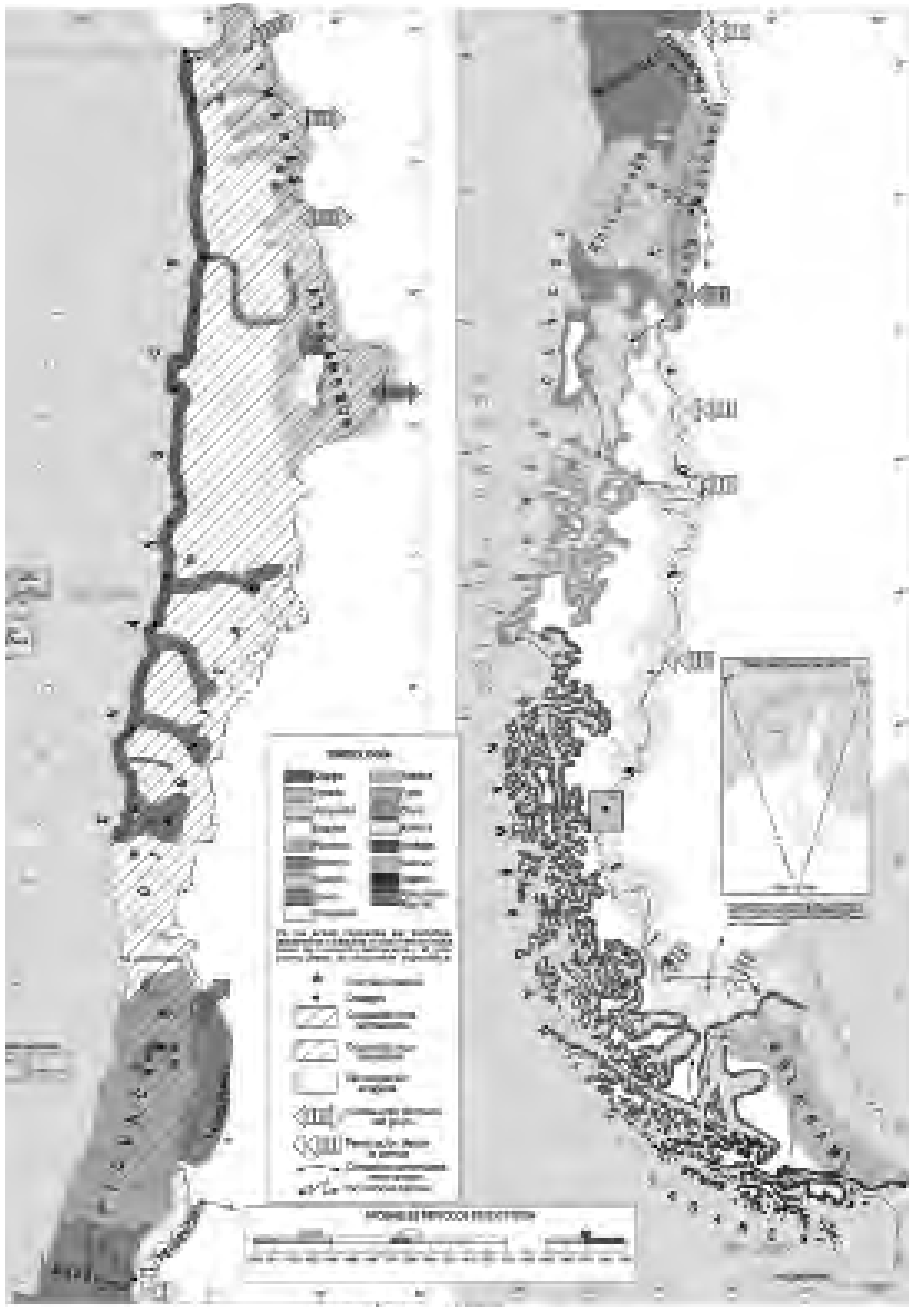
man: más o menos se estima que actualmente existen casi siete mil lenguas en el mundo (según datos de la UNESCO y el SIL -Instituto Lingüístico de Verano-²). Hay dos aspectos interesantes en este dato. El primero, que la gran cantidad de esas lenguas son precisamente aquellas habladas por pocos (es decir, inglés, español, chino mandarín, alemán, francés son una pequeñísima fracción respecto del total de las lenguas del mundo, a pesar de que se les dé "importancia" por razones sociopolíticas. De hecho se les llama "grandes lenguas" o "lenguas de cultura"). Y el segundo es que la cifra de lenguas en el mundo va disminuyendo cada día. Y entre las lenguas en peligro de extinción ciertamente las que poseen un mayor riesgo son las asociadas a grupos "minoritarios" o "minorizados" (espacial, sociopolítica y simbólicamente). En ese grupo cada vez más mayoritario un lugar tristemente importante lo ocupan las lenguas de los grupos nativos de América, las llamadas lenguas amerindias.

América y, en particular, Hispanoamérica, posee una gran riqueza lingüística que muchas veces pasa desapercibida. Según cifras de la UNESCO, Brasil está en la cima del multilingüismo con 170 lenguas, seguido de Nicaragua con 100, 65 en Colombia, Perú con 50, Bolivia con 32, México con 30 y, al final de la lista, Chile con sólo tres. Esta pirámide invertida, que tiene su vértice en Chile se explica porque actualmente en este largo y angosto pedazo de tierra, sólo tienen presencia la lengua aymara, rapa nui y mapuche. Además, quedan vivos

algunos hablantes de kaweskar. Sin embargo, otras lenguas también tuvieron su nicho en este país: nos referimos al atacameño (kunza o likan antai), del que aún quedan vestigios en topónimos (nombres de lugares) en la segunda región; también se habló chango, diaguita (ka kan), chono, selknam (ona) y quechua.

De las lenguas con presencia actual en Chile, centrándonos primero en la situación del rapa nui (vananga rapa nui, en rigor), podemos decir que el último censo en Chile del 2002, sumando quienes residen en la Isla de Pascua, Chile continental y Tahiti, estableció que cerca de 4000 personas se declaraban pertenecientes a esta etnia. El vananga rapa nui, proviene del Polinésico proto oriental (un tronco o familia diferente al del resto de las lenguas amerindias que se hablan o hablaron en Chile) y es utilizado por la mayoría de los miembros de la etnia. Es en la misma escuela pública donde se incorpora a los planes de enseñanza (algo que comienza a sugerir el rol estratégico que los establecimientos educacionales pueden jugar en la promoción social de las lenguas), lo que marca una importante diferencia con respecto a la realidad vivida por la lengua mapuche y aymara. La presencia de autoridades políticas rapanui en la conducción del Municipio y de la Gobernación de Isla de Pascua ha asegurado su transmisión. Además, el mismo hecho de ser una isla le ha permitido una cierta autonomía e independencia en este sentido. De hecho, la televisión y la radio en la isla transmiten parte de su progra-

2 UNESCO 2008, www.ethnologue.com



Fuente: Instituto Geográfico Militar.

Nota: Revista Docencia trató de ubicar un mapa para mostrar la ubicación de los pueblos. En dicha búsqueda no encontramos ninguno en que aparecieran todos los pueblos originarios.

En el mapa escogido se evidencia la ausencia al menos de las etnias quechuas (Provincia del Loa, Región de Antofagasta y Colla (Cordillera de Los Andes, Región de Atacama).

ción en español y otra en vananga rapa nui. Esta positiva situación de vitalidad y lealtad lingüística ha tenido como máxima confirmación la reciente constitución de una Academia de la lengua rapa nui, encargada de velar por la preservación y promoción social de la lengua.

En cuanto a la lengua aymara, si bien ella es hablada predominantemente en Bolivia y Perú -contando con cerca de un millón y medio de hablantes-, también tiene presencia en representantes que habitan fundamentalmente las regiones chilenas de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta; según el Censo de 2002 unos 49.000, hasta hace poco limitados a los sectores altiplánicos, pero que paulatinamente han ido ocupando las planicies y costa en busca de trabajo y educación. Sin embargo, este mismo proceso ha sido un factor que ha hecho menos vital al aymara, dado que en la ciudad compite con el español, mucho más efectivo socialmente, debido a su carácter de lengua oficial, como medio de integración y supervivencia.

Finalmente, la lengua mapuche -mapudungún, chedungún o paisano- históricamente fue hablada desde Coquimbo a Chiloé y de mar a cordillera (incluyendo territorios de Argentina), antes de la usurpación de la corona española en el siglo XVI. Actualmente, la población que se adscribe a la etnia mapuche es cercana a 900.000 personas, en Chile y Argentina, de los cuales 600.000 viven en nuestro país. En Argentina, la población mapuche se concentra en las provincias de Neuquén, Río Negro, La Pampa y Chubut, y en partes de la provincia de Buenos Aires. En Chile, la merma tanto poblacional como lingüística ha sido tris-

temente notable, producto de que la población originaria actualmente sólo se concentra fundamentalmente en las regiones de Bío-Bío, La Araucanía y Los Lagos, territorio donde tradicionalmente ha vivido y se ha desarrollado la cultura mapuche. También una alta proporción reside en la Región Metropolitana, pero ella se ha constituido más bien a partir de la migración forzada que ha ocurrido, desde las tierras del sur, por motivos económicos. La lengua mapuche, a su vez, encierra en sí misma una cuota importante de diversidad, al existir variantes dialectales (formas de hablar distintas de acuerdo a la zona geográfica en que nos encontremos), a saber:

- El chedungun, hablado por las comunidades pewuenche de Alto Bío-Bío y lafkenche de la provincia de Arauco;

- El tsesungun, por las comunidades williche de Osorno;

- El mapuzugun o mapuchezugun, por diversas comunidades asentadas en la actual región de La Araucanía.

Si bien no existen catastros fidedignos del número de hablantes de esta lengua, los estudios lingüísticos más recientes indican que en la Región Metropolitana su vitalidad lingüística está disminuida (Lagos 2005, Rojano et al 2008) y los espacios funcionales a los que se ha visto confinada (familia, ceremonial) se reducen cada vez más. Es, por tanto, el ámbito rural del sur del país en donde aún se preservaba la lengua, siendo los casos más sobresalientes los de Alto Bío-Bío, Truf-Truf y Lago Budi.

Frente a este panorama, y dado que el mapuche no es lengua oficial, han surgido una serie de iniciativas que buscan revertir la tendencia hacia el debilitamiento funcional de la lengua, básicamente a través de la promoción social y su revitalización. En ese marco, distintas comisiones lingüísticas mapuches a lo largo del país están trabajando para generar una academia de la lengua. Y, desde mucho antes, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de 1996 (que atañe, en todo caso, a todas las culturas y lenguas indígenas del país) ha intentado constituirse en una instancia de relevancia para esta promoción, pues es en el espacio de la sala de clases y desde las primeras etapas de la vida de los niños que se pueden generar espacios de revalorización de un elemento tan consustancial como la lengua de una comunidad, sobre todo en el espacio urbano, en donde la coexistencia con un español o castellano como lengua oficial y hegemónica posiciona en desventaja a cualquier lengua aborigen. La escuela se constituye así en un punto estratégico para generar no sólo aprendizaje, sino que para impulsar procesos de reinterpretación de la identidad étnica, de la mano del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, uso y difusión de la lengua en espacios y medios más allá de los tradicionales (las ceremonias o las narrativas indígenas), como pueden ser los espacios colectivos urbanos, la creación literaria y los medios de comunicación masivos.

Sin embargo, surge la pregunta, ¿por qué es importante rescatar a estas y otras lenguas minoritarias

y minorizadas? ¿Por qué dedicar tiempo y recursos -y si hablamos de educación, horas de clases, profesores, y planes y programas- para reposicionar un instrumento lingüístico que es, en términos de función comunicativa, equivalente al español? ¿Por qué hacerlo, si todas las comunicaciones oficiales, trámites, programas de prensa y entretenimiento en los medios de comunicación y las publicaciones científicas se realizan en español (y en inglés, ciertamente)? ¿Por qué rescatarlas, si la tendencia actual del mundo es hacia la globalización, hacia la incorporación de lenguas francas, en donde el español alcanza un segundo o tercer lugar en cuanto al número de hablantes? La respuesta es más simple de lo que se piensa. Es importante porque no debe pensarse en el lenguaje y las lenguas sólo como un mero medio de comunicación, un sistema para codificar e intercambiar ideas. Es, además, y sobre todo, una herramienta para construir la realidad social en que vivimos, de acuerdo con la visión particular con la que los grupos a los que pertenecemos, a través de la historia, han generado sus formas de interpretar los fenómenos que los rodean. Y, como si fuera poco, también constituye una frontera, un elemento que genera sentimientos de pertenencia e identidad, mucho más fuertes que una vestimenta, una decoración, un baile e, incluso, el color de la piel o fenotipo.

El gran relato de la actualidad, la globalización, la "aldea global", pretende hacernos pensar que las diferencias no son relevantes, frente al imperio de la racionalidad

3 Corresponde a la población de mayores ingresos económicos en Chile, nomenclatura dada por los estudios sociales y económicos.



moo caa wakaa ka a
akakami a quillwaba
shai la Me Caimé

itapis manganqa wakaita michin

pas ta zahicha ta
WAKOAKO

quillwaka

wakaita

J. Sotoya. 27-05-04.

con arreglo a fines. Sin embargo, la persistencia y perseverancia de los grupos minoritarios y minorizados por preservar y mantener sus particularidades, y en este caso, de sus lenguas, aún en contra de la corriente, no es otra cosa que una muestra de lo que antes hemos dicho respecto de las funciones simbólicas y culturales del lenguaje y las lenguas. Ilustraciones acerca de la riqueza y el carácter de frontera cultural que encierra cada lengua nativa, razones de sobra para defenderlas y promoverlas, se encuentran fácilmente:

· Es gracias al lenguaje, y a las lenguas, que nadie en Chile podría negar la existencia histórica de grupos indígenas y la importancia que han tenido en lo que somos hoy. De eso no se puede escapar. Eso no se puede blanquear. Si alguien dice que va a la localidad de Buin, lo es porque allí estuvieron los Incas y el quechua; misma herencia que se evidencia si alguien dice a un alumno que se corte esa tremenda *chasca* o *champa* de pelo, o en el comentario de lo que ocurrió en la *cancha* de fútbol. Tampoco podemos negar la herencia mapuche, de su lengua y cultura, si decimos a nuestros hijos que se tomen la leche hasta el *concho*, o que nos *trapicamos* al comer tal cosa. Y para qué hablar de muchos de los nombres de lugares, donde el componente mapuche es ineludible: desde la acomodada y ABCI³ *Vitacura* o *Manquehue*, hasta la popular *Renca* o *Quilicura*, *Pudahuel*, *Nuñoa*, en Santiago, pasando por las innumerables denominaciones hacia el sur; tales como *Talcahuano*, *Rancagua*, *Paine*, *Melipilla*, *Lebu*, *Boroa*, *Lebu*, *Chanco*,

Tirúa, *Lonquimay*, *Nawelbuta*, *Curicó*, *Loncoche*, *Futaleufú*, *Chanco*, *Chincolco*, *Putando*, *Coihueco*, *Pichilafquenmapu*, *Isla Huapi*, y, para el norte, *Los Vilos*, *Pichilemu*, *Pichidangui* y un innumerable etcétera. Todos estos son ejemplos de que grupos humanos pasaron y estuvieron por aquí y dejaron, en el lenguaje, parte de ellos y su visión de la realidad.

· Igualmente, no deja de asombrar cómo una dimensión de la interpretación de la realidad de un grupo humano, para el caso de los Pewenches en Alto Bío Bío, permanece atesorado en su lengua. En particular nos referimos a la cantidad de términos que poseen para referirse a una realidad trascendental para ellos: la nieve. Así, donde nosotros, hablantes de español, solo lexicalizamos el fenómeno "nieve", ellos son capaces de distinguir lingüísticamente *piren* (término general para nieve), *yatra-piren* (nieve dura, peligrosa por posibles caídas), *vungupiren* (nieve que está en el suelo pero que aún no se endurece), *kintuvilla* (nieve fina que cae con viento), *lovlov pirén* (nieve que cae muy tupida), *vüinvünpiren* (nieve que cae despacio), *piwpiw-piren* (nieve que cae en forma de remolino) y *pelotapiren* (nieve que cae en forma de pelota).

· Y también nos podemos mirar a nosotros mismos -la sociedad chilena- en el lenguaje, en tanto ha quedado cristalizado en él la visión postergada que la sociedad mayoritaria ha querido dar al mundo indígena en general. Es por eso que áreas poco prestigiadas de la vida social han sido reservadas para ser denominadas con térmi-

nos indígenas. Tal es el caso del uso de términos quechuas como: *wawa* (guagua), *champa*, *wanu* (güano, estiércol), *callampa*, *choro*, *chala*, *yapa*, *pucho*, *huacho*, *taita*, *causeo*, *chunchule*; o de términos mapuches para *cahuin*, *charcha*, *guata*, *lauchu*, *piñén*, *pichintún*, *pichiruche*, *pirigüin*, *pilucho*, *chupilca*, *poto*, etc. En cambio, reservamos términos de lenguas consideradas como "prestigiosas" para otras áreas tematizadas de la misma forma, en casos en que decir tal término es visto como deseable: tomar *champagne*, hacer *spinning*, *chatear*, *OK*, tomar un *brake*, etc.

· Mucha de esta riqueza también se encuentra en el nivel gramatical de las lenguas. La mayoría de las lenguas amerindias – aborígenes de América – son aglutinantes y polisintéticas, es decir, forman largas palabras (equivalentes a frases u oraciones de lenguas como el español) reuniendo un conjunto de morfemas que precisan una serie de matices que lleva una acción indicada, matices que muchas veces pasan desapercibidos para hablantes de otras lenguas. En mapuche, de hecho, existe una serie de morfemas distintos para indicar que la acción ocurre repentinamente (*rume*), ocurre siempre (*ke*), ocurre de manera reiterada (*tu*), ocurre aquí, en este lugar (*pa*), acaba de ocurrir (*pe*), tiene un carácter acumulativo (*yeku*, *pa*, *pu*, *me*), etc. Pero no hay que quedarse con la impresión de que sólo las lenguas indígenas poseen esta riqueza. No sólo nos quedemos en la idea de lo exótico. La noción central debe ser que toda lengua -sea hablada por muchos o pocos, sea asociada a grupos de poca o gran influencia



sociopolítica- es el espejo de quienes la han construido en la historia.

Así, por ejemplo, un caso muy interesante es el japonés. Esta es una lengua en la que la expresión de la cortesía determina de forma cardinal el uso social de los actos realizados a través del habla. De esta manera, en el japonés de los niveles sociales acomodados, el ofrecimiento de una taza de té ha de hacerse mediante fórmulas de

cortesía bien diferenciadas y adecuadas a los interlocutores, fórmulas que pueden ordenarse en jerarquías de siete grados. Por ejemplo, "¿Ocha?" es hacia los propios hijos; "¿Ocha do?", hacia los propios hijos, hermanos y los amigos más jóvenes; "¿Ocha ikaga?", hacia los amigos de la misma edad y los hermanos mayores; "¿Ocha ikaga desu ka?", hacia el marido, los padres, los tíos y los cuñados más jóvenes; "¿Ocha wa ikaga desu ka?", hacia los abue-

los; "¿Ocha ikaga desho ka?", hacia los cuñados mayores; y "¿Ocha wa ikaga desho ka?", hacia los suegros, los abuelos del marido, el jefe del marido y los profesores.

Por otra parte, el ruso se preocupa por expresar el carácter completo (finalizado) o no de una acción. Así, mientras en español nosotros diríamos "hacer algo" (sin importar si lo hicimos completamente o no), en ruso se diría "delat" (si se hace en parte) y "udelat" (si se hace completamente). Igualmente, donde nosotros sólo diríamos "andar", un ruso diría "iditi", cuando se mueve con una dirección determinada, esto es, con una meta fija, y "chodit", si se mueve, sin una dirección precisa y repetidas veces.

De lo anterior se puede tener certeza de que, en sí mismo, rescatar y preservar cualquier lengua, sea indígena o no, es de gran importancia dado su valor intrínseco, ya sea como acervo cultural o como medio de lograr identidad o pertenencia. Algunos dirán que no es importante la desaparición de la lengua, pues esos grupos o sus descendientes igualmente se comunicarán con la lengua mayor del país. Sin embargo, al adentrarnos más en lo que es una lengua nos damos cuenta -como lo hemos hecho ya- que cuando muere una lengua se pierde algo más: se pierde la mirada que un grupo humano ha tenido sobre el mundo, sobre la realidad. Es, de hecho, algo peor que la destrucción de grandes obras de arte o creaciones de la tradición occidental (como la Capilla

Sixtina, la Última Cena, el Coliseo, el Arco del Triunfo, etc.) u orientales (la gran muralla, las pirámides de Egipto, etc.). Se pierde con ello el almacén, la bodega, de conocimientos, creencias y cosmovisiones.

Sin embargo, es necesario comentar brevemente la viabilidad de lograr este rescate en un contexto societal como el actual. Hay varios temas implicados al respecto. Por un lado, está la viabilidad interna, que atañe a cuánto la lengua y su comunidad de hablantes está preparada para afrontar este desafío de revitalizarse y auto promocionarse. El caso del mapuche es el más claro, pues, por un lado, está la voluntad de todos quienes forman parte de asociaciones que fomentan la lengua y cultura, pero, por el otro, está la dificultad histórica de, hasta el momento, lograr un acuerdo respecto de una variedad estándar que promover, o que alfabeto utilizar para expresarla de forma escrita. Además, es necesario pensar la lengua adaptada a las nuevas exigencias funcionales que le impone la sociedad actual (más allá de los espacios que tradicionalmente ha ocupado) y alimentarla de esos recursos fundamentalmente léxicos.

No obstante aquello, se debe reconocer que se está trabajando y se ha avanzado, pues desde hace un tiempo las comisiones lingüísticas están trabajando para constituir un órgano que solucione estos problemas: la Academia de la lengua mapuche. Sin embargo, más allá de esto, esta y otras comunidades indígenas de otras etnias deben entender que el logro de estas y otras tareas relativas a su existencia en la sociedad actual sólo serán posibles en la medida en que puedan articularse entre sí, entre las distintas iniciativas que surgen en diferentes lugares y, además, logren reunirse con iniciativas e instituciones que no provienen del mundo indígena propiamente tal. Sólo en el establecimiento de estas redes estriba la posibilidad de éxito en este propósito.

La otra arista en esta tarea de revitalizar e impulsar la lengua es la que compete al medio ambiente externo. Remite a cuán receptiva está la sociedad no indígena a la aceptación y validación de las culturas y lenguas aborígenes. Por más leyes que estén promoviéndolas, Academias de la Lengua indígenas, o programas de Educación intercultural bilingüe, si la sociedad chi-

lena no se abre y acepta lo indígena, todo es maquillaje. Entendemos que no se va a poder llegar a una situación ideal como el *guaraní* en Paraguay, que es reconocido como lengua oficial, por lo que se debe buscar, en consecuencia, un escenario en el que las lenguas indígenas tengan un espacio de difusión y aceptación, a nivel oficial, en los medios de comunicación de masa, en los espacios públicos donde puedan reconocerse unos y otros, en las salas de clases donde no sólo se entreguen estos contenidos a alumnos de ascendencia indígena, sino que a todos por igual. Y, finalmente, en los lugares en donde la concentración de población indígena sea alta, generar tales instancias con un énfasis mayor aún, no sólo para los niños y jóvenes en la escuela, sino que también para los adultos que se han visto desvinculados de sus matrices culturales de origen causados por los procesos de homogenización que la sociedad les ha impuesto. Comprendermos, entonces, que es una tarea compleja, muy difícil de realizar, pues no compromete sólo a iniciativas gubernamentales, sino que a la acción de la sociedad toda, indígena y no indígena. ¿Dónde partir? Como siempre, por nosotros mis-

Referencias Bibliográficas

Lagos, C. (2007). "Mapudungún en Santiago de Chile. Vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas." En *Lenguas Modernas* N° 31, pp. 15 - 26.

Rojano, A. et al. (2008). "Catastro de hablantes de las asociaciones indígenas mapuche en la región metropolitana". Santiago de Chile. CONADI - ENFOQUES.

Sánchez, G. (1996). "Estado actual de las lenguas aborígenes de Chile". En *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*. No° 71. Santiago de Chile, pp. 68 - 87.

UNESCO. (2008) "La diversidad lingüística en América". www.ethnologue.com.



Educación en la diversidad cultural: lecciones aprendidas desde la experiencia en América Latina

Carolina Hirmas R. / Rosa Blanco G.

Desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS¹, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos. El siguiente artículo expone algunos de los avances revelados en distintas escuelas latinoamericanas en torno a la educación en la diversidad cultural².

¹ La Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO www.redinnovemos.org, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

² El estudio completo fue publicado en el segundo volumen de la Colección Innovemos: "Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina".

* Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por Unesco.



Desde el nacimiento de las repúblicas y hasta muy entrado el siglo XX, prevaleció una política estatal "asimilacionista", que consideraba las lenguas y las costumbres de los pueblos originarios y afrodescendientes como obstáculos para su incorporación a los procesos de modernización nacionales. Las diferencias culturales, lingüísticas y raciales con que los niños ingresaban al sistema educativo eran consideradas una traba para el desarrollo de sus aprendizajes y posterior integración a la sociedad. Bajo este enfoque subyacía una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura basada en el prestigio social y/o en el poder, en función de su pretendido desarrollo, pujanza o estatus (Lluch y Salinas, 1996). Al interior de las escuelas esta perspectiva se tradujo en acciones discriminatorias por motivos étnicos, de género, de nacionalidad y de ideología, aspecto físico o procedencia geográfica, condición económica y social, entre otros.

Con el reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica, lingüística y racial de las naciones, comienzan a generarse programas educativos para enseñar tanto las lenguas y culturas de las poblaciones indígenas como la predominante occidental, aunque esto no implicara del todo una valoración plena de las culturas de procedencia de sus estudiantes. La oficialización de este enfoque bilingüe bicultural, que aparece en la década de los

setenta, se orientó hacia el fortalecimiento identitario, con fuerte énfasis en el rescate de las lenguas originarias, creando para ello una institucionalidad dentro de los ministerios de educación encargada del diseño de políticas y programas exclusivos para su población. Sin embargo, la crítica que se le formula a esta concepción es que conduce, aunque por diferentes caminos, a una misma consecuencia: la compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios, el aislamiento cultural. La cultura sigue siendo concebida como un todo cerrado y estático, se estereotipan las diferencias de acuerdo a una visión esencialista o purista de la cultura. Se pierde de vista el carácter interactivo en la construcción cultural, asumiendo una orientación de currículo complementario y no una perspectiva transversal y multidisciplinar. Estas políticas se traducen muchas veces en una apreciación folclórica de las culturas o en la referencia a un pasado inmutable de las mismas, desconociendo su evolución o expresión actual.

Más recientemente, se busca transitar desde el reconocimiento de la multiculturalidad a la interculturalidad, es decir, del reconocimiento de la coexistencia de culturas distintas a que las relaciones entre las distintas culturas se basen en la tolerancia y el respeto de las diferencias. La aspiración de sociedades interculturales se sustenta en una concepción dinámica e interactiva de cultura, puesto que las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones. En tanto declaración política, el enfoque intercultural se sustenta en una visión de derecho, constitutiva de toda sociedad democrática, considerando la diversidad cultural como legítima, indivisible de los otros derechos humanos, e indispensable para la construcción de una sociedad justa y con cohesión social. Ésta es asumida hoy por nuestros países como la exigencia de reparación de una "deuda histórica" con los pueblos originarios por parte de la sociedad mayoritaria blanca o mestiza, para dar a las etnias el lugar que se merecen en la sociedad, que es un lugar de iguales. Por su parte, los pueblos indígenas interpretan la "inter-culturalidad" en un sentido sociopolítico y despliegan su defensa como proyecto de emancipación frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólica, que amenazan con hacer desaparecer sus culturas (Luna e

Hirmas, 2005). Sin embargo, la aspiración de la interculturalidad ha significado el tránsito desde políticas de educación para indígenas a una educación intercultural para todos. Para combatir la discriminación se requiere una educación intercultural no sólo con los sectores discriminados, sino principalmente, con los que discriminan, una educación que coopere en la edificación de sociedades más justas, fraternas y solidarias, que eduque en las muchas maneras de ser ciudadanos en una democracia auténticamente multicultural.

Entendemos que una educación intercultural para todos aborda tres aspectos fundamentales: la pertinencia, la convivencia y la inclusión (UNESCO, 2005a). La pertinencia se refiere a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo. La formación para la convivencia intercultural implica enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y transformadora al respecto. Este es el aspecto menos observado en la búsqueda de experiencias de educación intercultural y una tarea prioritaria de la escuela latinoamericana. Por último, la inclusión intercultural consiste en instituciones educativas que consideran al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y desarrollan sus estudios niñas, niños y jóvenes, cualquiera sea su condición individual, social o cultural y se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que es posible hacer desde la escuela para mejorar el aprendizaje y asegurar la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2004).

Las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas y afrodescendientes han coincidido a su vez, con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. Las minorías culturales generalmente viven, en mayor proporción, realidades de pobreza y de pobreza extrema. A las que se agregan, de manera sinérgica, otras

asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida o ausencia de opciones), y, desde luego, la educativa (Schmelkes, 2001). Por ello, la educación para indígenas, afrodescendientes, minorías lingüísticas, religiosas, migrantes y otros, se ha traducido por lo general en políticas focalizadas de compensación de las asimetrías educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo sus necesidades educativas, sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo, mientras las políticas educativas nacionales continúan aplicándose bajo enfoques homogéneos y estandarizados. En este sentido, las políticas interculturales deben ser consideradas políticas de largo plazo, que transformen "las estructuras simbólicas sobre las que se construyen las relaciones sociales entre los diferentes, pueden ser complementadas con políticas multiculturales de acción afirmativa y de educación compensatoria, pero nunca ser sustituidas por ellas" (Tubino, 2004).

Reflejo de esta situación es que las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena o afroamericana, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica.

"Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos" (Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural Art. I). Así han valorado las diferencias culturales quienes lideran experiencias de innovación educativa en este campo, considerando que las particulares y diversas formas de vida, cosmovisiones, prácticas productivas y manifestaciones creativas, constituyen un factor de enriquecimiento y desarrollo para la escuela y la sociedad en que ésta se desenvuelve.

Unas veces, la acción transformadora emerge desde el interior de la escuela y sus docentes, ya sea insatisfechos con los bajos resultados académicos; preocupados por los altos niveles de repitencia, deserción y abandono; interesados en fortalecer la identidad y la autovaloración, o bien en ampliar las oportunidades de



continuidad educativa de sus estudiantes. Otras veces las mismas comunidades, alertadas por la pérdida de la lengua originaria y la desvalorización de la propia cultura, procuran promover el arraigo de los jóvenes, afirmando su lengua, costumbres, valores comunitarios, formas de organización y prácticas productivas comunales, favoreciendo espacios de aprendizaje para acceder a otros conocimientos relevantes a su desarrollo social y económico. En otras ocasiones, las experiencias surgen de la convicción que el mejoramiento de las relaciones de convivencia, la aceptación y valoración de las diferencias, el desarrollo de la autoestima, la resolución pacífica de conflictos, es el mejor antídoto para educar para la paz, especialmente entre aquellos que se han visto afectados por la violencia, la discriminación y la marginación social. En muchas de las iniciativas descritas las acciones involucran a ONG, nacionales e internacionales, fundaciones de iglesia o la sociedad civil organizada, las que apoyan un trabajo interconectado entre la escuela, las familias y comunidades.

Las experiencias que ilustran este estudio se han concentrado en atender uno o más de los tres ejes de una educación intercultural para todos y más propiamente el de la pertinencia o de fortalecimiento de la identidad cultural. En este sentido, consideramos relevante avanzar en la identificación y desarrollo de

experiencias innovadoras en sectores multiculturales, donde indígenas, mestizos, afrodescendientes, migrantes rurales o fronterizos, desplazados, descendientes de europeos, u otros, se cruzan en una convivencia muchas veces compleja, caracterizada por la discriminación y la marginación social, cultural y económica, propia de las urbes en expansión.

Del análisis de las innovaciones es posible observar tres focos de intervención: la relación entre escuela y cultura comunitaria, la relación prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, y la relación entre gestión educativa y convivencia en la diversidad. Es preciso destacar que las experiencias generalmente emprenden acciones en cada uno de estos ámbitos, lo que las hace más efectivas. A continuación se irán destacando algunas lecciones aprendidas acudiendo a los testimonios que ofrecen las experiencias relacionadas con los tres vectores mencionados.

a) Primer foco: Relación escuela-comunidad

- **La escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta sus conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Las escuelas son comunidades de participación y aprendizaje en las que no sólo aprenden los estudiantes, sino también los docentes y familias. En las experiencias analizadas el centro educativo se pone al servicio de



la comunidad y se convierte en un eje de desarrollo local. Se rompen los muros y la escuela se vuelve un nuevo espacio de la comunidad; la escuela no está "en" la comunidad, "es" de la comunidad (UNICEF-MINEDUC, 1999).

Apoyarse en el conocimiento y soporte pedagógico de los padres y comunidad, suele ser un elemento potenciador de la capacidad de los centros educativos para educar y es un factor altamente estimulante para los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Así en Bolivia, ciudad de Oruro, el aprendizaje de la música tradicional propia de Karankas, Soras y Urus, tiene como punto de partida las experiencias de vida y la herencia cultural de los mayores. Los contenidos teóricos se desarrollan al mismo tiempo que los prácticos, conjugando el estudio acerca de la persistencia y resistencia cultural, el conocimiento de la vida comunitaria, los aspectos socioculturales, económico-productivos, el conocimiento específico de la música andina, o de los instrumentos autóctonos, con el dominio de técnicas de respiración, ejecución instrumental, coreografía e interpretación musical. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, las poesías, la ritualidad andina, la solidaridad y la hermandad. Los conocimientos se adquieren no sólo durante los estudios, sino también en la vida cotidiana y el diálogo con los mayores. Los talleres se imparten con participantes de distintas escuelas y en distintos barrios. Éstos culminan cada año con la realización de presentaciones públicas que muestran la satisfacción de compartir aprendizajes y la voluntad de aprender y transmitir saberes ancestrales. A través de la música se recrea la experiencia del ser comunitario en la cultura andina.

En el centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile) se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesa-

nales, entre otras. Se recogen también las necesidades formativas de las organizaciones sociales y productivas, dando origen a conversaciones comunitarias donde se presentan nuevos temas de interés y necesidades emergentes de capacitación en áreas productivas. En la planificación y organización de los programas participan alumnos y alumnas, profesores, familias y otras personas de la comunidad. La programación televisiva es reportada, editada y producida en videos educativos por los alumnos, quienes incluyen el registro en terreno de múltiples actividades desarrolladas en su localidad. Todos los alumnos de la escuela participan en una serie de talleres extraprogramáticos, preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión: folclore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire. El uso motivacional de las tecnologías audiovisuales, asociado con los recursos del entorno local y los aportes de la comunidad, permiten que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

El rescate y uso del patrimonio cultural material e inmaterial, permiten cambiar prejuicios o concepciones respecto de una jerarquía entre las diferentes culturas, prejuicios que subyacen en las prácticas educativas tradicionales. Se supera así, el modelo educativo que pretende inculcar los valores universales y nacionales sobre la verdad, el bien o lo bello; y la exaltación de una sociedad portadora de la civilización y los valores modernos. De esta forma, la escuela le devuelve a la comunidad el sentido y valor de su identidad cultural.





- **Las escuelas adaptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afrodescendientes u otras**

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo articula los conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos originarios al currículo básico, lo que permite a los educandos aprender inmersos en la dinámica y problemática cultural, social y económica. Uno de los primeros pasos obligado en varios proyectos para responder a los problemas, demandas y exigencias de desarrollo educativo local, es el diagnóstico inicial. Esto ha permitido a muchas instituciones descubrir las herramientas, recursos y competencias humanas de que disponen; sopesar el compromiso y las voluntades con que cuentan; identificar las posibilidades de proyección laboral y cultural e; identificar puntos de partida.

Un riesgo frecuente en los proyectos que relevan la cultura local, es el de generar un “enclaustramiento cultural”, producto de una postura fundamentalista y de una idealización de lo indígena, que conduce al rechazo de todo lo que proviene de afuera por considerarlo dañino para la construcción de una identidad local propia. Esto no permite ver los aportes de otras culturas, ni los puntos de encuentro entre ellas, marginando aquellas que son minoritarias. Este es un riesgo que el Centro Educativo Indígena de Escobar Arriba, Ceniesar (Sucre, Colombia) ha sabido enfrentar elaborando un currículo que “recoge lo mejor de occidente, representado en los avances metodológicos para la enseñanza de las ciencias, y el conocimiento zenú para estructurar áreas del saber; temas de parcelación didáctica y prácticas docentes que afiancen tanto los conocimientos étnicos como los occidentales”.

- b) Segundo Foco: prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos**

Las experiencias innovadoras de diversidad cultural revelan un cambio muy importante en los modos de enseñar y aprender; motivo por el cual es fundamental relevar las estrategias y prácticas educativas como elementos *claves* del cambio. Se ha observado que la mayor parte de las innovaciones propicia aprendizajes significativos, de naturaleza activa y socioconstructiva,

tanto por las cualidades de participación y creación que demandan de los alumnos como por la integralidad en la elaboración del conocimiento.

- **Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje**

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes. Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados. Paradójicamente, la identidad que quiere fortalecer es descontextualizada, porque está vinculada al pasado, a la “tradicición” de los antepasados, más que a la vida cotidiana actual de los niños. Es decir, la atención a las raíces culturales no siempre va acompañada de una preocupación por el “presente cultural” de los niños y sus complejos sentidos de pertenencia, compuestos por muchos referentes simbólicos que articulan la tradición indígena o cultural con otros variados códigos culturales vigentes. “En esta articulación, que es propia de la dinámica natural de la cultura y de la construcción de identidades, también se encuentra una forma de ser propiamente indígena que la escuela tiene que hacerse cargo de fortalecer” (Luna e Hirmas, 2005).

Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto de investigación sobre la historia y cultura de pajonal en el Centro Educativo Pajonal (Sucre, Colombia). Según su evaluación, la enseñanza de las ciencias sociales ha significado un vacío en la comprensión y valorización de la historia, porque no han partido del aprendizaje de su propia historia. Ellos no sólo han innovado incorporando al currículo temas referentes a la cultura autóctona, sino también aplicando nuevas estrategias pedagógicas, como la del “texto libre” de Freinet, para partir de la realidad más próxima de los estudiantes. Éstos realizan salidas de campo para

recolectar información por medio de entrevistas, fotografías y grabaciones, para luego plasmar sus vivencias en la escritura e ilustración de un texto. Las y los jóvenes se hacen protagonistas y co-responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la participación activa en todas las fases de producción y edición de textos: recolección y escritura; reflexión, discusión y corrección de los textos para elegir los "mejores"; diseño, impresión, reproducción y divulgación de los mismos, mediante correspondencia interescolar, diarios murales, revistas u otras formas.

Emprender una acción pedagógica a partir del conocimiento local y provocar en los estudiantes el interés por lo propio, ha significado que los docentes, padres y comunidad, investiguen y estudien su patrimonio cultural, lengua, historia, rituales, fiestas populares, cosmovisión, conocimientos medicinales, productivos y artesanales. El equipo pedagógico del área de ciencias sociales y ciencias naturales del Colegio Pukllasunchis en Cusco (Perú), inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la revisión de documentos con información de la localidad y la realización de entrevistas y encuestas a profesionales y pobladores de mayor edad. Les significó también capacitarse en el conocimiento y uso de plantas medicinales y aromáticas, acudiendo para ello a los expertos de Pukllasunchis.

• **Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos**

La interdisciplinariedad no consiste solamente en vincular áreas de conocimiento, sino utilizar una pedagogía que permita integrar contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así, en Pukllasunchis, la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, implicó la movilización de conocimientos sobre las técnicas y procedimientos para hacer los productos, conocimientos sobre la morfología y fisiología de las plantas, el desarrollo de una actitud de respeto al momento de recogerlas y usarlas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Las actividades educativas fuera del aula resultan un mecanismo ideal para aprender. Éstas facilitan no sólo el descubrimiento y la exploración, a partir de la



observación directa de los fenómenos, sino también el ejercicio práctico de diferentes habilidades. En Pukllasunchis, los estudiantes deben cosechar plantas aromáticas y medicinales siguiendo las indicaciones del ciclo lunar; elaborar abonos que enriquezcan la calidad del suelo; entrevistar a pobladores para conocer su uso; o realizar experimentos para el control biológico de plagas. El desarrollo de competencias relacionadas con el "saber hacer" es común a varias de las experiencias analizadas, entendiéndose que éstas implican un saber hacer con conciencia. El actuar competente se caracteriza por "una acción discernida, donde la persona no se limita a aplicar un sistema previo, sino que va elaborando el curso de su propia acción" (Guerrero 2001, en Zavala y otros, 2006).

En la Escuela secundaria Rafael Ramírez de Tepehuaca, Puebla (México), la articulación de los contenidos técnicos y especializados de la educación secundaria con los saberes locales ha resultado una vía privilegiada para hacer de la educación un factor de desarrollo. A modo de ejemplo, todo lo que tiene que ver con cultivo de especies agrícolas (selección de semillas, siembra, deshierbe y remoción de tierras, cosecha, etc.), se puede relacionar con el saber especializado de la fotosíntesis (seres vivos, célula, órganos vegetales, genética, respiración, reproducción...). La escuela valida el saber de la comunidad y de los padres, invitándolos a transmitir sus conocimientos y desarrollar las habilidades requeridas durante los mismos procesos productivos. En esta y otras experiencias, la adaptación del calendario escolar a los ciclos de vida de la comunidad es una manifestación más del grado de autonomía con que actúa la escuela y de su capacidad para adaptar la oferta educativa y el currículo a la diversidad.



· **Uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental de aprendizaje y comunicación**

Los estudios demuestran que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a las niñas y niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio. Puesto que la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable —entre otras cosas, por la estrecha relación entre el idioma y la cultura— la enseñanza en y de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos, para lograr los objetivos que se propone. Varias experiencias orientadas a la enseñanza y revalorización de la lengua y cultura originarias, incorporan como profesores a personas que manejan la lengua de la comunidad y pueden comunicar su tradición, historia y cosmovisión indígena. El problema es que no siempre quienes manejan la lengua saben cómo enseñar o desarrollar una pedagogía apropiada. Es así como en la comunidad aborígena de Yacuy, y más tarde en siete escuelas del departamento de San Martín (Argentina), se han implementado estrategias pedagógicas de participación e innovación en Educación Bilingüe Intercultural (EBI).

El proyecto se ha concentrado especialmente en la formación y asesoramiento de maestros, auxiliares y jóvenes bilingües, que se desempeñan en la educa-

ción no formal, para capacitarlos como educadores especialistas en EBI. Además se les ofrece la garantía de iniciar o continuar estudios superiores con el aporte de becas y tutorías en sus estudios.

c) **Tercer foco: Gestión institucional y cultura escolar pluralista**

Un proyecto educativo de atención a la diversidad para ser efectivo debe promover que todos los actores de la escuela estén debidamente representados y que las decisiones importantes se generen a través de procesos deliberativos amplios. Esto implica un estilo de gestión basado en la confianza. Se espera que los docentes presenten sus iniciativas, trabajen colaborativamente para llevarlas a cabo, y las evalúen como una responsabilidad compartida. Se confía también en la capacidad de los estudiantes para planificar y ejecutar su trabajo con autonomía, compromiso y responsabilidad. Se les invita a participar activamente en la construcción de una convivencia pluralista que desarme todo prejuicio e impulso discriminatorio. Asimismo, aumentan las instancias para la participación de los padres y agentes de la comunidad, recogiendo sus expectativas y necesidades en los proyectos educativos institucionales; recibiendo sus aportes culturales, fomentando sus potencialidades para el liderazgo del centro, y disponiendo los espacios para su propia formación.

· **Docentes activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo**

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equi-





pos directivos; y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

En la Escuela Antonio de Oreña, inserta en la comunidad indígena rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes.

Los procesos de autogestión de las escuelas requieren instituciones sólidas y organizadas: que cuenten con equipos comprometidos y responsables con su trabajo, capaces de implementar dinámicas democráticas y participativas, abiertas a la comunidad. La Escuela Antonio de Oreña, evalúa no sólo los aprendizajes de sus estudiantes, sino también sus prácticas pedagógicas e institucionales. Estos procesos han permitido fortalecer aspectos organizativos tales como: la división del trabajo; definición de responsabilidades; fortalecimiento de las autoridades escolares locales; toma de decisiones colectiva; comunicación institucional adecuada y administración de liderazgo compartido.

· Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista

Desarrollar la autonomía e identidad mediante la creación de espacios para la participación y ejercicio del liderazgo juvenil, es un propósito y estrategia fundamental de ciertas innovaciones. Se ha visto la importancia que revisten las instancias de trabajo colaborativo en la programación y ejecución de proyectos de aprendizaje y convivencia, en la construcción de normas de convivencia, o el ejercicio del gobierno estudiantil, a través de agrupaciones que responden a sus distintos intereses. Ello fortalece la autoestima de los alumnos y alumnas y el conocimiento de sus múltiples capacidades; y les permite también jugar distintos roles en la planeación y ejecución de proyectos colectivos, haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, respaldada por la Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en México, 1995. Mediante la participación en asambleas de alumnos se ha estimulado la formación, organización y comunicación entre estudiantes, con sus maestros(as) y con los representantes de los padres de familia. Se trata, además, de instancias transformadoras de la participación local, que en este caso han impulsado la inclusión de las mujeres y jóvenes de secundaria para participar activamente en sus propias asambleas, e introducirlas en las actividades comunitarias.

· Diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, combate a la discriminación

La escuela como espacio para la apropiación de conocimiento de la vida social debe trabajar en la construcción de nuevos patrones de convivencia, ya que es en ésta donde se aprende acerca de los derechos y responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una sociedad.



La discriminación y marginación que sufren los docentes de origen afrocolombiano en la institución de educación pública Entre Nubes Sur Oriental, de Bogotá (Colombia,) ha motivado el surgimiento de una propuesta de educación intercultural apoyada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluida en el currículo desde el año 1998. Desde el año 2000 se ha buscado despertar en los estudiantes el respeto por las diferencias, bajar los niveles de agresividad y racismo, y estimular la solución negociada de conflictos dentro y fuera del aula, con alcance en la comunidad. Se aspira a la promoción y divulgación de los Derechos Humanos y el conocimiento, valoración e interiorización de los aportes que los afrocolombianos han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana. La experiencia se desarrolla principalmente a través de la investigación protagónica de los estudiantes sobre la historia y producción cultural de origen negro, acudiendo para ello a la entrevista de actores sociales afrodescendientes, a la recolección y exposición de objetos originarios y representativos de su cultura y a la reproducción artística, principalmente música y danza.

La creación de espacios alternos para motivar la participación y el diálogo, y la aplicación de reglas del juego compartidas, han hecho de ésta y otras experiencias, una realización exitosa. El uso de espacios no escolares para el aprendizaje implica una gran variedad de actividades que se realizan durante todo el curso escolar: visita a sitios históricos; participación en eventos culturales y organizativos de los afrobogotanos; el encuentro y diálogo con comunidades desplazadas; el intercambio epistolar entre jóvenes de distinto origen y de distintas instituciones escolares con proyectos similares; la participación en foros distritales sobre el tema, en compañía de algunos padres, y la producción de abundante material literario, biográfico, artístico y de difusión de lo afrocolombiano.

Balance de las innovaciones

Los factores que facilitan el desarrollo de las experiencias tienen que ver sobre todo con factores subjetivos: el compromiso y responsabilidad de los diferentes actores, las diferentes modalidades de

participación y las estrategias implementadas. A modo de ejemplo, en lo que refiere a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, los relatores valoran la presencia de docentes flexibles, abiertos al cambio, dispuestos a aprender, reflexivos y entusiastas; así como la generación de un clima de aprendizaje y participación que fomenta la investigación y el uso de una metodología activa. O bien, en lo que refiere a la gestión institucional y cultura escolar, mencionan la existencia de asesorías, acompañamiento y apoyo técnico, provenientes de las ONG, agencias de cooperación internacional, instituciones o programas de capacitación docente, y equipos técnicos provinciales, distritales o comunales.

Entre los factores que dificultan su implementación, en los aspectos de carácter institucional se mencionan las malas relaciones entre el equipo directivo, algunos docentes y la comunidad, o un ejercicio directivo que desestima la participación de los padres. En cuanto a las prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos se destaca, entre otros factores, la carencia de profesionales docentes especializados en educación intercultural bilingüe, que conozcan la lengua y cultura de la comunidad en la que desarrollan su trabajo; en relación al contexto, las precarias condiciones de vida de las familias: pobreza, baja escolaridad, bajos ingresos, niños a cargo de terceros debido a jornadas laborales extensas; padres adictos al alcohol o drogas, familias desplazadas por la guerra, que carecen de asistencia alimentaria y apoyo psicosocial.

La sistematización de los logros e impactos de las experiencias refleja un alcance que muchas veces supera las expectativas iniciales y los objetivos propuestos. Durante el proceso de implementación de la innovación, tanto los impulsores del proyecto como las personas involucradas en la realización del mismo, han desarrollado nuevas competencias y se han planteado transformaciones ante desafíos emergentes. Pese a ello se recalca la necesidad de fortalecer el desarrollo de evaluación sistemática y retroalimentación de los propios proyectos, aspecto cuya importancia para el progreso y sustentabilidad de las experiencias reconocen sus líderes, pero que escasamente se aplica.

Referencias Bibliográficas

Booth T.; Ainscow, M. (2004) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-CSIE, Centre for studies on Inclusive Education-CSIE-Bristol, Reino Unido.

Luna, L. e Hirmas, C. (2005) "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia". VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 25-27 de Octubre.

Red INNOVEMOS, Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, www.redinnovemos.org, coordinada por UNESCO/OREALC.

Schmelkes, S. (2001) "Educación Intercultural". Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, México.

Tubino, F. (2004) "El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales" en Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación. Cuetzalán del Progreso, Puebla, 2004. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Contracorriente y Observatorio Ciudadano de la Educación.

UNESCO (2002) "Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural". Serie sobre la Diversidad Cultural N° 1 y 2. Documento preparado por la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 26 de agosto- 4 de septiembre 2002.

UNESCO/OREALC (2005a) "Políticas de Atención a la Diversidad Cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú", Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (2005b) "La Discriminación y el Pluralismo en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú", Santiago, Chile.

UNESCO/OREALC (2008) "Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina", Santiago, Chile.

UNICEF-MINEDUC (1999) Cada Escuela es un barco: cartas de navegación de comunidades que aprenden", Santiago, Chile.

Zavala, V. et al, (2005) "Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate Perú". Ministerio de Educación, PROEDUCA-GTZ, Lima, Perú.



Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile¹

Andrés Donoso R. / Pablo Mardones C./ Rafael Contreras M.²

Las experiencias interculturales no sólo están dadas por la presencia de estudiantes de origen indígena en algunas escuelas, sino también por el creciente fenómeno de la migración desde los países vecinos. La Escuela Alemania, en Santiago centro, constituye un escenario que revela las complejidades y desafíos que deben enfrentar las comunidades escolares para ser realmente espacios de acogida de la diversidad plurinacional.

¹ Para construir este artículo se han utilizado los resultados de la investigación que sustentó al proyecto de creación audiovisual, N° 59.353, titulado, "Y verás cómo quieren en Chile", financiado por el Fondo Nacional de la Cultura y las Artes y ejecutado durante el segundo semestre del año 2008 por el equipo que suscribe el escrito.

² Andrés Donoso es Antropólogo Social y Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Pablo Mardones es Antropólogo Social y Magíster © en Políticas de Migraciones Internacionales de la Universidad de Buenos Aires y la Organización Internacional de Migraciones. Rafael Contreras es Documentalista y Licenciado en Antropología Social, y Coordinador del Archivo Etnográfico Audiovisual del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile.

La escuela y los migrantes

La Escuela República de Alemania es municipalizada, mixta y cuenta con jornada escolar completa. Posee una planta docente compuesta por veintinueve profesionales, hombres y mujeres de distintas edades, que atienden a una población escolar de 350 estudiantes que se reparten en diez cursos desde pre-kinder a octavo básico. Su matrícula está conformada por un 50,7% de migrantes, constituyéndose en el establecimiento educacional con mayor porcentaje de extranjeros en el país, los cuales son mayoritariamente peruanos, a los que les siguen ecuatorianos y colombianos. El alto porcentaje de migrantes se explica principalmente por la segmentación socio-territorial que experimenta Santiago (Martínez Pizarro, 2004), la discriminación de arriendo por criterio de nacionalidad que posee la ciudad (Poblete, 2006), el vigor y fortaleza de las cadenas migratorias (Stefoni, 2003-2005), la imposibilidad económica de las familias migrantes de matricular a sus hijos/as o menores a cargo en escuelas no municipalizadas, y la "voluntad de integración" que posee este establecimiento educacional incentivado por la política municipal de financiamiento educativo (Mardones, 2006).

La centenaria Escuela República de Alemania se ubica en el casco antiguo de la ciudad, en el Barrio Yungay, un barrio históricamente de migrantes. Los primeros en habitarle fueron las élites rurales que se instalaron tempranamente en los focos del poder político, administrativo y cultural de la colonia. Posteriormente, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando la industrialización y la urbanización daba sus primeros pasos acelerados en Chile, se instalaron en el barrio migrantes rurales pobres en busca de mejores perspectivas, lo que coincide con el éxodo paulatino de las élites hacia el sector

orientado de la capital. En la década de 1980, debido a la reestructuración urbana que segmentó los estratos sociales de la ciudad durante la última dictadura militar (1973-1990), los sectores populares de la comuna de Santiago fueron desplazados y reubicados en la periferia. A este despoblamiento le sucedió la llegada de nuevos migrantes, principalmente peruanos, que desde los noventa arriban movidos por mejores perspectivas económicas y laborales. Pese a que aquí en nuestro país sus condiciones son comparativamente mejores, porque las remesas de dinero que envían a sus países de origen allá multiplican su valor, ellos se despeñan en empleos precarios y mal remunerados, como lo son los asociados al rubro de la construcción, en el caso de los varones, y los de servicio doméstico, la mayor de las veces "puertas adentro", para el de las mujeres (Martínez, 2002 y 2004; Stefoni, 2003).

La gran cantidad de extranjeros en el barrio, sumado a que la matrícula regular de la escuela estaba bajando a partir de la sobreoferta educacional que significó la aparición-promoción de escuelas particulares-subvencionadas, empujó a la Dirección del establecimiento a implementar mecanismos de captación de estudiantes, los que consistieron principalmente, en visitas de los profesores a los lugares de reunión de los migrantes (organizaciones funcionales como grupos deportivos y culturales), en las que se daba a conocer el compromiso que asumía la escuela de apoyarles en la regularización legal y educacional de sus hijos y menores a cargo. Este aspecto ha sido uno de los principales escollos que han tenido los niños migrantes para ingresar y mantenerse en el sistema educacional, el cual se entiende pues los migrantes, al salir de sus lugares de origen, no acopian las acreditaciones respectivas y, al instalarse aquí, no cuentan con los medios para solicitarles-encargarles primero, y regularizarles después.

Cuadro: Matrícula Escuela República de Alemania desagregada por nacionalidad

Año	Total matriculados/as	Chilenos	Extranjeros	Porcentaje extranjeros
2004	341	269	72	21,11
2005	360	272	88	24,4
2006	364	257	107	29,4
2007	324	206	118	36,4
2008	321	158	163	50,7*

Fuente: Elaboración propia



El aumento de la matrícula extranjera ha hecho necesario la adecuación de la política educacional del establecimiento. Aunque aún no existe un documento escrito que refleje dicha transformación, en la práctica, ella se orienta a entregar una educación que reconoce la diversidad cultural de su comunidad educativa, lo que implica tomar en cuenta la realidad, así como los conocimientos que portan los estudiantes y sus familias. Como expone Hilda González, profesional de apoyo de la escuela, hay que "aprender a conocer a los niños, aprender a escuchar, aprender a que ellos tienen problemas igual que nosotros (...), metiéndose en su vida privada, preguntándole cosas que quizás otros no se atreven a preguntarles, involucrándose, sabiendo que los niños viven solos en una piececita, sin su mamá, sin su papá".

Esta política se ha reflejado en acciones tendientes a visibilizar las distintas nacionalidades que coexisten en la escuela, ya sea en los actos de conmemoración nacional, en las actividades tradicionales que involucran a los padres y apoderados, o en las activi-

dades pedagógicas regulares. Así, por ejemplo, todos los lunes antes de entrar a clases, en el patio de la escuela, se cantan los himnos de Chile, Perú, y el de la propia escuela. Además se realizan celebraciones especiales a propósito de los días nacionales de Chile y Perú en que toda la comunidad educativa se reúne para disfrutar de efemérides, bailes, músicas y manifestaciones culturales características de estos países. Todos estos elementos también están presentes en los actos de inauguración y finalización del año escolar y en las fiestas inter-escolares. A finales del año 2008 se realizó una de estas fiestas inter-escolares, en donde las comunidades educativas de cuatro escuelas públicas del sector pudieron disfrutar de expresiones musicales, culinarias y culturales de Chile, Perú, Colombia y Ecuador. Las escuelas que participaron de esta Muestra Cultural, aparte de ser vecinas, comparten la característica de poseer un porcentaje elevado de estudiantes migrantes. Ellas fueron la Escuela República de Panamá, la Escuela República de Israel, la Escuela República de Paraguay y la anfitriona Escuela República de Alemania.

En términos curriculares, aunque han existido avances, ellos se han desarrollado más lentamente debido a que son más complejos, pues implican transformaciones significativas en los hábitos y concepciones educacionales de la comunidad, especialmente de los docentes, y, además, exigen materiales y recursos pedagógicos idóneos, siendo estos últimos casi inexistentes. Entre las novedades se anotan algunas modificaciones puntuales en los contenidos del sector de comprensión del medio social y cultural, y educación musical, entre otras. Ello se ha traducido, por ejemplo, en un tratamiento multidimensional de temáticas como la Guerra del Pacífico y en la inclusión de manifestaciones culturales tradicionales del continente, como canciones y danzas.

Conforme lo explica el profesor Juan Carlos Llanos, a la escuela “le falta dar un salto cualitativo superior: ¿Cómo incidir en el plano de la cultura y el aprendizaje (...) y no quedarnos sólo en la parte declarativa de que somos una escuela multiétnica y pluricultural...?”. A lo cual responde que sólo se logrará luego de transitar por un proceso de tres etapas. La primera, ya concluida, fue de sensibilización de la comunidad educativa con respecto a lo relevante que es tratar de manera apropiada a los estudiantes y familias migrantes. Trabajo cotidiano, realizado principalmente por los docentes, que se fue complementando con acciones que resaltaban la importancia de la diversidad cultural.

La segunda etapa, en la que se encuentran actualmente, busca visibilizar públicamente el trabajo de la escuela con miras a lograr alianzas estratégicas con otras instituciones que les permitan fortalecer la iniciativa al complementarse las distintas experticias que cada una aporta al tratamiento de la diversidad cultural, siendo un período marcado por una apertura a los medios de comunicación y de acogida a investigadores, gestores culturales e instituciones afines. Es así como la escuela ha abierto sus puertas para que noticieros de la televisión realicen notas a propósito de su particularidad sociocultural, para que se realicen documentales como el que lidera el equipo que elabora este artículo, y para que estudiantes universitarios de pre y postgrado hagan ahí sus trabajos finales. Entre las instituciones con las cuales se han hecho acercamien-

tos en la materia está la Asociación PROANDES, la Corporación AYUN, las escuelas ya reseñadas como participantes de la Muestra Cultural, el Consulado y la Embajada de Perú, entre otras.

La tercera etapa, de intervención curricular propiamente tal, comenzaría a gestarse durante este año 2009, gracias a iniciativas como la implementación de una “Cátedra de Integración Sudamericana Francisco Miranda”, dirigida a los cursos de séptimo y octavo básico y que centra su atención en la historia latinoamericana. En esta iniciativa participarán además otras dos escuelas públicas de la comuna de Santiago, y es liderada por una red de organizaciones sociales, universitarias, gubernamentales y no gubernamentales con representación regional interesadas en mejorar la calidad de vida de las poblaciones migrantes³.

Desafíos y propuestas

El principal desafío que enfrenta esta escuela es consolidar su trabajo para que así broten los frutos curriculares y socioculturales que se propone. Aunque es sabido que la educación inclusiva, pertinente y enraizada es capaz de lograr resultados académicos satisfactorios (López y Küper, 1999; Schmelkes, 2009), ello no es suficiente para su proyección efectiva pues



³ Entre ellas se encuentra el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat, la Asamblea Ciudadana del Cono Sur, la Secretaría Ciudadana de Migrantes y el Departamento de Diversidad y No Discriminación de la División de Organizaciones Sociales. Véase: http://www.participemos.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=1051&Itemid=1

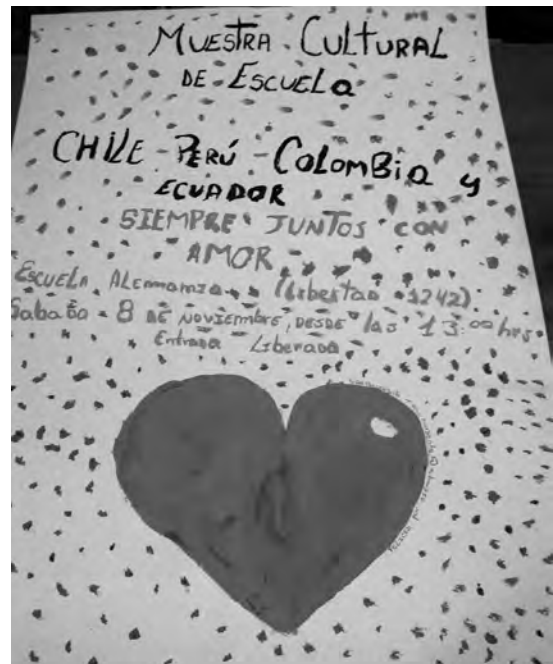


enfrentan, día a día, la hostilidad de un barrio-sociedad que pese a compartir su rechazo a la discriminación y el racismo, funciona bajo premisas distintas que les hacen entrar en conflicto. Mientras la escuela propone respeto, interacción positiva y comunión, en el barrio-sociedad abundan valores como el individualismo y la competencia, así como subsisten y se reproducen el miedo hacia el "otro" y el racismo hacia el indoamericano. Esta inserción paradójica de la escuela en su entorno hace que su apuesta genere simpatía, pero no necesariamente apoyo concreto.

En general, los estudiantes se encuentran contentos con la orientación que tiene el establecimiento y con la educación recibida. Ellos están conscientes de que se están realizando esfuerzos concretos para lograr una integración efectiva de los extranjeros, los cuales esperan que se mantengan. Esto fue lo que se pesquisó en un grupo de conversación realizado para conocer las percepciones sobre la escuela y la convivencia escolar de los estudiantes chilenos y peruanos de séptimo básico. En esta instancia se expresó, por ejemplo, una mayoritaria opinión positiva sobre el canto de los himnos en las actividades institucionales de la escuela, la que fue matizada por impresiones referidas a lo conveniente que sería la inclusión de los otros dos himnos de los países presentes en el estudiantado de la escuela -Ecuador y Colombia- y; también, por una opinión referente a que fuese voluntario el canto de los mismos durante su ejecución, pero sin dejar de ser respetuosos.

Dando cuenta de que si bien el trabajo de la escuela va por buen camino, este necesita seguir profundizándose. Por ejemplo uno de los estudiantes chilenos problematizó: "Es un poquitito latoso que uno vaya en un colegio donde van peruanos y que por donde uno camine y se vea el uniforme de la Escuela Alemania digan: - 'Ah, ¡tu colegio es de puros peruanos!' (...) Me gustaría que en todos los colegios hubiera peruanos, porque así habría menos peruanos en cada colegio, por ejemplo un 20% en cada uno, para que ellos supieran lo que es convivir con peruanos".

De esta provocadora expresión se pueden desprender tres análisis. El primero que salta a la vista es que este estudiante chileno posee un cierto grado de molestia por estudiar con gran número de peruanos.



Molestia que se debe a que por ello es blanco de mofas por parte de la comunidad local. Molestia que se expresa en un tono discriminatorio. Discriminación que no es sino una manifestación de la tensión existente entre la escuela y el barrio-sociedad, lo que hace que entendamos a este estudiante como un vocero de esta cultura que penetra en la escuela.

Esta aseveración también tiene que ver con que se prevé, tal como lo indica el cuadro con la matrícula de la escuela, que a mediano plazo los estudiantes peruanos podrían constituirse virtualmente en la totalidad del universo escolar. Lo que no sólo convertiría a esta escuela, ahora sí, en una "escuela de peruanos", sino que la transformaría en un gueto, en una burbuja que lo único que haría sería sobre-complejizar la tarea integradora que se propone la escuela. Huelga decir que frente a este escenario las opiniones están divididas: unos, tal como sostiene este estudiante, entienden que lo apropiado es diluir la concentración de estudiantes migrantes en porcentajes igualitarios entre todos los establecimientos educacionales. Otros, comprenden que lo importante no es la cantidad o el porcentaje de estudiantes extranjeros que existen en las instituciones, sino las orientaciones y el

trasfondo valórico que ellas impriman a su accionar:

Y el tercer elemento que de esta cita se desprende, sobre todo al verla en su contexto, es que la intervención de este estudiante, pese a su carácter discriminador, no generó rechazo entre los participantes ni quebró la conversación. Ello gracias al ambiente de diálogo franco en que se enmarcó y al aprendizaje de la tolerancia que han obtenido de la escuela. Es más, se agrega que los estudiantes valoraron esta instancia de diálogo al punto que sugirieron que ella se repitiese periódicamente y que alcanzase al conjunto del estudiantado. Y es que ellos, aun cuando están contentos y conscientes del esfuerzo integrador que realiza la escuela, saben que la discriminación y el racismo siguen presentes, a veces en forma de bromas por el modo de hablar o por el color que tienen los estudiantes migrantes y, otras veces, de manera más escondida. Así se puede inferir de un estudio realizado por estudiantes de la Universidad de Chile a los niños y niñas del tercero básico en el cual se determinó que la gran mayoría de los estudiantes considerados como “mejores amigos” son chilenos (Bro y otras, 2008).

Tanto los profesores como la Dirección del establecimiento comparten con sus estudiantes el hecho de que aún existe discriminación y de que hay que seguir trabajándola. Pero también están ciertos, como lo expresa su Director, Leopoldo Cerda, que gracias a su trabajo se está mejorando poco a poco la convivencia entre estos niños y que el racismo en la sociedad va a tender “a disminuir en la medida que estos estudiantes crezcan (...), -ya que- un estudiante que estuvo en la Escuela Alemania, que tuvo compañeros peruanos, y a lo mejor uno de sus mejores amigos fue peruano (...), va a tener una posición totalmente distinta a la que tenemos nosotros. El día que se den estos espacios de interacción y donde las escuelas sean muy tolerantes, abiertas, receptivas, vamos a estar educando de una manera distinta. Esto nos va a permitir que en veinte años seamos un país menos discriminador, menos mirador en menos de los peruanos, los bolivianos, porque nosotros tenemos esa mirada”.

Para finalizar, se destaca que, como observó el profesor Llanos, la intervención curricular es una tarea prioritaria. Y para que ella se concrete se debe contar con una cantidad suficiente de recursos económicos

que permita la provisión de los medios necesarios para capacitar permanentemente a los profesores, para adecuar los modelos de gestión institucional y para generar–adquirir materiales pedagógicos adecuados. Para la optimización de estos recursos y hacer más efectiva la brega que estas escuelas libran contra la discriminación, se estima fundamental la promoción y consolidación de alianzas estratégicas entre establecimientos con similares características y/o que compartan los mismos fines.

Aunque son muchos los desafíos planteados, son igualmente muchos los puntos a su favor que posee la Escuela República de Alemania para abordarles. Tiene un equipo directivo y cuerpo docente muy experimentado, capacitado y motivado. A ello se suma que a lo largo de estos años han construido una sólida red de apoyo que incluye instituciones públicas, organizaciones sociales, universidades e investigadores. A su haber tienen, además, la buena relación que se ha construido al interior de la comunidad educativa y, por último, como sociedad contamos con universidades y especialistas con la experiencia suficiente para apoyar futuros procesos de planificación, capacitación y creación de material pedagógico. ¿Qué falta entonces? Falta seguir construyendo las confianzas necesarias para sumar articuladamente a todas las agencias y agentes involucrados. Una tarea en que la esperanza, la alegría, la convicción y el diálogo no pueden estar ausentes.





Referencias Bibliográficas

- Bro Khomasi, N.; Cortés, C.; Lincovil, G. y Núñez, B.** (2008) "Identidad Social en una Realidad Multinacional: El Caso de la Escuela Alemania en Santiago de Chile", trabajo final para el curso Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y América Latina, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Colectivo Sin Fronteras** (2007) "Niños y Niñas Migrantes: Políticas Públicas, Integración e Interculturalidad", Colectivo Sin Fronteras, Editorial Quimantú, Santiago de Chile.
- Cortés, A.** (2004) "Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y Realidades, Colectivo Sin Fronteras", Santiago de Chile.
- Donoso, A.; Contreras, R.; Cubillos, L. y Aravena, L.** (2006) "Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación. Reflexiones desde Santiago de Chile", en *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXII, N° 1, Universidad Austral de Chile, pps. 21–31, Valdivia.
- Hirmas, C.** (2008) "Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina", OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- Huatay, C. y Jiménez, R.** (2005) "Algo Está Cambiando", OCIM – PROANDES, Santiago de Chile.
- López, L. E. y Küper, W.** (1999) "La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 20, pp. 17-86.
- Mardones, P.** (2006) "Exclusión y Sobre-concentración de la Población Escolar Migrante bajo un Modelo de Segregación Socio-territorial", Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe, Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires.
- Martínez Pizarro, J.** (2002) "El Encanto de los Datos. Sociodemografía de la Inmigración en Chile según el Censo del 2002", Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Martínez, Pizarro, J.** (2004) "Santiago de Chile y movilidad de población". Presentado en el VI Encuentro Nacional Metrópolis Argentina. 10° Cumbre de MercoCiudades, Las migraciones en las ciudades del MERCOSUR. Buenos Aires.
- Poblete, R.** (2006) "Peruanos en el Barrio: ¡OH! y Ahora, ¿Quién Podrá Defendernos? Nuevos Escenarios y Desafíos para la Integración". Obtenido en diciembre de 2008 en: <http://www.mag-politicassociales.cl/investigacion/cuaderno4/07%20septimoArt%2B%20Alculo%20Rolando%20EDITADO.doc>
- Schmelkes, S.** (2009) "Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades". En: Silva, Manuel (2009) "Nuestras Universidades y la Educación Intercultural", Universidad de Chile, Santiago, en prensa.
- Stefoni, C.** (2003) "Inmigración Peruana en Chile. Una Oportunidad a la Integración", Editorial Universitaria – FLACSO Chile, Santiago.
- Stefoni, C.** (2005) "Comunidades Transnacionales y la emergencia de nuevas oportunidades económicas". De empleados a microempresarios. *Persona y Sociedad*, Vol. XIX. Pp. 183 – 197. Universidad Alberto Hurtado. Chile.



Educar en Rapa Nui: una apuesta de inmersión total

Revista Docencia



Rapa Nui es uno de los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado chileno. Tanto a la Isla, como al pueblo y a su lengua se les denomina Rapa Nui¹, aunque hubo otros nombres más antiguos como Kahu-Kahu o Hera, Te Pito o Te Henua (El Ombligo del Mundo), Mata ki te Ragi (Ojos que miran al cielo). Su historia se remonta a más de 2.500 años. Como parte del denominado Triángulo de la Polinesia, comparte raíces antropológicas, históricas, culturales y lingüísticas con los pueblos Polinésicos de Oceanía.

El primer contacto de la cultura occidental con este pueblo se produce con la llegada del navegante de origen holandés Jacob Roggeven que arribó a Rapa Nui en Pascua de Resurrección (6 de Abril de 1722), razón por la cual hasta el día de hoy, desde el mundo occidental, al territorio se le conoce con el nombre de Isla de Pascua. Desde esa fecha, sus habitantes han sufrido un proceso de aculturación que sin duda ha afectado sus raíces y tradiciones, lo que se fue acentuando aún más con la anexión de la Isla a nuestro país, en 1888, y la posterior instalación de los primeros funcionarios gubernamentales chilenos.

Desde 1914, a través de los subdelegados a cargo, hay intentos por formalizar una educación para alfabetizar a los habitantes de la isla acorde a la cultura chilena y el idioma español, pero no se logró una continuidad hasta 1935 cuando se organizó formalmente la Escuela Pública. Del modo que fuera, la castellanización se fue dando sistemáticamente a través de la educación estatal.

Los esfuerzos por preservar la lengua rapa nui

María Victoria Haoa, apodada Viki, es una de las rapanui que estudió en la tradicional E-459. Según nos cuenta, en un comienzo, la escuela fue atendida por las Monjitas de la Congregación de Boroa que luego se fueron retirando de la Isla durante la década del 70 y 80, siendo reemplazadas mayoritariamente por docentes continentales y unos pocos rapanui. Difícil tarea para estos primeros profesores que debieron enseñar en lengua hispana a niños y niñas hablantes de su lengua materna Rapa Nui. "Recuerdo que para mi generación, aprender el español era un problema.

Repetíamos como loro sin entender concepto alguno. El contacto con el idioma español era muy escaso, solamente con la monjita o profesor(a) durante el aula. Algunos maestros intentaban aprender el idioma vernáculo para dirigirse en algunas palabras a los niños(as)". Uno de ellos fue el Profesor Lorenzo Baeza Vega, quien falleció por tratar de salvar a los niños y niñas que volcaron del bote durante un paseo a Ana Kena. En su memoria el establecimiento hoy lleva su nombre.

Por mucho tiempo la lengua Rapa Nui no fue enseñada en la escuela. Más aún, como sólo se impartía educación hasta cuarto básico, quienes querían continuar sus estudios debían hacerlo en el continente, por lo que muchos padres estaban convencidos de que, para un mejor porvenir, sus hijos debían enfocarse en el aprendizaje del español y evitar su lengua de origen, pues entorpecía su educación. Viki Haoa viajó entonces a Santiago a terminar sus estudios. Finalizada su enseñanza media, estudia Tecnología Médica en Arica.

A su regreso a la isla, se encuentra con la desagradable sorpresa de que su idioma Rapa Nui ya casi no es hablado por los niños, y que los padres y abuelos les conversaban en español. Fue entonces cuando decide cambiar de rumbo y dedicarse a la preservación de su patrimonio. Para ello estudió Educación General Básica en la Universidad de Playa Ancha. En 1975, con la dictación del Decreto 91, se establece la enseñanza obligatoria del idioma Rapa Nui entre 1° y 6° básico, la que comienza a impartirse en 1976 con tres profesores rapanui, con el apoyo de dos lingüistas norteamericanos del Instituto Lingüístico de Verano (SIL, en su sigla en inglés) y de quien fuera Decano del Departamento de Lenguas de la Universidad Católica de Valparaíso. Aún así, el idioma fue perdiendo su vitalidad dentro de la educación, pues como ella misma explica "con cuatro horas semanales, sólo se lograba enseñar conceptos aislados". En esa época, según estudio realizado por lingüistas de SIL, la cantidad de alumnos hablantes vernáculo era de 77%, porcentaje que disminuyó en forma acelerada, encontrándonos con un panorama desolador a fines de la década del 80, donde ya sólo un 25% de los niños y niñas hablaba Rapa Nui.

¹ La Isla se ubica en a 3.760 kms. del continente sudamericano, frente a la ciudad de Caldera. La población, según el censo del 2002, es de 4.670, pero ha aumentado considerablemente por la inmigración.

En 1989, María Victoria, junto a un grupo de jóvenes, adultos y ancianos, decide luchar por una "reivindicación comunitaria" y forman la Corporación de Resguardo Cultural "Mata Nui a Hotu a Matu'a o Kahu-Kahu o Hera", cuyo objetivo es preocuparse de proteger el patrimonio. Con ese fin comienzan a realizar varias actividades tanto dentro de la Isla como fuera de ella. "Recuperamos algunas actividades culturales que ya no se practicaban como deportes, plantaciones de árboles endémicos, plantas comestibles y medicinales, navegación, entre otros, que hasta hoy perduran y se recrean durante la fiesta cultural de la Tapati Rapa Nui. Se comenzó también a participar en Congresos Lingüísticos de la Polinesia, junto a Hawai, Tahiti, Aotearoa (Nueva Zelanda) y otras diez islas que están dentro del triángulo polinésico".

En 1990, cuando una encuesta realizada por los profesores revela que a esa altura sólo el 10% de los estudiantes manejaba su lengua materna, decidieron formar en el liceo el Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui y crear el *Día de la Lengua Rapa Nui* "para hacer un llamado a la conciencia de padres, apoderados, autoridades, y comunidad en general de ayudar a preservar nuestro valioso legado de los ancestros, raíces que nos identifican y nos diferencian de otras culturas milenarias". Ese día, celebrado anualmente en noviembre, invitan a la comunidad a realizar diversos actos culturales como cantos, bailes, dramatizaciones en su idioma materno. Posteriormente, incorporaron también el "Día de la Poesía", en agosto, donde los alumnos crean sus poesías, las recitan para ese día, y se intercalan con cantos contemporáneos, tradicionales, kai-kai².



² Recitados rítmicos que acompañan juegos de figuras geométricas, obtenidas mediante movimientos de un hilo cogido por los dedos y los dientes. (Definición extraída de www.gobiernodechile.cl).



Pero es a partir de los congresos de la Polinesia que Viki y sus colegas asumen que no en todos los casos el bilingüismo es la solución para revertir la extinción de la lengua, tras conocer las experiencias preliminares fallidas de Hawai y Nueva Zelandia. Como expresa tajantemente: "para nuestra realidad sociolingüística el bilingüismo no ha sido efectivo. Nuestro objetivo es que los niños y niñas construyan su aprendizaje en Rapa Nui, y al igual que nuestros hermanos Ma'ori y Hawaiano decidimos iniciar desde muy temprano la enseñanza en inmersión total". En 1997, tras desarrollar una pasantía en Berlín sobre cómo incorporar problemas sociales al currículum escolar, esta profesora asume la pérdida de la lengua Rapa Nui como un problema social y envía al Ministerio de Educación la propuesta de un Programa de Inmersión para ser considerado dentro de los planes que se estaban desarrollando a nivel oficial en el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. En el 2000, el mismo año en que logran iniciar el Programa de Inmersión, les correspondió realizar el Congreso Lingüístico en Rapa Nui, con la colaboración de las autoridades locales, empresarios, y toda la comunidad. "Logramos realizar ese Congreso con mucho esfuerzo, y lo más importante es que se realizó en nuestra propia lengua, siendo traducido al inglés, español y francés para los participantes de dominio en esos idiomas".

Viki Haoa cuenta que no fue fácil incorporar el Programa de Inmersión al colegio. El desconocimiento del plan de estudio, la falta de capacitación en el tema a nivel docente y administrativo, y la escasez de materiales didácticos, fueron barreras que tuvieron que superar: "En primera instancia hubo que iniciar un trabajo de adaptación de los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales Transversales de los Planes y Programas del Ministerio, seleccionando los contenidos más acordes a la realidad sociocultural y espiritual de nuestra comunidad. Consideramos salidas a terreno para aprovechar el entorno natural y cultural, visitas a personas mayores de la comunidad para que nos contaran historias y vivencias personales y colectivas. Tuvimos un apoyo permanente de ancianos dentro del Departamento de Cultura y Lengua Rapa Nui, consultamos con los hermanos Ma'ori y Hawaiano, lingüistas que permanentemente apoyan la enseñanza

del idioma vernáculo y nuestros trabajos del Programa, quienes también han colaborado desde un principio en la enseñanza de la Lengua Rapa Nui como asignatura, han realizado encuestas estadísticas del tema. En fin, pasaron unos tres años para que el Programa comenzara a respirar más relajado. Gracias a la apertura y criterio de Carolina Huenchullan y Claudio Millacura, del Departamento de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, este Programa se logró iniciar en el 2000".

Actualmente el establecimiento otorga educación desde pre-kinder a cuarto medio. No obstante el Programa de Inmersión se planteó abarcar de primero a sexto básico, por la falta de profesores hablantes del idioma Rapa Nui, finalmente se determinó realizar hasta cuarto básico solamente. Además, sólo hay capacidad para realizarlo en un curso por nivel. Según explica María Victoria, los alumnos(as) del Programa de Inmersión no sólo aprenden a hablar y comprender el idioma, sino que construyen sus aprendizajes en lengua vernáculo, pues tienen todas sus asignaturas en Rapa Nui, mientras que en el curso paralelo mantienen las asignaturas tradicionales y se les ofrece la enseñanza del idioma Rapa Nui como segunda lengua, donde aprenden conceptos,



3 Corresponde a la población de mayores ingresos económicos en Chile, nomenclatura dada por los estudios sociales y económicos.

oraciones, poesías, relatos, cuentos, “pero sin llegar a hablar y comprender el idioma”. El 2003 se incorporó al Programa un kinder básico y hace dos años un pre-kinder. El ingreso o no al Programa de Inmersión es una decisión que toman los apoderados.

Viki nos dice con preocupación que existen en Rapa Nui otros dos colegios nuevos, particulares subvencionados, uno católico que no tiene más de cinco años y otro que no tiene más de diez, y que ninguno de ellos imparte Educación Intercultural Bilingüe, pese a que la Reforma Educacional en 1996 decreta EIB para colegios con un porcentaje mayoritario de alumnos de las diferentes etnias. En ese sentido, para ella, estudiar en esos colegios que no consideran el contexto cultural de sus niños es equivalente a estudiar en un colegio privado de Santiago.

Contra la corriente globalizadora

Esta profesora, comprometida con su cultura, que pelea y defiende el respeto por las raíces Rapa Nui, reclama la responsabilidad del Estado ante el debilitamiento de la lengua. Enfatiza que no ve un real compromiso de las autoridades políticas en resguardar el patrimonio de la isla: “Me gustaría recalcar que no hemos perdido aún nuestra Lengua y Cultura, pero sí está bajo la amenaza de ser extinguida por la inmigración descontrolada de personas de habla hispana en esta última década que dificulta aún más la preservación de la cultura e incluso trae malas influencias para el aprendizaje del propio español, por la burda forma de hablar de los extranjeros. Las autoridades políticas responsables de la protección de la Isla como Patrimonio, no sólo Nacional sino que además de la Humanidad, no han tenido la voluntad política de proteger este territorio insular con toda su riqueza natural, social, cultural y espiritual que posee, a pesar de que los discursos son tremendamente halagadores cuando se refieren al Medio Ambiente y la Protección del Patrimonio Cultural”.

Asimismo, han debido luchar contra las incongruencias del sistema educativo. Aunque tuvieron apoyo para iniciar el Programa de Inmersión, mantienen otras batallas incomprensibles con el Ministerio de Educación que no han logrado vencer.



Según nos relata, han pedido una y otra vez que les posterguen el Simce para realizarlo en sexto básico en vez de en cuarto. “Estamos haciendo un programa de inmersión de primero a cuarto, que implica que reciban todos los conocimientos en Rapa Nui, por lo que lógicamente en cuarto básico no alcanzan a internalizar los contenidos en español como para dar la prueba ese año. Nosotros estamos de acuerdo en participar en una evaluación. Incluso sabemos que nuestros niños participan de un entorno español que reciben de los medios de comunicación, pero aquí nuestra prioridad es salvaguardar el patrimonio y no hemos sido escuchados”.

Finalmente, muestra preocupación por el hecho de que los profesores que hablan en Rapa Nui se están transformando en una minoría que lucha contra una mayoría. En este sentido señala que se requiere una formación pedagógica en interculturalidad desde las Universidades y no sólo para Indígenas, también para no Indígenas, para que entiendan las diferencias culturales y por ende las diferencias *cosmovisionales*.

Tristemente, para este año, la falta de recursos ha llevado a una disminución de personal docente en el liceo, lo cual ha repercutido directamente en el Programa de Inmersión, pues han debido fusionar algunos cursos del mismo nivel, abriendo nuevas incertidumbres en la responsabilidad de la educación pública en la preservación de la cultura y dejando pendiente la pregunta que se hace Viki: “¿irá a sobrevivir el Programa de Inmersión?”. “Un pueblo que pierde su lengua, pierde en gran medida el alma de sus expresiones culturales”, sentencia.



Deudas pendientes con la educación intercultural

Conversación con profesores de origen indígena



Podrían encontrarse diversos modos de acercarse al estado de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile. Docencia optó esta vez por realizar una entrevista grupal a docentes de origen indígena, independientemente de si ejercieran o no en escuelas o liceos con planes de EIB. Quisimos a través de sus propias vivencias, búsquedas y aprendizajes personales y profesionales comprender de alguna forma el desafío pendiente que tenemos como país en la valoración y respeto de las culturas que coexisten en nuestro territorio.

***Iván Coñomán Muñoz** es profesor de Historia y trabaja en el Liceo Marcelo Astoreca Correa de La Pintana. **José Cona Ayala** es profesor licenciado en Física y Matemáticas, trabaja en el Liceo comercial A-24 de Santiago y en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). **Jacqueline Adasme Quispe** es estudiante de Pedagogía en Educación Intercultural de la Universidad Arturo Prat en Arica. **Ariel Antillanca Oyarzo** es licenciado en Filosofía y profesor de educación básica de la Escuela 420 y Ciudad de Caracas de Lo Prado. **Celinda Antinao Jelves** es profesora de Historia el Liceo Alcalde Jorge Indo de Quilicura.*

I. ¿INDÍGENA, MESTIZO(A) O DESCENDIENTE? El rol de la lengua nativa

El primer tema de conversación fue conocer el grado de vinculación que cada uno tenía o sentía con alguna de las diversas etnias originarias que existen en Chile. En varios casos, el alejamiento del padre o madre indígena implicó una ruptura involuntaria con las raíces culturales; en otros, la distancia la produjo la migración campo-ciudad. Por ello, ninguno de los profesores y profesoras entrevistados habla fluidamente la lengua nativa de su pueblo. Sin embargo, de alguna manera, todos han buscado esta huella de su pasado, afanados en hacer presente y viva la cultura a la que pertenecen. Las diversas experiencias los han hecho autodefinirse a cada uno de manera diferente. Así por ejemplo, mientras una de las profesoras se ha visto en la necesidad de presentarse como mestiza de origen mapuche por no hablar el mapudungun, otra dice directamente “yo soy aymara”.

Iván: Soy de origen mapuche. Mi vinculación con mis raíces ha sido media dificultosa, porque yo no me crí con mi papá, y mi mamá no me inculcó esta parte. Nunca supe qué significaba mi apellido, nunca tuve el interés de saber más, hasta que llegué a la universidad. Ahora que soy joven he estado en un proceso de descubrimiento, porque no saber de dónde uno viene, siendo que estudié Licenciatura en Historia, es contradictorio. Uno nota que es diferente al resto y por eso necesitaba saber más de mí, de mis antepasados, de mis orígenes mapuches.

José: También soy de origen mapuche, mi familia era toda del sur, de Pailahueque. Rompimos todo vínculo entre nosotros en el momento en que mi papá murió, cuando yo tenía seis años. La familia mapuche no quería nada con los huincas. Incluso las cosas que mi papá dejó, todo, todo se lo llevaron ellos, porque correspondía a los mapuches, o sea, no a los chilenos de Santiago. Un par de años atrás traté de vincularme con ellos, pero son reticentes. También por problemas de tiempo, de trabajo, no me he acercado más, pero ahora que mis hijos ya salieron de la universidad, me voy a dedicar a hacer otras cosas, porque es una parte de mi vida que he dejado de lado, y es tiempo de que vuelva. Siempre me he sentido orgulloso de mi raza mapuche, nunca la he escondido, y eso me ha fortalecido en la vida, como profesor que soy, como persona, siempre soy “el Cona”.

Jacqueline: Yo soy aymara y soy estudiante de Pedagogía en Educación Intercultural. Me vine desde chica de Arica a Santiago, entonces no he tenido mucha experiencia, como otras compañeras de la universidad, de vida en los pueblos y familias aymaras, lo que a ellas les ha ayudado a ser más cercanas a la cultura. Justamente lo que me llamó la atención de mi carrera era que complementaba mi gusto por la pedagogía con la posibilidad de conocer más mi propia cultura. Al igual que ustedes, también tuve problemas de identidad. Antes yo pensaba que era “descendiente” aymara, no aymara. De a poco fui retomando mi propia identidad. Pienso que ser descendiente es como ser la mitad, no ser completa. Ser aymara es distinto, porque uno puede pensar o puede sentir como aymara, y al momento de presenciar ceremonias o tradiciones es diferente, una persona blanca que esté participando de ellas no va a tener los mismos sentimientos de esa ceremonia o la misma concepción de aquello.

Ariel: Yo nací en Fresia. Creo que todos hemos experimentado el desarraigo de la cultura, producto de lo que es la emigración hacia las ciudades por razones económicas. Mis papás salieron de su comunidad en los tiempos de la expansión de los años 30 cuando se empiezan a construir los ferrocarriles al sur; lo cual se hizo con mucha obra de mano mapuche. Siempre vivíamos en lugares distintos.

Experimenté la segregación, por el apellido, por el color de la piel, además que en el sur, que es una zona eminentemente de colonización europea, se siente mucho más. Pero igual pasa el tiempo y uno asume su historia. Ya en Santiago comencé a participar en organizaciones mapuches a fines de los 80, y ahí se desarrolla la



identidad con un otro igual. Uno ya no va a los Nguillatún, a los funerales, mirando desde afuera, uno empieza a sentir; a participar de la ceremonia, la vive, hace que todas las energías vayan enfocadas a restituir o a recuperar la historia en forma colectiva, y se comienzan a desarrollar ideas, pensamientos y acciones. De hecho, yo formo parte de un colectivo de profesores mapuches. Nuestra idea es aglutinar a todos los docentes de los pueblos originarios para hacer una fuerza... porque la interculturalidad no tiene que ver solamente, en este caso, con el espacio de la escuela, tiene que ver también con la relación que se da en el mundo social, y dentro del mundo social lo más próximo para nosotros es el mundo sindical, y ahí tenemos que marcar presencia y presentar nuestras propuestas.

Celinda: Mi historia es un poco distinta a lo que se ha dicho. Yo siempre me he sentido mapuche y nunca discriminada por mi origen étnico. Eso no significa que la sociedad no me haya hecho sentir diferente desde mi infancia. Por ejemplo, a mi padre le decían, con afán de ofenderlo, "indio y comunista" y esto se extendía a su familia. Como yo me sentía orgullosa de ambas condiciones, nunca lo sentí como una discriminación. Nosotros originariamente vivimos en Parral (los Antinao Jelves) y mi padre, ferroviario, trabajaba en un pueblo cercano que se llama Ñiquén. Luego que falleció mi mamá, anduvimos en distintos lugares. Cuando terminé la escuela primaria, en lugar de ir a la ciudad fui al campo, y ahí conocí a mi abuelo paterno y la tierra de mis ancestros. Fue una experiencia muy linda, hoy entiendo cosas que no entendía cuando niña. Un ejemplo: yo caminaba desde Freire hasta Pitrufrquén a estudiar al colegio de monjas y mis compañeras de ruta eran mapuche, pero hablaban castellano. Cerca de la casa del abuelo había un atajo hacia Pitrufrquén, por tanto la gente transitaba por ahí y yo escuchaba a mi abuelo hablar con ellos en una lengua extraña que nunca me quiso enseñar. Por otra parte, en mi liceo empecé el aprendizaje del inglés y el francés, entonces, para mí, lo que hablaba mi abuelo era otro idioma extranjero. Fue así como conocí tres lenguas extrañas simultáneamente. Ahora, de adulta, puedo explicarme por qué ni mi padre ni mi abuelo nunca me hablaron en mapudungun. Temían que fuera discriminada al hablar

el castellano con el acento mapuche. Mi abuelo nunca les quiso enseñar la lengua a sus hijos porque él quería que se integraran a la sociedad mayoritaria y para ello tenían que hablar bien el castellano. Pero estas razones las entiendo recién hoy. Respeto y valoro la importancia de la lengua y la cosmovisión en una cultura. Como no hablo el mapudungun, trabajando con organizaciones indígenas me he visto en la necesidad de presentarme como mestiza de origen mapuche.

En el currículo lo intercultural es accesorio, ya que no se desarrollan didácticas, existiendo una dificultad para validar a los profesores y educadores comunitarios

Los conflictos personales del ser y el enseñar

Para estos maestros no ha sido fácil el hecho de ser profesores indígenas, ya que no tuvieron una formación que fomentara su cultura de origen, ni tampoco todos han tenido la posibilidad de enseñar en un curriculum intercultural. Ahora, desde su mirada docente cuestionan la formación recibida y la que ellos entregan.

Ariel: Cuando yo entré a estudiar Pedagogía no se vislumbraba la posibilidad de una ligazón con nuestro pueblo, mis motivaciones iban más bien por lo social que tiene esta carrera. Era una época en que había temor a expresar las ideas, entonces, no se podía cuestionar lo que un profesor dijera. Por otra parte, uno se va dando cuenta, por ejemplo, de las imágenes sobre los mapuches que va entregando la literatura. Hace muy poco leí un libro que hablaba que los mapuches eran antropófagos, y era un texto incluso prologado por un antropólogo del Museo Precolombino en ese tiempo; u otro texto que hablaba de un mapuche arribista que sabía inglés y olvidaba sus tradiciones. Yo creo que esto se da por dos cosas: la cuestión ideológica de la afirmación del Estado nacional, y la diglosia, es decir, una lengua fuerte, oficial y otra débil. En el currículo lo intercultural es accesorio,

ya que no se desarrollan didácticas, existiendo una dificultad para validar a los profesores y educadores comunitarios. Es un tema muy complejo, incluso a pesar de haber sido aprobado el convenio 169¹ que incentiva a los estados a asumir estos acuerdos internacionales de respeto de los derechos humanos, dentro del cual está el derecho a la lengua de los niños, lo cual en este país no se garantiza.

Celinda: Estudié en la Universidad de Chile, que tenía muy buenos profesores de Pre-historia americana, como Greta Mostny, una arqueóloga muy reconocida internacionalmente, Orellana y otros, pero sus programas de historia ignoraban toda la riqueza de los pueblos precolombinos. Cuando estudiábamos Historia de América el mundo empezaba con los españoles y esos pueblos bárbaros que habían encontrado. ¿Y qué pasaba con las culturas madres de América que habían alcanzado tan alto grado de civilización? La sociedad occidentalizada era tan dominante que nos dejaba fuera de la historia. Y nosotros, los habitantes originarios de América lo acatamos. Los estudiantes del Pedagógico cuestionamos muchas cosas en los 70'. ¿Éramos tan ignorantes que no fuimos capaces de cuestionar esos Programas de estudios? Llevamos casi 20 años hablando de interculturalidad, pero los programas de las universidades y los textos del Ministerio de Educación, continúan omitiendo lo esencial. Si usted revisa los textos de historia universal, aprobados por el Ministerio y distribuidos a todos los colegios del país, cuando se habla de las culturas madres, habla de cuatro y no de seis, (Egipto, Mesopotamia, China e India) excluyendo las dos de América (Olmeca, que da origen al Área Mesoamérica y la Chavín que sienta las bases de la Cultura Andina) aún cuando está comprobado que se desarrollaron en forma paralela. La misma categorización que tienen, señalando que la historia empieza cuando empieza la escritura, no considera que ésta existía 2000 años antes de Cristo aquí en América, y aún hoy las universidades chilenas no toman en cuenta este hecho. Afortunadamente en mi liceo esto sí se enseña, porque tiene Planes y Programas propios que incorpora la interculturalidad en el PEI. Tenemos el subsector o asignatura de Culturas originarias de América. (Ver detalle en cuadro Culturas originarias de América: planes y programas propios).

La no discriminación como primer paso

De un modo u otro, de manera personal o más global, estos profesores han sentido la discriminación hacia el mundo indígena. En este camino de reencuentro con la propia historia y en su rol de educadores que buscan de diversas maneras lograr cambios en sus niños y en la sociedad, pareciera que asumen como primer paso la tarea educar para la no discriminación.

José: Cuando yo paso lista (en las clases de matemáticas o de física), sobre todo a mis hermanos mapuches, paso con nombre y apellido completo para que ellos se sientan identificados, se sientan mapuches, porque siempre tratan de esconderlo, y uno trata mediante la docencia permitirle a estos jóvenes que se sienta mejores, podríamos ser superiores si quisiéramos, porque tenemos ideas diferentes de la vida. Somos inteligentes como todos los seres humanos, pero tenemos una realidad distinta y como hemos estado constantemente defendiéndonos de esta sociedad, no usamos la energía que tenemos en beneficio de crear cosas nuevas. También tengo alumnos peruanos, argentinos, y de varios países más, que se sienten extraños acá, entonces como profesor, por principio, trato que ellos se sientan gratos y no discriminados.

Celinda: Yo enfoco la enseñanza de la historia también como un medio para desarrollar el pensamiento crítico y hacer algo por cambiar esta sociedad tan desigual; ese es mi norte. Al regreso de mi exilio no quise reincorporarme a la enseñanza, porque no acepté las limitaciones



¹ Ver artículo de Verónica Figueroa.



que se ponían en ese tiempo. Después, estudié la reforma educacional, observé que el programa de Ciencias Sociales enfocaba el análisis de la sociedad chilena desde la construcción de la identidad mestiza. Era un avance. Me pareció importante reincorporarme a la docencia y aportar desde allí a la batalla por ganar el respeto y valoración de las culturas originarias y vencer, a partir del conocimiento, la discriminación. Aunque tengo claro que este cambio de actitud corresponde a la sociedad chilena toda, no sólo a los estudiantes. Este nuevo enfoque

en la enseñanza de la historia abrió un mundo distinto para la sociedad chilena discriminatoria. Pero creo que las Universidades no lo han asumido en forma integral, aparentemente se limitan a incorporar "lo indígena" como una forma de discriminación positiva y no como un problema de la sociedad chilena en su conjunto.

“Llevamos casi 20 años hablando de interculturalidad, pero los programas de las universidades y los textos del Ministerio de Educación, continúan omitiendo lo esencial

II. LAS DIFICULTADES PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Alcanzar una Educación Intercultural Bilingüe de calidad seguramente requeriría un conjunto de condiciones básicas para su concreción. Sin embargo, en esta conversación ya surgen múltiples problemáticas cotidianas que van revelando, a juicio de los profesores entrevistados, la ausencia de una verdadera voluntad política para que indígenas y no indígenas valoren la riqueza multicultural de nuestro país y seamos capaces de vivir en una interculturalidad en que no sólo todas las etnias sean respetadas, sino también aprendamos los unos de los otros.

La falta de profesores que hablen lenguas indígenas

Lamentablemente, como ellos mismos explican, hay muy pocos profesores indígenas titulados que hablen su lengua nativa, por lo que legalmente no les es permitido ser parte del curriculum oficial con una asignatura exclusivamente étnica, razón por la cual la transmisión de sus conocimientos ancestrales pasan a formar parte de un taller extracurricular, y por lo tanto, de menor importancia real. Al menos se ha abierto en el país un par de programas de Pedagogía en Educación Intercultural Bilingüe que permitirían abrir espacios en el curriculum de EIB, pero también habría que sortear otro tipo de dificultades.

Jacqueline: El año pasado estuve en Parinacota. Allí tienen programas de interculturalidad, tienen un educador cultural que les enseña la lengua aymara y un poco de cosmovisión, pero este profesor iba una vez a la semana y les pasaba unas guías super fomes y les hacía pintar letras en aymara, nada más. Yo los invité a hacer algo distinto, salir a terreno, conocer algunas plantas, porque hay tanto que aprovechar allá en el interior, de esa misma manera ellos pueden aprender más fácil. Según las experiencias de mis otras compañeras, los profesores no iban nunca. Entonces, ¿que está haciendo el Ministerio de Educación, está haciendo programas que no se realizan?

Yo me imaginaba que en las escuelas rurales sólo había profesores blancos y que por eso no se trabajaba el tema de la interculturalidad, pero no, la mayoría es aymara. Hay un problema de identidad de los profesores, entonces es una cuestión mucho más profunda. En mi caso, uno de los requisitos para egresar de la carrera es que tenemos que salir hablando la lengua aymara, ese es otro problema. Tenemos una sola compañera que domina la lengua. No tengo con quien hablar aymara. Y si uno va a practicar al mercado en Arica y le pronuncia una sola palabra en aymara a alguien, te contestan en español. Si uno no conoce a las personas no te hablan en aymara.

Por otra parte, hay quienes saben mucho, pero no tienen título, algunos ya están por fallecer. Entonces, ¿qué pasa ahí en algunas comunidades que no hacen nada por lograr un cambio?

La EIB mirada sólo como rural

Jacqueline: Cuando uno dice: “estudio EIB”, entonces piensan que sólo puedes hacer clases para escuelas rurales, y yo les digo que no, que la interculturalidad no está solamente en lo rural, sino que también está en la ciudad. Por ejemplo, en el caso de Arica, hay pueblos que tienen un 50 ó 60% de niños aymaras, y con ellos se está trabajando solamente en talleres de interculturalidad.

Celinda: El Ministerio de Educación habla mucho de Educación Intercultural, pero tiene poca claridad en su política educativa de cómo implementar ésta en el ámbito urbano. Por ejemplo, cuando en mi liceo diseñamos el Subsector de Culturas Originarias de América, para impartirlo de primero a cuarto medio, solicitamos la asesoría del MINEDUC. Recuerdo que hubo una reunión con gente de interculturalidad y fue un gran problema ponernos de acuerdo. Ellos trabajan la interculturalidad en el medio rural y de primero a tercero a básico, entonces tienen todos sus planteamientos sólo en función de eso. Pero aquí nosotros tenemos otra realidad. Buscamos que el joven tome conciencia que la cultura indígena está viva y presente en su medio. Que hay personas a su alrededor que hablan en mapudungun, aymara y rapa nui, además del castellano. Estos asesores se mueven en un mundo completamente distinto, en una realidad que, aquí en la ciudad, no tenemos. No obstante, al final aprobaron nuestros planes. Pero al implementarlos enfrentamos otro problema, la falta de recursos pedagógicos para trabajar en el aula. Las autoridades sacan esos discursos en unos papeles preciosos, con fotografías increíbles, publicaciones lujosas, pero eso no te sirve. Por ejemplo, yo me conseguí en la CONADI unas cartillas para enseñar algunos nombres de utensilios en su lengua originaria, pero estas cartillas no nos sirven en el ámbito urbano, porque todos los elementos que aparecen en ellas son del ámbito rural, incluso de un ámbito rural que ya ni siquiera existe, aparecen herramientas que ya no se utilizan. Entonces, me pregunto ¿cómo no van a tener personas que vivan en este mundo?, o es falta de voluntad política a la hora de implementar la interculturalidad. No quisiera pensar que es puro show. Tal vez es necesario sensibilizar el sistema educativo a los funcionarios, a los directores, a los jefes técnicos. La interculturalidad es conocida sólo por las personas de las etnias, pero en el sistema educativo no se conoce, no se practica. En los perfeccionamientos, los magíster, los doctorados este tema ni siquiera es mencionado, así es que quienes tienen poder de decisión no están enterados del tema, por lo tanto la interculturalidad queda restringida a las escuelas rurales cuyas comunidades tienen una gran población étnica, y en algunas casos se desarrolla en comunidades urbanas con mayor concentración de población mapuche.

La falta de estatus de las lenguas originarias

Según estos profesores, existen diversos factores que han influido en que los indígenas no aprendan su lengua, entre los que se encuentran desde problemas curriculares hasta legales y culturales.

Jacqueline: En Arica siempre se hacían muchísimos talleres de lengua aymara, incluso el año pasado hubo un diplomado, pero aun así no se logra que la gente hable la lengua. Nosotros hicimos unas investigaciones en algunas escuelas, entrevistamos a profesores, y algunos dicen que era dificultoso el tema de la lengua, porque como no estaba en el programa, no sabían de dónde sacar material para trabajar en los talleres y perdían tiempo, entonces para ellos era más que nada una dificultad, siendo que en esa escuela había varios niños indígenas. Hoy la CONADI no tiene talleres en las escuelas, al menos en Arica. Pese a ello, cuando participé en el congreso de educación intercultural, me pareció que ahora el objetivo del Ministerio de Educación es crear el sector de lengua aymara. Pienso que eso sería mejor. Ahora quiero ver qué pasa este año en Arica con las escuelas que van a trabajar: ¿irán a desarrollar el sector de aprendizaje que quieren hacer del pueblo aymara, o no?

“También tengo alumnos peruanos, argentinos, y de varios países más, que se sienten extraños acá, entonces como profesor, por principio, trato que ellos se sientan gratos y no discriminados”.



Ariel: El Estado no le ha dado un estatus al mapudungun, al aymara o al rapa nui, para que se expresen dentro de una relación relativamente equilibrada. Mientras no tengamos un movimiento fuerte como existe en el caso de Bolivia, Ecuador o Perú donde están emergiendo, el Estado va a seguir con este tipo de política.

Celinda: Cuando en 1990 salió electo el presidente Aylwin, participé organizando congresos mapuche en Angol, Valdivia y Temuco en función de discutir la nueva Ley Indígena en la que se estaba trabajando desde el gobierno. Como yo no hablaba la lengua, busqué a una persona aquí en Santiago que la hablara y me acompañara, pensando en que todo el mundo la hablaba. Uno de los puntos que trataba esa Ley Indígena era precisamente la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe, y descubrí allí que los afuerinos queríamos el bilingüismo, y la gente de allá no lo quería. Y las explicaciones eran las que se dieron también nuestros antepasados, cuando fueron conquistados militarmente por los chilenos, que necesitaban integrarse y creían que la forma de hacerlo sin discriminación, era no hablando la lengua, lo que en mi opinión fue y sigue siendo un error.

En Arica siempre se hacían muchísimos talleres de lengua aymara, incluso el año pasado hubo un diplomado, pero aun así no se logra que la gente hable la lengua.

Ariel: Yo creo que en el actual marco jurídico es impensable que se produzca un fomento de las lenguas de los pueblos originarios, porque esta nueva Ley General de Educación, por ejemplo, dice que recién en el segundo año medio las lenguas originarias se darían, siempre y cuando haya alta concentración de estudiantes indígenas. Pero, ¿qué se entiende por alta concentración? Eso queda al arbitrio del sostenedor. Eso es inconcebible, una lengua y el destino de un pueblo no pueden quedar al arbitrio del sostenedor.

Creo que aquí hay un tema más complejo que tiene que ver con un nuevo marco regulatorio en todos los ámbitos, una nueva constitución que reconozca la existencia de todos los pueblos, eso es lo básico. Recién ahí entramos al diálogo en condiciones de igualdad, y se producirían efectivamente, en este país, relaciones interculturales. El Estado propone multiculturalismo, pero eso para nosotros no es lo fundamental, queremos la interculturalidad que es cuando los pueblos o las lenguas tienen una relación horizontal, mientras que en multiculturalismo viene todo de arriba.

José: Cuando fui a Paraguay, a un encuentro de profesores, todos hablan su idioma nativo, allá el guaraní es lengua oficial. Ellos estudian su lengua materna conjuntamente con otras, y todo el mundo la habla, falta que en nuestro país tengamos una identidad propia.

Temor a fomentar ideas indigenistas

Celinda: La cultura indígena integra lo económico, lo social, lo político, la cosmovisión y por supuesto el respeto al medio ambiente. Nos sentimos parte de la naturaleza, por eso la queremos, la cuidamos y la respetamos. Para nosotros los indígenas, no se trata de conquistar la naturaleza para sacarle lo máximo. La vemos como hermana, como yo le doy a la naturaleza ésta me da a mí. Si nosotros empezamos a inculcar esas cosas a nuestros alumnos, podría crecer el movimiento indigenista, y a eso le tienen miedo. Lo que quieren es desmembrar los partidos y desmembrar los países, pero en algunos de América les ha salido el tiro por la culata, porque se ha levantado el movimiento indígena. Ahora, para que pase eso en nuestro país, tiene que producirse un cambio también al interior de las propias culturas. Si nosotros vemos a los ecuatorianos vendiendo sus artesanías en la calle, utilizan el castellano para vender, pero entre ellos hablan su lengua en cualquier parte que estén; ellos andan con su traje blanco, su chamanto negro, siempre hablando su lengua. Debemos tomar conciencia del valor que tenemos como seres sociales y pensantes, como aporte a esta sociedad que siempre se ha estado negando a sí misma; estas innovaciones que cuestionan la ideología del Estado las ven

como subversivas. Pero la interculturalidad tampoco consiste en hacer sólo un tallercito, ni de andar disfrazando a la gente, tampoco vamos a ir a hacer el show. Efectivamente se puede enseñar la cultura a través de, por ejemplo, la alfarería, entonces la señora Juanita va a enseñar alfarería, ella en su lengua explica como trabaja, porque esa es la idea, pero es también importante transmitir la forma de pensar: la cosmovisión indígena es integradora y liberadora. Realmente cuando uno se introduce en la cosmovisión de las culturas indígenas uno dice: “¿cómo podemos no habernos dado cuenta antes de la riqueza que contienen?”.

Ariel: Yo trabajo en una escuela de un sector popular y allá todos los apoderados son mapuches hablantes. Pero en general no hay un acercamiento de los profesores hacia los apoderados, uno lo hace en forma aislada e informal, y lo formal no existe porque el docente se siente controlado por el SIMCE de cuarto básico, donde lo importante es rendir, o que los niños lean un mínimo de 56 palabras en primero, entonces el currículo de educación intercultural bilingüe es un estorbo. En consecuencia, por una parte la escuela recibe más dinero si es que tiene niños pobres, y si son indígenas más plata aún, pero al mismo tiempo hay una presión del sistema que no permite que se pueda dar una educación intercultural, pues hay un problema ideológico del país, tenemos un tratado de libre comercio, se necesita una mano de obra preparada, susceptible de adaptarse a las nuevas tecnologías, por lo tanto la educación intercultural bilingüe es una tontera, dentro de esa ideología es una farsa, y prima la diglosia, en el sentido que hay lenguas superiores, el castellano y el inglés, y la otra prácticamente la hablamos a escondidas.



Iván: En mi caso, por ejemplo, cuando me tocó ver temáticas de población y demografía lo ligué con objetivos transversales relacionados con pluralismo y diversidad, y trabajé con un documento que hablaba sobre el sentimiento de discriminación que había sentido una mujer mapuche, y lo analizamos como un antivalor. También recuerdo que con adultos, cuando tenía que ver culturas originarias, hice un trabajo práctico donde tenían que hacer un dibujo de un elemento y nombrarlo en mapudungun y en quechua, con la idea de trabajar el pluralismo y acercarnos un poco a las culturas originarias. Y fuera del ámbito curricular, en un acto para el 18 de septiembre, hicimos una presentación de un baile mapuche (Choique Purrún). Yo no tenía idea de cómo se bailaba, pero tenía alumnas mapuches que me enseñaron y me prestaron toda la indumentaria. Fue bastante bonito. Pero han sido instancias puntuales. Yo siento como un poco de temor a que las instancias directivas puedan poner algún tipo de límite. No me siento como muy libre para tomar decisiones y de trabajar el tema de las culturas originarias con más profundidad. Eso me produce un poco de frustración, porque uno tiene muchas ideas y planes, pero todo se queda ahí.

“Yo creo que en el actual marco jurídico es impensable que se produzca un fomento de las lenguas de los pueblos originarios”,

Falta de voluntad política

Los profesores entrevistados creen que hay un temor por parte del gobierno de que al asegurar mayor educación para los indígenas, éstos levanten un movimiento que pueda quebrar la tranquilidad política. A juicio de ellos, esta falta de voluntad se ve reflejada, por ejemplo, en el retroceso legal que significa el paso de la LOCE a la LGE², en la que se sienten perjudicados. Por otro lado, piensan que ya desde los 90, a nivel de gobierno, se han preocupado de cooptar a los dirigentes indígenas más destacados y convertirlos en funcionarios de Estado, de manera de apaciguar su pensamiento revolucionario.



Celinda: Yo pienso que la interculturalidad no le interesa realmente al gobierno, porque es un tema político, ideológico muy peliagudo para ellos, para el sistema neoliberal y para el imperia-lismo. Porque cuando nosotros llevamos, por un lado, al pueblo chileno a tomar conciencia de su origen mestizo y, por otro, al niño indígena a tomar conciencia de su valor; ya no está siendo un borreguito, estamos transformando a estos niños en seres pen-santes, con mayor autoestima, que exigen sus derechos dentro de la sociedad a ser tratados como iguales, y eso para el gobierno; es un peligro y por eso, no lo incorporan a la Ley General de Educación. Si lees el proyecto de Ley General de Educación y lo comparas con la LOCE la interculturalidad está disminuida, tiene menos elementos con qué trabajar.

Jaqueline: Yo pienso que al tema de la interculturalidad le falta mucho, está como recién empezando. En Arica en los 80, jóvenes indígenas se agruparon, tenían una organi-zación, pero todos ellos se fueron a trabajar a CONADI³ de Arica cuando salió Aylwin. Yo me pregunto, ¿dónde está el pensamiento que tenían ellos acerca del pueblo indígena? Ahora todo es superficial, la CONADI no está trabajando mucho el tema de educación, hacen libros de lengua aymara, un poco de historia y nada más. Están los carnavales, las fiestas religiosas, pero las escuelas no tienen apoyo de la CONADI.

Ariel: Los dirigentes indígenas han sido cooptados por la CONADI, por el Ministerio de Educación, entonces pasa lo mismo que pasó con el movimiento popular de los años 80, en que el Estado tenía el rol de tranquilizar al país, sacando a los más aventajados y transformándolos en funcionarios, y cuando son funcionarios tienen el dilema entre el bolsillo y las ideas...

III. LA COSMOVISIÓN INDÍGENA COMO APORTE A LA ESCUELA

Estos docentes consideran que sus culturas podrían entregar diversos elementos valóricos que harían cambiar ciertas concepciones de cómo relacionarse con los otros y con el entorno.

Jaqueline: Podría aportarse desde los valores, el respeto, la solidaridad, la reciprocidad que existe en el mundo indígena, si tú vas a mi casa yo te atiendo y te voy a dar todo lo que te puedo ofrecer; después yo voy a tu hogar y tú me debes recibir de la misma manera. También el respeto del medio ambiente y del cuidado de la naturaleza.

Celinda: Yo creo que la escuela de hoy debe ser en esencia una escuela integradora y, lo que permite esta integración es la interculturalidad, porque parte del principio básico de la identidad y del respeto mutuo. La globa-lización y el post modernismo no implica, necesariamente, la imposición de la lengua y cultura del imperio que se da a través de todos los canales de televisión, sino que consiste en que cada cultura o país, reafirme su identidad y que uno sea capaz de convivir con el otro respetando las diferencias. Entonces si nosotros, por ejemplo, miramos la historia del pueblo mapuche nos damos cuenta de por qué para ellos fue un retroceso cuando los chilenos ganaron la Independencia; ellos percibieron que los chilenos no los iban a respetar; mientras que los españoles los combatieron y respetaron como nación. Los pactos fueron entre la nación mapuche y la corona española. Por ejemplo, el pacto de Quilín fue una conversación de Estado a Estado, de una nación a otra.

Cada pueblo tiene derecho a tener su cultura, siguen existiendo los estados nacionales, siguen existiendo los chilenos, las fronteras no tienen porqué ser límites violentos, pueden ser integradoras, pero esta integración

2 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); Ley General de Educación (LGE).

3 CONADI: Comisión Nacional por el Desarrollo Indígena, organismo estatal.

implica un respeto, no la dominación. Si realmente queremos llegar a modernizar la escuela, estos principios básicos de la cosmovisión indígena debieran incorporarse ya que implica la reciprocidad, el respeto, el ver a la naturaleza como parte de nosotros, y nosotros parte de ella, de acuerdo a tu visión religiosa, pero no como ser racional dominante.

IV. DESAFÍOS PENDIENTES

Formación docente

Celinda: Si no se empieza por la formación de los profesores es imposible. El año pasado llegó un ex alumno a contarme que en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano habían incorporado en el currículo las culturas originarias de América de las cuales yo les hablaba. Él se sentía muy contento porque había encontrado en la universidad algo que en su colegio le habían contado que era importante. Pero la mayoría de las universidades no han incorporado esta formación, en los libros tampoco. A principios de este año empecé a buscar material en libros para trabajar en el programa de primer año y no había nada, recorrí muchas librerías. No hay literatura sobre esto, todo se limita a mayas, aztecas e incas. Y si no se reformulan los planes y programas en las carreras de Pedagogía no vamos a lograr nada.

Es imposible trabajar este tema tan complejo, que implica un resignificar valores, sin que las universidades modifiquen sus programas: en todas las carreras no sólo en Pedagogía, porque “lo indígena” y el mestizaje en Chile es un problema de la sociedad no sólo de las “minorías étnicas”.

Jaqueline: Por ejemplo, en Medicina, estudiar medicina intercultural.

Yo creo que la escuela de hoy debe ser en esencia una escuela integradora y, lo que permite esta integración es la interculturalidad, porque parte del principio básico de la identidad y del respeto mutuo.

Ariel: Si el país decide implementar una educación intercultural bilingüe requiere de personas preparadas para ello, y eso es algo de lo que se carece, porque la mayoría de los profesores mapuches no somos hablantes y los educadores que actualmente están haciendo los talleres culturales no tienen la formación pedagógica, por lo que no pueden ejercer formalmente como profesores.

Hay un tema también que pasa por la idea de país que se quiere construir. Viene el tema del bicentenario, por ejemplo, y en las discusiones que se dieron al respecto nosotros no existíamos, hay atisbos, pero no hay intelectuales indígenas que estén desarrollando ideas para ser consideradas dentro del bicentenario.

Un currículum basado en el presente

Iván: La sociedad generalmente piensa en los pueblos originarios como en el pasado, que andaban con lanzas, arcos y con esa imagen se quedan, pero no se considera lo que están haciendo ahora, en la actualidad. Uno debería pensar la interculturalidad integrando lo que están haciendo los pueblos originarios hoy, por ejemplo, se está escribiendo mucha literatura mapuche, poesía aymara, música, escultura, arte.

Acceso amplio a la cultura indígena

José: También está este conjunto de actividades culturales que se hace a fines de enero en el Cerro Blanco (Santiago), pero que participa muy poca gente, porque cobran entrada y eso limita a la juventud. Lo mismo



que pasa en Arica, con el carnaval que se hace en febrero, pero como tiene una mirada turística, están llenos de propaganda y todos los precios suben. Entonces, ¿cómo nosotros podemos llevar esta cultura a todos los sectores? No hay cómo llegar.

Academia de la Lengua

Ariel: El pueblo aymara y el rapa nui ya tienen una academia de la lengua. El pueblo mapuche requiere también de la creación de una. La academia de lengua en todo pueblo es fundamental, si no existe, la lengua no se revitaliza. Nos falta institucionalizar la lengua. El otro día estaba en un congreso en que se discutía cómo se dice y cómo se escribe el mapudungun, porque hay un problema entre el fonema y el grafema, y esos son temas que debiera resolver una academia. Y por otro lado, con toda la cuestión de la modernidad, necesitamos adaptarnos (al nuevo vocabulario), por ejemplo respecto a las tecnologías. No podemos pedir todo prestado al castellano o al inglés para decir términos tecnológicos nuevos.

Toma de conciencia de los propios profesores indígenas

José: Yo creo que esto es como una moda nueva, como lo que pasó con los derechos humanos, que dijeron que se iba a insertar en el curriculum y eso nunca sucedió. Creo que tenemos que revertir eso, y sentir que somos auténticos, que queremos ser diferentes. El problema está en que no hay disposición, ni siquiera de nosotros mismos para este cambio, prueba de ello es la inexistencia de profesores que hablen la lengua. Si yo quisiera, o sea si yo fuera consciente y consecuente, me hubiera dado cuenta hace mucho años, hubiera aprendido la lengua. Pero hay que tratar de revertirlo.

Culturas originarias de América: planes y programas propios

Celinda: Con la jornada escolar completa empezaron muchos talleres y la verdad es que los niños no le daban mucha importancia. Por otro lado, empecé a ser intolerante frente a expresiones de discriminación que escuchaba de parte de los colegas hacia los alumnos de origen indígena. Un día dije: "no más, se acabó". Hablé con la directora y me di cuenta que muchos niños tenían problemas y se ponían a llorar, porque les decían que eran indios. Algunos colegas empezaron a mandarme a esos niños a conversar conmigo. Sentí que había que comenzar a producir un cambio en el liceo. Empecé proponiendo la celebración del año nuevo indígena. Busqué ayuda en CONADI, en ese momento en mi colegio había un 14% de descendencia mapuche, también aymara y uno o dos Rapa Nui. Saqué un boletín a través de la biblioteca, informando a los niños sobre lo que era el año nuevo indígena y le mandé una copia al ministerio. Invité a Domingo Curaqueo para que hablara sobre la cosmovisión mapuche, y había también una muestra culinaria.

A raíz de esto, nos invitaron a postular a proyectos en unos programas de educación intercultural bilingüe de la secretaría ministerial. El primer proyecto fue reelaborar la visión y el proyecto educativo institucional (PEI), con la idea de incorporar la interculturalidad. Paralelamente se dio la posibilidad de capacitar sobre cultura mapuche a todos los profesores del establecimiento, en las horas de reflexión pedagógica que nosotros la hacíamos los miércoles en la mañana del segundo semestre. Eso fue lo más decisivo, porque la gente descubrió que jamás había estudiado cultura mapuche, y como la idea era sacarle provecho a eso, la actividad terminaba con una jornada de planificación, donde se incorporaba la interculturalidad de forma transversal, entonces todos debían planificar una unidad para el año siguiente. La idea era institucionalizarlo. Al tercer año participamos de la creación de planes y programas propios, que son los que actualmente tenemos como la asignatura "Culturas Originarias de América", de primero a cuarto medio.

De acuerdo a como están diseñados, el primer año hace referencia a las culturas madres de América. En segundo año se enseña cultura mapuche, el tercer año cultura aymara y en cuarto año la cultura Rapa Nui. Cada uno de los ramos debe darlo un profesor nativo que hable la lengua. Y aquí empiezan las dificultades, porque encontrar profesores indígenas que hablen la lengua ha sido un gran problema, pero lo hemos conseguido.

La Pedagogía de la Afirmación Cultural en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, Colombia¹



María del Pilar Unda Bernal
Aroldo Guardiola Ibarra
Zoraya Constan Medero
Ofelia Berrío Morelo
Margarita Martínez Camacho²

¹ Este artículo es, con pequeñas modificaciones, una síntesis del documento publicado en: *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, 2008, pp. 111-163., y es resultado de la investigación financiada por el Fondo Concursable de la Unesco, organizado por la Red Innovemos, www.redinnovemos.org

² María del Pilar Unda, Profesora/Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Equipo de Trabajo Coordinador de la Expedición Pedagógica; Aroldo Guardiola, Coordinador de la Ruta Afrocaribe de la Expedición Pedagógica; Zoraya Constan, Ofelia Berrío y Margarita Martínez, Maestras de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, expedicionarias anfitrionas y viajeras.

* Las fotografías de este artículo fueron facilitadas por Unesco



Durante los últimos diez años se adelanta en Colombia la *Expedición Pedagógica Nacional*, un movimiento social y educativo de maestras y maestros que recorren pueblos y ciudades para el encuentro y el reconocimiento de la diversidad pedagógica existente. La riqueza de saberes y de prácticas, así como el atrevimiento de los maestros que las ponen en marcha, han dejado en evidencia los límites de las aproximaciones que se han hecho al tema de la pedagogía como campo de saber. Se ha puesto en escena un maestro que se reconoce *productor de saber*, rompiendo así con las relaciones jerárquicas, de dependencia y de subordinación que le han negado su condición de sujeto y que pretenden limitar su papel al de simples consumidores de la producción de conocimientos elaborada en otros lugares.

En el 2002, los expedicionarios viajan a la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia (ENSIU), institución formadora de maestros que articula los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y ciclo complementario³, y que congrega la diversidad étnica y cultural existente en el municipio de Uribia y en otras localidades vecinas. Esta visita sorprendió a los viajeros de la Expedición Pedagógica Nacional. El recibimiento de las estudiantes, maestras en formación, ataviadas con sus multicolores mantas guajiras; el rancho *Shipia Wayüu*, construido a la entrada de la escuela por maestros y estudiantes para visibilizar la cultura material wayüu; los chinchorros en el dormitorio de las internas; y el recibimiento con el himno nacional de la República de Colombia entonado en wayuunaiki por los estudiantes, predecían la riqueza pedagógica que despliega esta escuela formadora de maestros. Pero también produjo un extrañamiento en maestras, maestros y directivas anfitriones, quienes pudieron verse en el espejo de los viajeros, con sus lecturas, preguntas y comentarios, con sus modos de sorprenderse, como la ficha que hacía falta en el rompecabezas, una imagen de sí que hace visible una parte de toda esa riqueza y potencia de sus propias prácticas.

Esta investigación se orienta a documentar la práctica pedagógica de la ENSIU desde el ángulo de la

Pedagogía de la Afirmación Cultural, nombrada así por la Expedición, dado que apunta a transformar la imagen distorsionada, de subvaloración del ser wayüu y de sus expresiones culturales. Esta práctica pedagógica se orienta al reconocimiento y afirmación de la comunidad wayüu, de su identidad cultural, al tiempo que promueve en la vida escolar el reconocimiento de la diversidad cultural y relaciones interculturales en un territorio signado por la multiculturalidad. Todo ello, en concordancia con la propuesta que ahora se adelanta de un *Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu*, que busca responder "a las necesidades particulares de la educación del Pueblo Wayüu, considerando su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres, para la formación integral del ser wayüu"⁴. La pedagogía aquí, como en otras escuelas visitadas por los expedicionarios, no se construye sobre un vacío, sino a ras de tierra, en interacción con los territorios, con las culturas, con las condiciones económicas y sociales de nuestras poblaciones⁵.

El objetivo de nuestra investigación apuntó a identificar los orígenes, momentos, características, factores o acontecimientos sociales y políticos relacionados con las prácticas pedagógicas de la Escuela Normal, como institución formadora de maestros. Este fin comprometió a un equipo de la Expedición Pedagógica Nacional y a maestras de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, una de las cuales pertenece a la etnia wayüu. Ello posibilitó la confluencia de distintos saberes, así como una activa y permanente fuente primaria muy valiosa a la hora de interpretar los textos y los registros de los talleres y grupos de discusión, las entrevistas y las observaciones realizadas. Este proceder metodológico, tiende puentes entre los saberes más cercanos a la academia y los saberes pedagógicos que circulan y se expresan en la vida de las escuelas. Busca desestabilizar "los lugares autoritarios de emisión de discurso y de emisión de política y `recomunicar` la esfera académica, la esfera pública y la esfera política, como se propone en algunos planteamientos sobre la crisis de los *intelectuales*"⁶. Es otro ingreso a la producción de conocimiento que se construye *desde* y no *sobre* las escuelas y los sujetos de la práctica y de la experiencia.

³ Las escuelas normales en Colombia imparten educación desde el ciclo preescolar hasta el grado 13º, pero la formación inicial de maestros comienza desde el grado 10º. Desde 1998 existe el ciclo complementario (grados 12 y 13) destinado a profundizar específicamente en lo pedagógico-didáctico.

⁴ Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Comisión de redacción, Séptima Versión, Riohacha, septiembre y octubre de 2007, p.4.

⁵ Ha sido precisamente esto lo que ha llevado a proponer una noción como la de *Geopedagogía*, en el marco de la Expedición Pedagógica Nacional. Ver Messina, G. y Quiceno, H., Evaluación Internacional Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional, 2002. 1997, p. 283.

⁶ Sarlo, B., "En la cultura del zapping", entrevista de Faride Zerán en el diario La Época, Santiago de Chile, 15 de junio de 1997, p. 283.

I. De un enfoque civilizatorio, al reconocimiento y vivencia de la cultura wayüu

La escuela, cumpliendo desde el siglo XIX con su función claramente civilizatoria, estuvo orientada a luchar contra la barbarie, bajo el supuesto de que para construir nación era necesario eliminar las diferencias, homogeneizar e integrar a estas poblaciones. La diversidad era un problema que requería ser superado y erradicado.

La historia de las poblaciones indígenas, como la de las comunidades afrocolombianas, ha sido una historia de invisibilización, exclusión y opresión. Sus demandas de acceso a la educación y de inclusión en el “servicio” educativo hacen parte de sus luchas y sus movimientos, apelando en muchos casos a las legislaciones vigentes que ya en el s. XIX reconocían la igualdad frente a la ley y el derecho a la educación. Inicialmente no ponen en duda la oferta curricular. En un momento en el cual la invisibilidad de la población indígena es muy alto, la posesión de la lengua hegemónica, de la lectura y la escritura, se convierten en las principales demandas, dado que proporcionan los códigos a través de los cuales podían asumir la defensa de sus intereses, tanto colectivos como individuales. Sin embargo, esta inclusión parcial desde el dominio lingüístico continúa excluyendo a la población indígena, no tiene en cuenta los saberes, las prácticas, las historias y las tradiciones de las comunidades⁷.

Más adelante, en los 70, el movimiento indígena en Colombia hace exigencias de una educación “propia”, como alternativa frente al mestizaje uniformador. Se ponen en marcha los programas de *etnoeducación*, dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas, centrados en sus territorios, en la adecuación de la escuela a las diferentes culturas, a cada una de ellas de manera particular. La Constitución Nacional del 91, redactada por la Asamblea Nacional Constituyente⁸, marca todo un acontecimiento y queda abierto el debate sobre los diferentes enfoques y comprensiones de las relaciones entre culturas. Reconoce por primera vez la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana y derechos tan importantes como la propiedad colectiva de los territorios indígenas, el ejercicio de funciones jurisdiccionales por parte de las autoridades propias dentro de su ámbito territorial y los gobiernos



⁷ López, L. E., La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2001, p. 8.

⁸ Esta asamblea constituyente fue resultado de una amplia movilización social en el país, por parte de estudiantes, movimientos cívicos y regionales, indígenas, campesinos y movimientos de paz, que demandaban del gobierno central la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente o Asamblea Constitucional.



autónomos. La percepción sobre la situación de desventaja económica y social de las comunidades cambia.

La noción de multiculturalidad traduce una realidad de América Latina: nuestras sociedades son desde siempre multiculturales, como lo afirma S. Schmelkels. Sin embargo: "La multiculturalidad puede entender al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar. El sujeto diferente tiene que dejar de ser diferente para poder interactuar con la cultura dominante. No se le deja ser. La multiculturalidad puede, por otro lado, reconocer al otro como diferente, pero apartarlo por ser distinto. Puede dejar al otro ser distinto, pero segregado, en su región de refugio, en su reservación o su ghetto"⁹.

La interculturalidad es decisivamente otra postura ética, otra forma de entender la relación entre las culturas. Se dirige a "garantizar, de un lado, la reproducción de la multiculturalidad y, de otro, a facilitar un cruce de fronteras ágil y fluido, en beneficio de la sociedad envolvente"¹⁰. La interculturalidad pasa por el reconocimiento de cada cultura, pero es un asunto que compete al conjunto de la sociedad, puesto que introduce el asunto de las profundas asimetrías existentes.

La historia de la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, ENSIU, se remonta a julio de 1956, fecha de su fundación, en el actual municipio de Uribia, que para entonces era una Comisaría de la República de Colombia, levantada sobre un asen-

tamiento indígena. Un escenario de interacción entre población wayüu y otras poblaciones mestizas y una minoría blanca, a las cuales se las denomina "alijunas" (léase "arijunas"). Era un territorio de coexistencia no siempre pacífica entre "los civilizados y los indios". Un escenario de comunicación o desencuentro entre dos lenguas exponentes de culturas distintas: el castellano de los alijunas y la lengua de los indígenas wayüu, que todavía en los años cincuenta no era reconocida por el Estado y sus instituciones científicas y académicas como una lengua, sino sólo como un dialecto, al cual se denominaba peyorativamente como "dialecto guajiro".

En un primer momento, la Escuela Normal estuvo orientada a civilizar o normalizar a aquellas poblaciones que se apartaban de los parámetros característicos de la ilustración europea. En ese tiempo, las directivas prohibían el uso del "guajiro", acudiendo para ello a las amenazas de sanción a los estudiantes que infringieran las reglas de comportamiento. Las jóvenes practicantes debían asistir calzadas con zapatos de tacón alto, con vestidos occidentales y bien presentadas. Prohibido terminantemente ataviarse con prendas indígenas. De esta manera, la institución iba encaminada a *alijunizar*, lo que equivale a imponer la cultura occidental agenciada por el Estado mediante sus políticas y programas.

Un segundo momento, cuyas primeras realizaciones devienen de la irrupción del movimiento indígena y del Festival de la Cultura Wayüu a mediados de los setenta, produce, a partir de 1985, una primera ruptura con las prácticas pedagógicas homogeneizadoras, se comienza a pensar que la cultura wayüu tiene una importancia que "nosotros ignorábamos"¹¹. Las prácticas de la Escuela Normal se convierten en un sistemático proceso de acercamiento de los estudiantes practicantes a la comunidad y sus líderes, en las cuales las estudiantes alijunas acompañan a las nativas para aprender sobre la cultura, cómo se hace el alambique, cómo se prepara el chirrinche¹², la lengua wayuunaiki, el acercamiento a la vivencia de la cultura wayüu. Se recuperan en el internado de la Normal las tradicionales costumbres indígenas, se reconstruye el hábitat, el chinchorro para dormir, el uso de las mantas

⁹ Schmelkels, S., *Educación Intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*, ponencia presentada en el Congreso "La formación de profesores, los desafíos del cambio" realizado por el International Council on Education for Teaching, mimeo, p.4

¹⁰ López, Op.cit., p. 9,

¹¹ Profesor Mario, Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüu, Op.cit., p.9,

¹² Bebida alcohólica que se destila en el lugar denominado alambique.

y de la waireña, el calzado wayüu. Esto se ve fortalecido con la llegada a Uribia de académicos venezolanos y colombianos que profundizan en el estudio de la cultura y producen una gramática de la lengua.

Y un tercer momento, que profundiza el anterior, tiene que ver con los postulados incluyentes de la Constitución Política de 1991, que incidió de manera significativa sobre la percepción y la valoración de las comunidades indígenas y fue decisivo además para profundizar los procesos pedagógicos actuales. En consonancia con el mandato constitucional, la Ley General de Educación (LGE) reglamenta aspectos como la autonomía de planes, programas y proyectos educativos y recoge importantes planteamientos del Movimiento Pedagógico sobre la manera de pensar al maestro y sobre el carácter cultural de sus prácticas.

A partir de ello, la institución normalista encuentra condiciones para crear el espacio *Cultura y Lengua*, en cuyo centro se coloca la preocupación por la cultura, que se convierte en objeto de estudio a través de *proyectos*, a diferencia del trabajo que se hacía anteriormente por medio de *actividades*¹³. Un grupo de maestras wayüu de diferentes escuelas, interesadas en el fortalecimiento de la cultura, constituye entonces el *Comité Etnoeducativo*, inician un trabajo investigativo, y se ponen en contacto con líderes de la comunidad wayüu y otros dirigentes educativos, buscando fortalecer una propuesta pedagógica que se nutra, tenga en cuenta y contribuya a la valoración del ser wayüu, su cosmovisión, sus usos y costumbres. Con base en las investigaciones sobre la cultura que se realizan con los estudiantes en las diferentes escuelas, el *Comité* va haciendo un consolidado y materiales que a la vez son llevados a las demás escuelas. Ya se tienen libros de cuentos, diccionario bilingüe e historias míticas del pueblo wayüu¹⁴.



Los docentes evidencian un cambio en su rol profesional:

*Las prácticas pedagógicas que nosotros realizábamos cuando éramos estudiantes, se fundamentaban básicamente en los conceptos pedagógicos que nosotros conocíamos de diferentes escritores, de diferentes investigadores, de diferentes pedagogos y lo que hacíamos era mirar la realidad que teníamos en cuanto proceso de enseñanza aprendizaje a partir de esos conocimientos teóricos que nos daba la Normal. Hoy por hoy hemos evolucionado (...) estamos mirando de diferentes formas la articulación del conocimiento de los estudiantes como base para iniciar nuevos procesos metodológicos, desde un conocimiento propio de la cultura, de la parte vivencial (...) La práctica pedagógica se desarrolla a partir de investigaciones, de proyectos de aula, de pronto a involucrar a la comunidad con estos procesos que de una u otra forma deben ir a solucionar no sólo el nuevo conocimiento del niño, sino situaciones y necesidades que vivan los sitios donde nosotros realicemos las prácticas pedagógicas, porque es una forma de trabajar una pedagogía comunitaria que nos lleve a acercar a las instituciones educativas a las mismas comunidades para que haya una mayor dinámica social en la construcción de una sociedad que sea incluyente*¹⁵.

Este período se prolonga hasta nuestro días, con marcadas tensiones con el proyecto educativo homogeneizador. Se caracteriza porque la práctica pedagógica, se piensa y se realiza en interacción con la cultura wayüu, genera aproximaciones, estudios y procesos de reconocimiento y de afirmación cultural y pone en marcha a la vez dinámicos procesos interculturales. La Escuela Normal, que anteriormente se veía presionada porque las comunidades buscaban que sus hijos e hijas no fueran educados como wayüu para evitar la discriminación y la exclusión y así tener acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida, ahora se encuentra con una población que reclama una educación que les permita reconocerse y afirmarse como wayüu.

¹³ Profesora Mónica, Registro Grupo Discusión Maestros, Op. cit.

¹⁴ En este Comité participan Viviana Constan, Soila Gutiérrez, Luisa Pimienta, Manuela Vanegas y Zoraya Constan. Entrevista Zoraya Constan, 1 noviembre de 2007.

¹⁵ Entrevista a Viviana Constan Medero, Directora Centro Etnoeducativo de Kamuschiwou, Media Luna, noviembre de 2007.



2. Pedagogía de la afirmación cultural

Los aspectos que se resaltan en este estudio no se encuentran separados, por el contrario, se tejen entre ellos hilos muchas veces invisibles que conectan diferentes actividades y realizaciones, no siempre previstas o pensadas de manera articulada, cuyo eje es la cultura:



... la cultura es parte esencial de cada una de las materias y de todo el pensum escolar, no es aislada, es un proceso que va insertado en cada uno de nosotros, puede ser el maestro de español, puede ser el maestro de matemática, puede ser el maestro de educación física, puede ser el maestro de informática, que todos tenemos que tocar a todos, nos llega esa cultura. Y a través de eso, vuelvo y te digo, la fortalecemos, la intercambiamos con la cultura occidental, con la cultura wayüu y otras culturas que ha habido en la Escuela Normal...¹⁶.

Hemos organizado su presentación en torno a los siguientes núcleos:

Wayuunaiki y bilingüismo

Se entiende que la lengua está ligada a la vivencia y la comprensión de la cultura indígena. Por ello, un aspecto esencial de la práctica pedagógica de la Normal es el abordaje de la cultura y a la lengua wayüu, el wayuunaiki, en los espacios académicos y en el conjunto de la vida escolar: Una maestra wayüu es la responsable de la enseñanza de la lengua en todos los grupos, desde el primer grado hasta el ciclo complementario.

La Escuela Normal es lugar de encuentro de maestros y estudiantes wayüu y *alijunas*. Un alto porcentaje de estudiantes wayüu ha crecido en el seno de hogares conformados por wayüu y alijuna, donde no se habla el wayuunaiki, ésta no ha sido su lengua materna, en muchas familias se subvalora. Los estudiantes reclaman su deseo de aprenderla.

La ENSIU conoce bien estas condiciones de la cultura, su propuesta es la de una pedagogía bilingüe e intercultural. Promueve el bilingüismo como vivencia, como cátedra – donde se estudian las estructuras gramaticales específicas de cada lengua – y como forma de abordar las distintas materias de estudio. Merecen un lugar especial sus obras de teatro, de un hondo contenido cultural y estético, donde los actores (estudiantes) establecen un juego de lenguaje, entrecruzando el wayuunaiki con el español, de manera tal que la obra puede ser entendida en cualquiera de las dos lenguas.

Entrecruce de saberes y senderos: ser wayüu e interculturalidad

La pedagogía de la afirmación cultural atraviesa la vida de la institución también en las formas de abordar las distintas asignaturas: en la enseñanza de las ciencias naturales se reflexiona sobre el saber ancestral y la ciencia y la tecnología occidental; la clase de cultura material da cuenta también de la literatura y la cosmovisión wayüu. En los proyectos de investigación de los estudiantes del ciclo complementario, las diferentes manifestaciones culturales son objeto de la pedagogía: las artesanías, las plantas medicinales, el

¹⁶ Entrevista Amalia Castillo, Op.cit.

origen de los clanes, el pastoreo, la pesca, la cerámica, el encierro, los velorios, las huellas, la vivienda, el liderazgo del palabrero.

Los estudiantes de 4° y 5° de primaria, por ejemplo, desarrollan una actividad de reconocimiento de los usos de las plantas, organizan herbarios que registran la variedad, el uso de las plantas medicinales y la manera de prepararlos. Por su parte el semillero de investigación conformado por los estudiantes del ciclo complementario, como parte de su formación de maestros, documenta la manera como los indígenas trabajan el trupillo, el cardón y la producción de cabuya. Y en el componente artístico, la maestra a través del tema de la composición conduce a los jóvenes estudiantes de octavo grado a que realicen, a partir del estudio de las plantas medicinales, trabajos artesanales como la mochila, cuyo proceso de elaboración se describe, se recoge y publica en cartillas pedagógicas.

El estudio de la cosmovisión wayüu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario, a través de, por ejemplo, investigaciones sobre el ser wayüu y la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte.

Método de la consulta a los mayores

La comunidad wayüu tiene una forma particular de aprender y de enseñar: la pregunta y el encuentro con los mayores, observando, oyendo, participando en las actividades. Y ésta es la manera de investigar, de ‘ir más allá de lo que se puede ver’¹⁷, de conseguir que los estudiantes de diferentes grados escolares se acerquen a las prácticas culturales de sus ancestros. Pero también documentan, escriben, comunican.

El arte y la estética en la formación

Con los estudios realizados por los niños y niñas sobre la cosmovisión, los mitos y leyendas de la comunidad indígena, se han realizado obras como *El origen de las deidades wayüu*, *El origen de la sal o El origen del arcoiris* y *el color de los pájaros*, cuyos títulos son apenas un anuncio del lugar que ocupa la estética en esta Escuela Normal¹⁸.

La actividad artística abarca también la enseñanza de los instrumentos musicales, las danzas, los tejidos y las manifestaciones folclóricas. Pero no son actividades aisladas, puesto que para la comunidad wayüu están profundamente ligadas a su historia, a su cosmovisión y a su religión.

Producción de materiales sobre la cultura

A lo largo del trabajo realizado, se producen materiales sobre la cultura, que a su vez se convierten en objeto de estudio en la Escuela Normal, y aportan, a otras actividades, como el festival de la cultura wayüu.

Es el caso de la creación del *Shipia Wayüu*¹⁹, en la sede de la institución, basándose en las elaboraciones sobre los contenidos de la cultura material. Su construcción es el resultado de las entrevistas, de los intercambios entre maestros, maestras y estudiantes, con los líderes y las autoridades de la etnia wayüu, a partir de la elaboración de proyectos específicos cuyo contenido involucra desde el uso del barro y el yotojoro²⁰ para la construcción del rancho, pasando por la variedad de tejidos de los vestidos, la orfebrería para las artesanías, los instrumentos musicales, los símbolos y sus formas de organización en clanes, hasta los productos elaborados con el trupillo, el eucalipto, el cactus y otras plantas como la bija y el dividivi.

También se destaca la construcción del Diccionario Bilingüe, por parte de un grupo de maestras de cultura y lengua de distintas instituciones escolares del municipio de Uribia, con el propósito de fortalecer la lengua y “unificar criterios para su enseñanza”, en vista de la diversidad de formas lingüísticas, de pronunciaciones y de escrituras del wayuunaiki existentes.

Día Étnico y Feria de la Ciencia

El día étnico es una fecha para la celebración, para la fiesta y para la afirmación de la cultura. El dominio del wayuunaiki, la vestimenta y la comida típica, las tradiciones, los ritos y las costumbres de la etnia son los asuntos, los temas y el objeto principal de este acontecimiento escolar. Es una oportunidad para mostrar la transversalidad del estudio de la cultura. Los profesores demuestran sus aportes

¹⁷ Palabras de una estudiante del Ciclo Complementario para referirse a la manera de entender la investigación en la ENSUI durante el viaje realizado por la Expedición en el año 2002, Notas Trabajo de Campo.

¹⁸ Dirigidas por la profesora María Concepción Campo.

¹⁹ Vivienda, rancho, wayüu.

²⁰ Fibra obtenida del cactus disecado.

específicos al abordaje de la cultura en sus trabajos del aula: traducciones del inglés al wayuunaiki; el cálculo wayüu, sus formas de contar; la palabra, la organización social, el trabajo colectivo, la historia de este pueblo aborigen. Se destaca también la *feria de la ciencia*, que a lo largo de los años varía el foco de su atención: del funcionamiento de los fenómenos naturales como los volcanes, la creación de una fuente luminosa o la producción de vino de corozo, a relacionar los asuntos de la ciencia con la cultura tradicional.

Se establece un interés simultáneo por el conocimiento científico y el saber ancestral transmitido mediante la tradición oral en la comunidad indígena. No se presenta por tanto una relación de exclusión, de separación, sino de encuentro y coexistencia. Se validan en la Escuela Normal ambas maneras de conocer, de acercamiento e interpretación de la realidad. De hecho, se resalta el saber transmitido por los abuelos de generación en generación, al mismo tiempo que se entra en contacto con los aportes del conocimiento científico, las búsquedas en Internet, la complejización de distintas formas de conocer y visiones de mundo.

Para cerrar... por ahora

Aquí se desdibujan las fronteras de la escuela, no es fácil distinguir el "adentro" y el "afuera", estas prácticas pedagógicas están inmersas en la cultura wayüu, le aportan y a la vez se constituyen desde y en interacción con ella²¹. Esta interacción se continúa a través de las prácticas de las estudiantes del Ciclo Complementario que, como parte de su formación como maestras en la ENSIU, hacen presencia constante, en rancherías y escuelas del departamento. A partir del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de cada lugar construyen sus prácticas y hacen producciones pedagógicas que se convierten a su vez en acumulado y propuesta para seguir pensando las prácticas en la Normal y en otras instituciones educativas.

Una vez reflexionada, nombrada y documentada esta práctica como *Pedagogía de la Afirmación Cultural*, en el encuentro de los expedicionarios con maestras y directivas de la Escuela Normal Indígena de Uribia, ésta fue reconocida y evaluada por los pares académicos,

que en representación del Ministerio de Educación Nacional y sus planes de acreditación, visitaron a la Escuela Normal y le otorgaron la certificación de calidad y excelencia²². Ha sido un primer resultado que resitúa a la ENSIU y la proyecta como una institución formadora de maestros, orientada a la afirmación de la cultura wayüu y a procesos interculturales a lo largo y ancho de la geografía peninsular del departamento de La Guajira.

Una propuesta de esta envergadura sólo es posible por la presencia de maestras y maestros que, en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, piensan sus prácticas en relación con un profundo compromiso ético y estético con nuestras sociedades y con la cultura. Son otras formas de ser maestro, otras formas de hacer escuela, desconocidas por la investigación educativa que se obstina en devolver una imagen degradada del maestro y por las políticas públicas que, aún hoy, se definen sin su participación.



21 Unda, P., Guardiola, A. "Pedagogía de la Afirmación Cultural", *Revista Nodos y Nudos*, Universidad Pedagógica Nacional, N°.15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.

22 No fue fácil. La mayor dificultad había surgido ante la exigencia de identificar el "modelo" pedagógico de la ENSUI, pues ninguno de los reconocidos por el sistema expresa, ni se asemeja a lo que allí se hace. Y paradójico. La ENSUI, Intercultural y Bilingüe, cuya propuesta era enfatizar la formación de maestros etnoeducadores, se ve abocada a seleccionar, entre las cuatro opciones planteadas por el Ministerio de Educación, el "énfasis en la lengua castellana".

Referencias bibliográficas

Berrío, O.; Pimienta V.; Martínez, M., "Pedagogía de la Afirmación Cultural Wayüü", en *Pedagogía Territorio y Cultura*, Expedición Pedagógica Nacional, N° 8, pp. 209-223.

Expedición Pedagógica Nacional, *Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*, Bogotá, Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional, N°6, 2005.

Fals Borda, O. y Mora-Osejo, L. E., *La Superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. <http://www.revistapolis.cl/7/bals.htm>

Grüner, E., "¿Estudios Culturales o Teoría Crítica de la Cultura?", en *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Lander, E. (Edit.), *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio 2000.

López, L. E., *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, 2001.

Martínez, A.; Unda, M.; Mejía, M., "El Itinerario del Maestro: de Portador a Productor de Saber Pedagógico", en: *Veinte años del Movimiento Pedagógico. Entre Mitos y Realidades. 1982-2002*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio, 2002, pp. 61-94.

Martínez, M. y Constan, Z., *Rescatando nuestro sentido de identidad a partir de la cultura wayüü como eje de la pedagogía étnica*, Trabajo presentado a Colciencias, mimeo, 2004, p. 13.

Messina, G. y Quiceno, H., *Evaluación Internacional Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*, 2002.

Montero M., "Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Cómo pensar las ciencias sociales desde América Latina". Seminario Las ciencias Económicas y Sociales: reflexiones de fin de siglo, Dirección de Estudio de Postgrados, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 20 de junio de 1998, mimeo, tomado de Lander, Edgardo (Edit.), *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, julio 2000.

Proyecto Etnoeducativo Nación Wayüü, Comisión de redacción, Séptima Versión, Riohacha, septiembre y octubre de 2007.

Raymonds, W., "Cultura", en *Marxismo y Literatura*, Barcelona, España, Ediciones Península, 1980, pp. 21-31. Tomado del Módulo *Teorías Críticas Contemporáneas*, Doctorado Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Santiago de Chile, pp. 27-34.

Sarlo, B., "En la cultura del zapping", entrevista de Faride Zerán en el diario *La Época*, Santiago de Chile, 15 de junio de 1997.

Shmelkes, S., *Educación Intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*, ponencia presentada en el Congreso "La formación de profesores, los desafíos del cambio", realizado por el International Council on Education for Teaching, mimeo.

Unda, M. y Guardiola, A. E., "Pedagogía de la Afirmación Cultural", Universidad Pedagógica Nacional, *Revista Nodos y Nudos*, N°15, nov-dic de 2003, pp. 58-61.

Zambrano, C.V., "La nación en Transición. Dinámicas sociopolíticas del reconocimiento de la diversidad". En: *Utopía para los Excluidos. El Multiculturalismo en África y América Latina*. Jaime Arocha (compilador). Universidad Nacional de Colombia. Unilibro. Bogotá. Marzo de 2004.

Zizek, S., "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en *Estudios Culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2003.

Ventana Pedagógica

En esta oportunidad hemos seleccionado dos artículos enviados por profesoras de Historia que, desde sus particulares lugares de reflexión, nos aportan miradas sobre el quehacer docente. Claudia Drago, en una perfecta síntesis, nos lleva a recapturar el sentido de lo pedagógico en un contexto de descalificación de la profesión docente propiciado por el sistema político, interrogándonos sobre la necesidad de un saber pedagógico en Chile.

Desde otra arista, Karla Campaña nos escribe desde España para adentrarnos en la relación entre las nuevas tecnologías en el aula y la evaluación educativa. Las llamadas TIC se han constituido en un terreno fértil de encuentro con los alumnos y alumnas para desarrollar formas motivadoras, auténticas e innovadoras de evaluar. Y es aquí donde nuevamente el criterio de un saber y sentido pedagógico se hace presente.

Aprovechamos de invitar a profesores, profesoras y estudiantes de Pedagogía a enviarnos sus reflexiones acerca de un tema específico de interés (evitando las generalizaciones o el tratamiento de muchos temas en un mismo texto). La extensión máxima es de dos páginas, letra times new roman 12, espacio simple. Nuestra dirección de correo para el envío de sus textos es: docencia@colegioprofesores.cl El comité editorial de la revista se reserva el derecho de seleccionar y editar los textos recibidos, ya que el espacio con que contamos para esta sección en la Revista es acotado. En nuestra página web: www.colegioprofesores.cl/docencia/ se publicarán los textos que no puedan ser incluidos en la Revista.

Esperamos su participación.

¿La insoportable levedad del ser profesor?

Claudia Drago Camus¹



Está claro. No basta con tener el título para ser un buen profesor. Así como -diría Iván Illich, entre otros- no basta tener una "certificación" o un papel que diga que se posee el título o grado de médico, asistente social o psicólogo para ser un buen profesional de aquello. Todos hemos conocido casos cercanos o distantes de personas que, sin tener un título de profesor, nos han marcado en su hermosa habilidad de enseñar con pasión algo que dominan con profundidad y en lo cual están más actualizados que cualquiera. Así como también hemos sufrido directa o indirectamente al caer en las manos de profesores amargados, sin vocación, que no dominan lo que enseñan, o que no saben cómo hacerlo a pesar de años de experiencia y un certificado de estudios. Por eso, no se trata de defender sin más la exclusividad de los profesores para enseñar en una escuela ni abogar por intereses gremiales estrechos.

Pero una cosa muy distinta es sancionar legalmente la indiferencia de que la labor pedagógica en Enseñanza Media -ya que para educación parvularia y básica se mantiene la exigencia de un título en pedagogía- sea desempeñada por cualquiera que haya cursado una carrera profesional de ocho o más semestres, como establece la recién aprobada Ley General de Educación² en su artículo N° 46, letra g. Finalmente, en su último trámite, a dicho artículo se le agregó la condición de que quienes trabajen bajo esa modalidad sólo pueden hacerlo por un máximo de cinco años y deben haberse titulado en una institución acreditada. Frente a este mínimo cambio, como dice J. Eduardo García-Huidobro³, en vez de esperar cinco años ¿por qué no exigirles que antes se preparen pedagógicamente y no después?

En opinión de algunos se buscaría con ello atraer a la enseñanza escolar a profesionales expertos en sus disciplinas, suponiendo que un mayor dominio de ellas redundará en un mejor aprendizaje de sus estudiantes, y por otra parte, solucionar la carencia de profesores de determinadas asignaturas escasas (como matemáticas, ciencias e inglés). Para solucionar lo segundo, bastaría con mantener la posibilidad de habilitar a profesionales ligados a aquellas disciplinas, como actualmente se hace. Para lo primero, varias objeciones se pueden señalar, sin dejar de admitir que existen y pueden existir profesionales no docentes que sean mejores maestros que muchos profesores.

¹ Profesora de Historia, <http://peuma.unblog.fr/>

² Congreso Nacional. *Ley General de Educación*. Boletín N° 4970-04 Última versión aprobada el 1° de abril de 2009.

³ J. E. García-Huidobro. *¡Adiós a la profesión docente!* En http://blog.latercera.com/blog/jegarciahuidobro/entry/adios_a_la_profesi%C3%B3n_docente

⁴ M.T. Rojas. *¿Enseñan mejor los profesionales sin formación pedagógica?* Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2008.



Por una parte, aquellos profesionales no docentes carecen de una formación en saberes tan imprescindibles para la educación hoy día como, por ejemplo, estrategias didácticas propias de su disciplina, o aquellos ligados a la comprensión de los procesos psicológicos y afectivos de los estudiantes, a los procesos cognitivos de aprendizaje, a las metodologías de aprendizaje y evaluación más adecuadas a diversos grupos de alumnos. Como señala M.T. Rojas⁴ *“desde hace años el Estado chileno ha propuesto un Marco para la Buena Enseñanza que opera como una referencia para evaluar la enseñanza de calidad. Este marco es claro en señalar que un buen profesor es aquel que maneja la disciplina que enseña. Esto no lo niega nadie. Es obvio. Pero además postula que un buen docente conoce el currículo, sabe diseñar experiencias de aprendizaje significativas, sabe evaluarlas, conoce la didáctica de su disciplina y reflexiona acerca de las metodologías y estrategias más apropiadas para que alumnos y alumnas aprendan, etc. Es decir, está promoviendo que la buena enseñanza supone tener competencias que incluyen saberes y prácticas pedagógicas”*. ¿Por qué entonces ahora parece no importar aquello acordado como imprescindible para un docente en conjunto por el MINEDUC y los profesores a través del Colegio de la orden?

Todo esto, sin considerar además que un buen profesor -estando de acuerdo en que es muy complejo definir qué significa ser un buen profesor- no sólo debe dominar su disciplina y todos aquellos saberes ligados a ella, sino también debe trabajar con los jóvenes en su integridad afectiva y social. Los jóvenes hoy día demandan una serie de habilidades y potencialidades en diversos ámbitos por parte de sus profesores -psicología, manejo de la frustración y paciencia, entre muchos otros- que obviamente no se adquieren automáticamente por el sólo hecho de pasar cuatro o cinco años por una escuela de Pedagogía, pero que sí requieren diversos fundamentos y conocimientos que se unan a las habilidades naturales que una persona pueda poseer, sea profesor o no. Que existan profesores que carezcan de dichas habilidades no invalida la importancia de intentar otorgar o complementar una formación más sólida en dichos ámbitos.

Probablemente un buen ingeniero que enseña matemáticas, si posee la pasión por enseñar y algo de didáctica, pueda ayudar a que sus alumnos obtengan altos puntajes en la PSU o el SIMCE, pero ¿acaso es esa la medida absoluta de una “buena enseñanza”? Obtener un buen rendimiento en pruebas estandarizadas por parte de sus alumnos puede ser importante para muchos, pero sabemos que la educación es -o debiera ser, mejor dicho- mucho más que eso.

Eso sin considerar además que por mucho dominio que se posea de una disciplina, si no se sabe transmitirla y enseñarla a otros, sólo se podrá llegar a unos pocos más aventajados o interesados, pero la mayoría no logrará conectarse con su aprendizaje.

Además, considerando los bajos sueldos promedio, lo complejo que es trabajar con jóvenes hoy y el escaso estatus con que cuenta la enseñanza actualmente entre nosotros, ¿qué profesionales elegirían dedicarse a la enseñanza escolar en vez de a su carrera de origen? ¿Qué jóvenes se pretende atraer a la docencia escolar bajo esas condiciones? Mientras esto siga siendo así, muy pocos jóvenes talentosos -incluso con vocación- van a optar por la Pedagogía. Así, excluyendo algunas honrosas excepciones de profesionales no docentes que por diversos factores han descubierto una vocación pedagógica posterior a sus estudios y se han “encantado” con la aventura de enseñar, la verdad es que lo más seguro es que se trate de aquellos que no logran encontrar trabajo en su profesión y terminan, por la comprensible necesidad de sobrevivir, ingresando a trabajar a las escuelas porque “es lo que hay”. Como si ya no fuera suficientemente triste para los estudiantes tener que soportar por días y años a profesores sin vocación, frustrados y agotados. ¿Además queremos que toleren a ingenieros, biólogos, historiadores u otros profesionales que llegan a enseñarles porque “no les queda otra”?

4 M.T. Rojas. ¿Enseñan mejor los profesionales sin formación pedagógica? Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. 2008

Considerando, por otra parte, el énfasis que hoy se le está colocando a la integración escolar y a la realidad que cualquier profesor conoce respecto a la diversidad de sus estudiantes, así como de sus diversas dificultades de aprendizaje, lo que ya hace complejo para un profesor común y corriente el lidiar día a día con ello ¿cómo esperamos que un químico o un biólogo -que fue preparado en su disciplina, pero que nunca recibió ni el más mínimo conocimiento ni orientación para trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, hiperactivos o dañados afectivamente- pueda sobreponerse a dichas situaciones y salir adelante con sus alumnos? Lo más probable es que al final del día terminen siendo todos sobrepasados, profesionales y alumnos.

Como este, diversos argumentos, a favor y en contra, siguen dándose por unos y por otros. Lo cierto es que más allá de todos éstos, nadie ha intentado responder quizá la pregunta esencial: ¿es el saber pedagógico innecesario para enseñar en la escuela? y si es así, ¿por qué?

Más aún, ¿acaso es que el saber pedagógico es "innecesario" hoy, aquí en Chile -debido a la calidad de la formación inicial docente que están entregando las instituciones encargadas- o es innecesario en todo tiempo y lugar? o ¿es innecesario porque los que supuestamente portan dicho saber -los profesores- han mostrado regulares desempeños en la práctica (medido en resultados discutibles o no -ese es otro tema- obtenidos en evaluaciones de sus alumnos o propias como SIMCE, PSU, evaluación docente, prueba Inicia, entre otras) o simplemente es superfluo debido al desarrollo de los conocimientos y de la sociedad actual?

Porque si es innecesario, debido a la situación actual de escasa o pobre preparación que entregan las universidades a los futuros profesores, la solución obvia no debería ser eliminarla, sino mejorar radicalmente dicha enseñanza inicial docente (y a lo largo del ejercicio docente también) con políticas adecuadas tanto en términos de recursos como de actualización de conocimientos y prácticas pedagógicas.

Si lo que se busca es mejorar la calidad de la educación -como quiera que se defina a ésta- parece ser que los caminos deberían ir más por modificar y apoyar la formación inicial docente, incentivar el desarrollo integral permanente de los profesores en ejercicio, trabajar por modificar las prácticas de aula, fortalecer políticas que aminoren el efecto de la escandalosa desigualdad socio-educativa hoy imperante, y mejorar sostenidamente las condiciones simbólicas y salariales de trabajo, entre otras muchas transformaciones posibles y necesarias.

A pesar del aparente cierre de la discusión por la aprobación de la LGE, siguen dando vuelta muchas más preguntas que respuestas: ¿Qué ocurre en las facultades de educación? ¿Qué se enseña a los futuros docentes? ¿Cuánto ha cambiado la educación, el mundo y la vida completa? ¿Qué es ser un buen o buena profesora hoy día?, parecen ser preguntas que no se responden con una ley. El que pueda parecer superfluo o no para algunos, el tener un título de profesor es algo que nos debe mover a pensar y cuestionarnos como profesores, más allá de que confiemos profundamente aún en el valor de serlo.



Entre tantas innovaciones educativas ¿Hemos innovado en evaluación?

Karla Campaña Vilo¹

Es bien sabido que estamos frente a una crisis de la educación. La sociedad busca culpables, y lamentablemente, los docentes caemos como tales. Eso nos ha llevado poco a poco, dentro del tiempo que nos queda, a buscar estrategias e innovar en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

Conscientes de ello, nos hemos introducido en conocer, para luego ocupar nuevas herramientas para potenciar el aprendizaje, y muchas veces también hemos confundido estas “herramientas para el aprendizaje” en “herramientas para la enseñanza”. Así pues, hemos tratado de entender esa tecnología que nuestros alumnos “nativos digitales” manejan a la perfección, para luego incorporarlas en nuestra sala de clases. ¡Como si pudiésemos innovar solamente ocupando la tecnología! (bueno, esto es tema para otro día).

Innovar no se trata de reemplazar la pizarra acrílica y el plumón por un power point y un mouse. Si realizamos aquello, estamos quitando la relevancia del estudiante como protagonista del saber y seguimos siendo nosotros los que tenemos autoridad en el conocimiento. La innovación consiste en realizar nuevos procedimientos con las herramientas que la tecnología nos ofrece, inclusive sin ella. Nada sacamos con realizar las mismas rutinas, pero maquilladas con nuevos elementos que la TIC nos entrega. Es como pedir que nos cambien el plato porque encontramos un insecto en él y después nos devuelven la misma comida en otro plato y, ¡la encontramos exquisita!

Frecuentemente caemos en ese actuar y nos sentimos innovadores por ello. Abundante es la información que encontramos en la web de recursos educativos para la enseñanza, el problema es que no sabemos qué hacer con ellos y caemos en la tentación de utilizarlos olvidando su aporte como un mero utensilio. Es importante que, en la medida del tiempo que poseamos, reflexionemos sobre lo que queremos lograr en el aprendizaje del estudiante, y que no porque ocupemos más tecnologías éstos aprenderán mejor. Necesitamos orientarnos sobre el para qué del uso de la tecnología, más que el qué.

A pesar de lo planteado, creo que hemos dado un avance respecto al uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje. Ahora nos queda el problema de cómo evaluar ese aprendizaje, ya que nada logramos con una clase innovadora si evaluamos con estrategias que son caducas, pero que la sociedad nos insiste que ocupemos, puesto que demuestra la certificación de lo que ha aprendido el estudiante. Esto confunde al docente puesto que administrativamente se les exige una calificación, una nota, aunque teóricamente se diga lo contrario.

Según los resultados de la última evaluación docente, poco sabemos respecto a la construcción de pruebas ¡como si las pruebas fuesen el único mecanismo para evaluar!

¹ Licenciada en Educación. Profesora de Historia y Geografía.

Es necesario que reflexionemos en el cómo evaluamos, cómo queremos evaluar y cómo se nos exige que evaluemos. Evaluar formativamente no significa repetir varias veces una prueba cuantitativa. Es necesario ver la evaluación como una orientación no tan sólo para el estudiante, para los directivos, para los padres, sino también para nosotros como docentes. Más que una evaluación formativa, es una evaluación formadora.

Shön (1992) establece que la reflexión en acción consiste en pensar en lo que se hace mientras se hace. Si entendemos que la evaluación es un proceso de reflexión podemos decir que, mientras realizamos la labor educadora, podremos obtener variada información sobre cómo aprenden nuestros estudiantes, y a través de la utilización de distintos elementos que nos permite una recogida de información. Es ahí cuando debemos dar una sana utilización a los instrumentos de evaluación, de preferencia los que nos entregan más información que una prueba con diversos ítems que se dicen ser objetivos.

La evaluación no se debe ver parcelada del proceso de aprendizaje. Según Salinas (2002), la evaluación es un sistema donde todo va entrelazado, es mucho más que los instrumentos o recursos utilizados; más bien son los principios que sustentan el uso de los instrumentos. Por lo tanto, un sistema de evaluación del docente se justifica con su propio sistema de enseñanza, es decir, tiene que existir coherencia entre uno y otro.

Creo que ahí está la clave. Debemos definirnos sobre nuestra filosofía de enseñanza para desde allí guiar al estudiante en el aprendizaje, y juntos construir la evaluación. Esta evaluación debe ser innovadora, auténtica y, sobre todo, motivadora, y qué mejor que avanzar y ocupar las TIC para evaluar.

En la web existen varios ejemplos respecto a cómo evaluar a través de la tecnología: desde el uso de celulares, Mp4, hasta los ya conocidos blog, y los no tan conocidos wiki². Existen también los e- portafolios o portafolios digitales, los que promueven una evaluación formadora centrada en la reflexión.

Evidentemente para hacer esta labor cooperativa, necesitamos algo que a los docentes no nos sobra ¡el tiempo! Pero si queremos innovar para lograr un aprendizaje que sea real, debemos realizar modificaciones en los actuales patrones culturales de la sala de clase, pasando de la prioridad que dan los estudiantes al: "¿Qué me saqué? o ¿qué nota me puso?", a una situación en la que estén convencidos de que la finalidad de aprender no es obtener altas calificaciones sin importar que ellas se correlacionen con el aprendizaje adquirido. Igualmente debemos tratar, aunque a veces lo veamos como la única opción ante las condiciones de trabajo, de no ocupar "la" prueba como el único sistema de evaluación y como un instrumento que contiene al alumnado ante la indisciplina. Somos profesionales, dentro de nuestra práctica, busquemos el mejor remedio a la enfermedad de nuestros estudiantes, no olvidando que el remedio no sirve para todos los enfermos.



Referencias Bibliográficas

- Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen!: la evaluación, entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Shön, D. (1992). Formación de profesionales reflexivos (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

2 Un wiki, o una wiki, es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. (Definición extraída de <http://es.wikipedia.org>).

“Encuentro Nacional de Formación Sindical: otra educación es posible, la escuela puede cambiar”

Entre los días 6 y 7 de enero de 2009, se realizó el “Encuentro Nacional de Formación Sindical: otra educación es posible, la escuela puede cambiar”, convocada por el Colegio de Profesores y su Movimiento Pedagógico, a la que asistieron más de 130 profesores y profesoras de todo el país, entre asambleístas y líderes pedagógicos.



El evento, llevado a cabo en la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez de Santiago, tuvo como objetivos reflexionar crítica y propositivamente sobre la construcción de una escuela democrática y equitativa en el marco de la institucionalidad chilena; y proyectar acciones concretas de trabajo con el gremio, de acuerdo a los desafíos que nos plantea avanzar en la construcción de una educación democrática en el marco de la institucionalidad de nuestro sistema educativo actual.

Para el cumplimiento de estos objetivos, se contó con la parti-

cipación de diversos académicos que ofrecieron sus reflexiones relativas a la democratización de la escuela, que sirvieron como marco para el posterior trabajo de talleres durante los dos días del encuentro.

Juan Casassus, Director del Magister de Educación Emocional de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en su exposición “Actuales escenarios educativos, una mirada desde la democratización de la educación”, se refirió críticamente a las diversas concepciones del aprendizaje que se pueden dar en una escuela (desde memorístico a reinterpretación de la realidad), los que analizados a la luz del tipo de democracia (formal, social y personal o psicológica), permitirían “hacer un mapa para saber dónde estamos ubicados como país en nuestros procesos educativos desde la perspectiva de la democracia”. Tras ello distinguió entre la “la crisis educativa” revelada y la verdadera. La primera, correspondiente al estancamiento en los resultados de pruebas estandarizadas, la asume como un manejo político. Para él, “la verdadera crisis es la irracionalidad en que ha caído el sistema de gestión de la educación. Y desde el punto de vista de la democracia, el escenario es fundamentalmente antidemocrático”.

Posteriormente se desarrolló el panel *La institucionalidad educativa chilena, un análisis crítico desde la perspectiva de una educación democrática* que contó con la exposición de tres especialistas:

Loreto Egaña, Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), habló sobre lo imperfecta de nuestra democracia y cómo se refleja al interior de las prácticas escolares, enfatizando la importancia de la formación ciudadana e inclusiva.

Jesús Redondo, Director del Observatorio Chileno de Políticas

Educativas (OPECH), de la Universidad de Chile, realizó un recuento histórico de cómo ha ido evolucionando nuestro sistema educativo, donde han disminuido las escuelas públicas, se ha impuesto un sistema de financiamiento que introduce mecanismos de mercado, se ha culpabilizado a los docentes de los malos resultados, entre otras cosas; concluyendo que hoy existen tres ejes de discusión: más o menos mercado, más o menos control, y más o menos participación.

En tanto, Juan Eduardo García Huidobro, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, señaló que el sistema educacional chileno posee las limitaciones propias de un sistema altamente segmentado que limita el aprendizaje recíproco entre estudiantes (efecto pares) y perjudica la educación ciudadana. Invitó a trabajar en dos líneas paralelas: “generar un nuevo acuerdo social a futuro, lo que supone revisar/debatir los criterios constitutivos de un sistema de educación democrático en el siglo XXI”, e “ir avanzando en la democratización del sistema, tanto a nivel de las políticas como en el de las prácticas cotidianas de cada escuela”.

Finalmente, profesionales de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), presentaron una investigación realizada en las comunas de Buin, Conchalí y San Miguel que permitió a la comunidad educativa distinguir en su entorno cómo se ve la inequidad educativa en: el acceso y permanencia en la escuela, el liderazgo directivo, las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y las representaciones sociales.

Aprendizajes y desafíos originados en el encuentro

Los docentes participantes valoraron el encuentro como una instancia que les permitió cuestionarse y proyectar su rol como dirigentes y profesores, obteniendo herramien-



tas en el intercambio con los otros para enfrentar los nuevos escenarios educativos que se presentan. En esta misma línea se potenció la idea de fortalecer a los miembros del Movimiento Pedagógico y al Colegio de Profesores como un ente gremial, capacitando en forma continua a sus dirigentes.

Principalmente los docentes subrayan la importancia de democratizar la escuela, el gremio y la sociedad en general. Para ello destacan estrategias como “retomar las herramientas y espacios que existen en la escuela para promover desde la base la democratización”, “reafirmar la convicción del compromiso con el gremio y los profesores, desde mi espacio irradiar y trabajar por la unidad”. Éste último comentario refleja el impacto que tuvo en varios profesores y profesoras la necesidad de un trabajo desde las bases y la localidad, entendiendo, varios de ellos, la importancia de trabajar en contacto con otros. Muchos también valoraron positivamente el trabajo de talleres, en el sentido del reflexionar con otros como fuente de aprendizaje.

En función de democratizar la escuela, los conceptos de democracia y equidad desarrollados permitieron la reflexión sobre cómo éstos se reflejan en el sistema escolar y una revisión permanente del rol docente y de los consejos gremiales. A través de la discusión se reconocen fortalezas y debilidades que tenemos como gremio para construir una escuela

democrática. Entre las fortalezas se destacan: la presencia del Colegio de Profesores a lo largo de todo el país, inquietud de algunos profesores por cambiar, el surgimiento del Movimiento Pedagógico, conocimiento de lo pedagógico y de la realidad local, capacidad de agruparnos y acceso directo a padres, alumnos, alumnas y comunidad en general. Al discutir sobre las debilidades, se reconocieron la falta de planes de trabajo, la apatía e indiferencia de los propios docentes, el individualismo de las personas y la comunidad cerrada, la burocracia que hay en las normativas, actitud represiva, práctica antisindical de algunos alcaldes y Dirección de Administración de Educación Municipal (Daem).

Adicionalmente, los profesores y profesoras asumen que el trabajo político gremial no está alejado de la labor pedagógica y que el docente debe estar en constante auto evaluación para lograr un cambio desde el aula.

Uno de los desafíos mencionados con fuerza, es la necesidad de establecer relaciones con otros gremios e instituciones, como universidades, con el fin de fortalecer nuestro discurso en pos de una educación democrática. En este mismo sentido, se ve la necesidad de mejorar los canales de comunicación y difusión de la información.

En base a toda la discusión anterior, se establecieron algunas líneas de trabajo, tanto a largo como corto plazo. Entre las acciones a largo plazo que se mencionan: crear espacios democráticos en cada uno de los estamentos, proponer reestructuración de los tiempos docentes, insistir en el cambio de financiamiento del sistema educativo, tomar conciencia de la importancia de la participación y unidad gremial. En general, se establecen acciones que pueden ser desarrolladas en forma transver-

sal y permanente que se relacionan, por ejemplo, con la construcción de una carrera profesional, cambios de estatutos y tareas propias del gremio, como mantener la discusión sobre los temas de contingencia.

En relación a las tareas inmediatas para este año, se plantea el exigir la conformación de los consejos gremiales y cambiar las dinámicas de las asambleas, mantener una formación permanente de los dirigentes a través de escuelas sindicales no sólo a nivel nacional, sino que también en los demás niveles del Colegio.

Otras de las acciones inmediatas que se proponen es la de capacitar a los profesores asesores de los centros de padres y alumnos con el fin de fortalecer el trabajo con la comunidad, en este mismo sentido, se sugiere fortalecer el trabajo con otros gremios y por sobre todo con la Asamblea Nacional por el Derecho a la Educación (ANDE).

Se pide a los movimientos pedagógicos regionales entregar insumos a los comunales para mantener la discusión de los temas contingentes.

Finalmente, la mayoría concuerda en la necesidad de ocupar los espacios que tenemos para democratizar la escuela, como los consejos gremiales, consejos de profesores, consejos escolares, etc., para lo cual es necesario estar preparados a través de una formación permanente.



Este encuentro se llevó a cabo en las instalaciones ofrecidas por la Universidad Cardenal Silva Henríquez.

A diez años de su inicio:

□ **Movimiento Pedagógico planifica sus acciones ante nuevos escenarios de la educación**

Con el objetivo de planificar las acciones para el año 2009, el 3 de abril, el Movimiento Pedagógico realizó un encuentro nacional con los encargados de cada región¹, de manera de organizar actividades coherentes con los objetivos ya instaurados en la Escuela Sindical, celebrada en enero, relativos a seguir trabajando para la democratización de la escuela y hacer frente a los actuales escenarios de crisis en que se encuentra la educación, profundizada por las nuevas leyes aprobadas para este sector:

De esta manera, durante la mañana, previo a una introducción que miró críticamente cómo quedará configurado el sistema educativo con las nuevas normativas legales, los profesores representantes del Movimiento Pedagógico de cada una de las regiones del país, debatieron y planificaron seminarios, talleres de formación de liderazgo pedagógico, encuentros que permitan continuar la reflexión crítica del quehacer pedagógico y gremial, investigación y acción en sus diferentes localidades, para continuar así la tarea



de este Movimiento Pedagógico que ya cumple diez años de trayectoria. A diferencia de años anteriores, esta vez se decidió orientar el trabajo hacia las comunas, de manera de llegar con fuerza a los profesores de base y así acercarse aún más al objetivo de democratizar la escuela. Respecto a la investigación-acción, se planteó que fuese dirigida a la generación de conocimientos que permitiese a los dirigentes de los distintos niveles enriquecer su discurso político-pedagógico.

Asimismo, se hizo una revisión y actualización de los líderes pedagógicos existentes en cada región, lo que permitió reconocer el enorme potencial de las distintas localidades para profundizar las tareas del Movimiento Pedagógico.

En el marco de esta Jornada y para continuar con el trabajo reflexivo, por la tarde, el Programa Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile (EPE) presentó una sistematización acerca de las principales tensiones que introduce en el sistema educativo la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta normativa es una ley de financiamiento de la educación que otorga mayores recursos a los alumnos/as más vulnerables de enseñanza básica, siguiendo la criticada lógica de la subvención por alumno.

El Programa EPE señaló que la SEP es tributaria del restrictivo ordenamiento jurídico de la LOCE y LGE, como también de los “marcos de actuación” de los actores educativos y Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SACGE). Además, argumentó que la ley avanza hacia

la incorporación de nuevos aparatos técnicos de control y estandarización de las escuelas, ya anunciadas en la nueva LGE, así como en la entrega de recursos públicos al mercado educativo de las asistencias técnicas. Una de las contradicciones relevantes que ellos identifican en la ley, es que junto al reconocimiento de la complejidad de factores que afectan los resultados educativos, se exacerbaba en forma desmedida la importancia de la velocidad y comprensión lectora, y el puntaje del SIMCE, criterio esencial para la clasificación y publicación de ranking de escuelas. Para finalizar, el Programa EPE reivindicó el rol de los docentes y las comunidades escolares “*las esperanzas están situadas en las prácticas concretas, no en las individuales, que aunque loables sucumben en la soledad, sino en aquellas que logren articularse en colectivos de reflexión y acción, bajo lógicas de cooperación y no de competencia*”.

Tras esta presentación, los asistentes compartieron en una conversación grupal la forma en que veían que esta normativa los estaba afectando en sus escuelas. En ese momento, se pudo advertir los distintos niveles de conocimiento e información que existía frente a este tema entre los profesores presentes, los que diferían, en algunos casos, dependiendo de los cargos de responsabilidad que ocupaban unos y otros docentes en sus planteles.

En la discusión hubo quienes opinaron sobre la poca claridad de los procedimientos que involucra la Subvención Escolar Preferencial, en especial, en relación a quiénes se hacían cargo de las respectivas tareas. Relataron que en algunos casos las tareas de diagnosticar, elaborar e implementar planes de mejoramiento las asume el propio cuerpo docente

¹ Este encuentro se llevó a cabo en las instalaciones ofrecidas por la Universidad Cardenal Silva Henríquez.



y eso significa una recarga de trabajo no remunerada; mientras que, en otras ocasiones, viene un equipo externo que, o bien hace un diagnóstico bien intencionado, pero con desconocimiento de muchos elementos del clima pedagógico interno de la escuela, o, directamente falsea datos para elaborar un plan para su propia conveniencia económica. También dieron a conocer que, generalmente,

la decisión de involucrarse o no a las condiciones de la SEP era tomada arbitrariamente por el sostenedor; lo que luego los docentes aceptaban sin mayor discusión. Asimismo, varios de los presentes mostraron su preocupación por las consecuencias que podría tener esta nueva ley en relación con las escuelas públicas, previendo una fuerte reducción de éstas ante posibles cierres de establecimientos que presentarían debilidades insuperables. A lo que se suma el hecho de que este sistema paga la subvención a las escuelas según el número de “alumnos prioritarios” matriculados por establecimiento, y ya está sucediendo que muchos padres de alumnos prioritarios están sacando a sus hijos de la escuela municipal para matricularlos en las particulares subvencionadas, ya que al

ser “prioritarios” no deben pagar ni matrícula ni financiamiento compartido, como tenían que hacerlo antes; todo lo cual significa un debilitamiento de la escuela pública.

Por otra parte, el grupo valoró esta instancia de discusión, pues motiva a abrir nuevos debates al interior de la comunidad educativa, sobre ésta y las otras leyes ya aprobadas recientemente. Al respecto, uno de los participantes instó a enfocar las futuras investigaciones que se hagan al interior del Movimiento Pedagógico a intentar recabar información y opinión de los actores involucrados para ser presentada a las directivas gremiales, de manera de fortalecer las demandas que se puedan hacer en este aspecto.

□ **Coordinador del Movimiento Pedagógico Regional Arica invitado a Seminario Internacional en Perú**

Sobre las “Consecuencias de la Municipalización de la Educación en Chile y Rol gremial en la defensa de la Educación Pública”, trató la ponencia de Oscar Arancibia, dirigente regional, líder pedagógico y coordinador del Movimiento Pedagógico de Arica, quien fue nuevamente invitado al Seminario Internacional de Educación, organizado por el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), Regional de Arequipa, desarrollado entre los días 10 y 14 de febrero.

Dicho evento, realizado todos los años durante las vacaciones de los docentes, aborda temas pedagógicos, de labor docente y políticas educativas. En esta ocasión se contó con la presencia de académicos, investigadores y dirigentes de Perú, Cuba y Chile.

Esta vez, el Seminario se enmarcó en la conmemoración de los 25 años de la muerte de Horacio Ceballos, líder del magisterio peruano, fallecido tras sufrir persecución política, cárcel y torturas. En forma conjunta, se desarrolló la XXI Olimpiadas del SUTEP Región Arequipa 2009.

Según explica Arancibia, estas actividades revisten gran importancia para los maestros peruanos que se encuentran enfrentando, al igual que en nuestro país, los embates de políticas públicas determinadas por el modelo neoliberal. Los gobiernos de Fujimori y Alan García, se han propuesto privatizar la enseñanza y controlar al SUTEP, imponiendo un Colegio de Profesores y atomizando a los trabajadores de la educación. Los maestros peruanos han resistido el proceso de municipalización (se aplica como plan piloto en algunas regiones), como también un sistema de Evaluación Docente que, a diferencia del chileno, se vincula al

nombramiento de maestros para la labor docente e ingreso al sistema vía exámenes, lo que ha sido cuestionado luego de análisis técnicos hecho por académicos.

El SUTEP brinda gran importancia al perfeccionamiento y capacitación de los maestros, no sólo en el aspecto gremial y laboral, también en lo pedagógico, político y educativo. Es así como han contado con apoyo y asesoría de investigadores y especialistas como Marco Raúl Mejía, Rosa María Torres y Emilio Tenti Fanfani.





IE exige que medidas ante la crisis no atenten contra la educación

Entre los días 22 y 26 de Marzo se desarrolló en Bruselas, Bélgica, la 33ª Reunión del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación (IE), donde Jorge Pavez, Encargado del Departamento de Relaciones Internacionales del Colegio y vicepresidente del Ejecutivo de la IE, intervino activamente en su desarrollo. En la oportunidad, el eje central de discusión y preocupación se centró en los efectos que la crisis económica global está provocando en los sistemas educativos de todo el mundo.

Se pudo constatar que las consecuencias del desastre financiero ya se están sintiendo fuertemente en todos los continentes, siendo los despidos docentes la respuesta que comienza a operar como la medida más fácil. Pero además se observó cómo han empezado a disminuir fuertemente los presupuestos fiscales de Europa Central y del Este.

En este sentido, se reiteró la necesidad de que los sindicatos docentes exijan de sus gobiernos que las medidas ante la crisis económica -de la cual no han sido responsables- vayan encaminadas, principalmente, a otorgar recursos que beneficien a las personas, más que a la sobrevivencia de los sistemas financieros. En consecuencia, la urgencia de exigir mayor inversión estatal en educación y reforzar la necesidad de fortalecer la educación pública fueron dos ideas centrales.

Por otra parte, se conocieron los resultados de la investigación acerca de las asociaciones público - privadas, realizada por un equipo de investigadores de la IE y un equipo de trabajo compuesto por dirigentes e investigadores de los distintos continentes, donde América Latina estuvo representada por Jenny Assaél, como investigadora de la Universidad de Chile y asesora de nuestro Colegio. Dicho estudio contempló una revisión bibliográfica, teórica y de investigaciones empíricas sobre la temática, así como una encuesta que

fue aplicada a 79 sindicatos de trabajadores de la educación afiliados a la Internacional de la Educación, de 57 países, de todos los continentes. El estudio comprobó que estas asociaciones, en la mayor parte de los casos, constituyen formas encubiertas de privatización y de traslado de responsabilidades, que regularmente asumía el Estado, a los privados. Esto estaría provocando serias implicancias en los contratos docentes, mayor flexibilización laboral, y la sola preocupación por obtener beneficios a costa de los alumnos y sus padres, desnaturalizando la responsabilidad del Estado de asumir la educación como derecho, motor y fuente de democracia y justicia social.



Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación
Bildungsinternationales

Red de Trabajadoras de la Educación analizan impacto de la crisis

En Sao Paulo, Brasil, entre los días 16 y 18 de marzo, se realizó la III Reunión Subregional Cono Sur de la Red de Trabajadoras de la Educación de América Latina, donde se congregaron dirigentes de Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Brasil.

El encuentro, organizado por la Internacional de la Educación (IE) y la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE), tuvo como eje de discusión la crisis económica y su impacto en

América Latina, en las mujeres y en la educación.

Tras las exposiciones de Juçara Dutra Vieira, Vicepresidenta Mundial de la IE; y de los economistas Iván González y Thomaz Ferreira, se inició un trabajo grupal para ver de qué manera incorporar el tema de la crisis financiera en la agenda sindical de las organizaciones del sector de la educación. En representación del Colegio de Profesores de Chile participaron las dirigentes Verónica Monsalve y Olimpia Riveros, encargadas del Departamento de la Mujer Profesora y del Departamento de Educación y Perfeccionamiento, respectivamente. También concu-

rió a este evento la presidenta de la Confederación de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación Chilena (Conatech), Luisa Gutiérrez.

Bajo la consigna "Las trabajadoras no pagaremos la crisis. Ni un derecho menos", las asistentes se comprometieron, entre otras cosas, a iniciar procesos de unidad con otras organizaciones sindicales, desarrollar seminarios locales para replicar los aprendizajes de este encuentro y trabajar el derecho social, político y de género en el marco de la crisis financiera mundial. En esta tarea, un desafío importante es mejorar la comunicación y articulación institucional.



□ Masiva participación en la Semana Mundial por la Educación

En el marco de la Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación, realizada en Chile y en más de cien países del mundo durante el mes de abril de 2009, numerosas organizaciones sociales y gremiales, organismos no gubernamentales, establecimientos educacionales, universidades, organismos estatales y ciudadanos y ciudadanas en general se movilizaron en pro de una educación de calidad para todos. En nuestro país, la sociedad civil se pronunció a través de un Libro Abierto que circuló por todas las regiones, en el cual mediante testimonios, experiencias y propuestas, se interpelo y exigió a las autoridades políticas, la adopción de políticas públicas que garanticen, a todos los jóvenes y adultos de Chile, el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad, en base a principios de equidad y derechos humanos, considerando que en nuestro país más de 4 millones de personas no han alcanzado la escolaridad completa.

Las actividades de esta campaña mundial se inauguraron el 25 de marzo con una nutrida marcha por el centro de Santiago de los integrantes del Foro Nacional de Educación de Calidad para Todos, donde Olimpia Riveros¹ del Colegio de Profesores, Francis Valverde de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACH-NU) y María Angélica Oliva de la Universidad de Talca, fueron las en-

cargadas de destacar los objetivos y alcances de esta iniciativa.

Desde entonces se realizaron diversos actos, debates y recolección de adhesiones, testimonios y propuestas en distintas organizaciones y espacios públicos del país. Valparaíso, San Felipe, Concepción, Temuco, Osorno, Puerto Mont, Laja, Región del Maule y Metropolitana fueron las regiones y comunas que participaron más activamente, logrando recolectar hasta la fecha más de 1000



Fotografía: Ana Rovetta

testimonios y propuestas, y 8.269 firmas. Muchos de los testimonios compartidos daban cuenta de historias de familias, padres y madres que sacrifican bienes, calidad de vida y bienestar por la educación de sus hijos e hijas.

Con este valioso material, el Foro Nacional de Educación Calidad para Todos elaboró una propuesta para fortalecer las políticas educativas hacia jóvenes y adultos que fue entregada a las autoridades de los ministerios de Hacienda y Educación; además de ser difundida en un Seminario-Debate organizado por la Universidad

de Santiago (USACH), y también en diversos espacios locales y regionales que las mismas organizaciones mencionadas siguen realizando.

Dentro de las propuestas planteadas se encuentran: formular una agenda técnico política que permita discutir y acordar políticas educativas dirigidas a garantizar una educación de calidad a jóvenes de acuerdo a las necesidades y realidades de la población que presenta escolaridad incompleta; comprometer un esfuerzo sistemático para generar un diálogo deliberativo y con perspectiva de incidencia, con actores sociales e institucionales de la Sociedad Civil; relevar la ineludible responsabilidad del Estado por abordar la problemática de la vulnerabilidad y la exclusión social; comprometer voluntad política para el diseño de políticas educativas que consideren recursos económicos, técnicos, normativos e institucionales que permitan superar el grave déficit de cobertura; sustituir los actuales mecanismos de concursabilidad de proyectos como criterio de asignación de recursos para generar programas de inserción educativa dirigida a jóvenes desértos escolares, por constituir un dispositivo precario, altamente insuficiente y que limita severamente las trayectorias educativas de la población que se integra a esos programas; alentar la participación activa de las organizaciones de la Sociedad Civil para contribuir al desarrollo de estos procesos.

¹ Dirigenta Nacional.



□ Representantes de diversas especialidades discuten sobre el salario docente en América Latina

El día 31 de marzo se realizó en Montevideo la tercera reunión del sub-grupo remuneraciones docentes, perteneciente al Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe (PREAL).

A dicho encuentro fueron invitados representantes del mundo

académico, sindical, empresarial y gubernamental, quienes debatieron en torno al documento "La oferta, la demanda y el salario docente: modelo para armar", presentado por el economista Alejandro Morduchowicz, el cual analiza las hipótesis económicas que hay detrás del mercado de trabajo docente y su relación con la carrera profesional.

En representación del Colegio de Profesores fue invitado el dirigente nacional Darío Vásquez, quien se sumó a la discusión de si realmente existe un mercado educativo relacionado con el trabajo docente y

sus salarios. Él, junto a otros asistentes, cuestionó la existencia de dicho mercado y argumentó que siendo un sector financiado por el Estado, se cuenta con presupuestos acotados, donde no hay reproducción de riqueza, por lo que la posibilidad de alcanzar buenos salarios es restringida y las condiciones de negociación de los sindicatos son también reducidas. Pese a ello, comentó, el proceso de discusión y construcción que se está desarrollando en Chile en relación a la carrera profesional docente como una oportunidad para fortalecer el desarrollo de esta profesión.

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA

Valor por 3 números: \$ 6.000.- (Colegiados)
(Mayo, Agosto y Diciembre) \$ 9.000.- (No Colegiados)

Internacional: US\$ 30.- (América Latina)
US\$ 45.- (Resto del Mundo)

- Deposita el valor correspondiente en el banco BCI en la cuenta N° 13234978, a nombre del Colegio de Profesores de Chile A.G., y envía por correo o fax, el comprobante del depósito junto a este cupón de suscripción a: **Revista Docencia, Moneda 2394, Santiago. Fax: (02) 470 4281.**

- El valor de la suscripción internacional debe ser depositado en la misma cuenta en un banco extranjero que sea corresponsal del banco BCI Chile.

- O suscríbete directamente en Moneda 2394, 7° piso, con Alejandra Rojas. Fono 470 4260; Email: arojas@colegiodeprofesores.cl

A Trabajar en el Aula

Mä ancha suma anata ispira / Una mágica víspera de carnaval'

Carmen Muñoz Hurtado

El norte de nuestro país nos presenta la posibilidad de conocer y adentrarnos en la cultura aymara, a través de la historia de una niña llamada Nakara, que prepara junto a su madre la festividad del carnaval, festividad que se celebra cada año para agradecer a la Madre Tierra, en el Altiplano.

Nakara y su madre reviven la cultura aymara, no sólo a través de la narración de los preparativos para la fiesta, sino que también por medio de la narración de la leyenda de Wara Wara, cuento que nos despierta la ilusión que sentimos todas las personas al observar las estrellas fugaces que representan, en esta historia, a doncellas que bajan del cielo a bañarse en las lagunas y salares del Altiplano. La falta de calzado de la niña para participar del carnaval, desata el nudo central de la historia que se resuelve a través de la magia, los sueños, la vivencia de valores y el diálogo como fuente de entendimiento.

La historia mezcla las ilusiones de una niña por participar activamente en una festividad propia de su cultura con las historias que cuentan sus ancestros y las principales características del pueblo Aymara como sus vestimentas, formas de alimentación, vestuario, formas de vida, etc. que se ven fuertemente representadas a través de las ilustraciones del libro.

El relato es de gran riqueza para trabajar valores como la honestidad, la verdad, la pertenencia, cada uno de ellos representado en las diferentes situaciones que vive Nakara junto a su madre.

El texto, de escritura sencilla, permite ser disfrutado por niños y niñas de primer ciclo básico. Su traducción a la lengua aymara es de gran valor; no sólo para

acercar a los niños y niñas a esta cultura, sino también para dar a conocer la riqueza y diversidad cultural de nuestro país.

Las ilustraciones son de gran apoyo al relato. La combinación de espacios entre los textos y las imágenes permite al lector disfrutar de la obra completa, tanto de sus colores, las palabras y los hermosos paisajes propios del norte de nuestro país.

Este texto no sólo es una obra literaria, es también un material didáctico que abre espacios para el conocimiento de otras culturas, reflexión sobre la importancia del respeto por todas las personas y, por sobre todo, el despertar la imaginación y mantener la ilusión en la magia de los cuentos de nuestros pueblos originarios.

El libro que recomendamos es parte de una colección de la Editorial Pehuén que se compone de otros tres títulos: Tega Aku Aku ha'uruera i te ahí ahí u hora / Los Aku Aku y su siesta de verano, cuento Rapa Nui; Feichi pünh ta ñi elugemum kütal / La noche que nos regalaron el fuego, cuento mapuche y Txeg Txeg egu Kay Kay feichi antü ñi chaliwnhon / El día que Txeg Txeg y Kay Kay no se saludaron, un cuento mapuche; que permiten tanto al docente como al estudiante conocer más sobre los pueblos originarios chilenos, para así también valorar la diversidad de culturas que se presentan en el país.



Campana Mundial por la Educaci3n

M1s de cuatro millones de chilenos/as
no tienen escolaridad completa.

Y t1... 3pudiste terminar la escuela?

¡Exijamos que esto cambie!

Únete a La Gran Lectura

22 de abril, 2009



Semana de Acci3n por la Educaci3n • 20 al 24 de abril, 2009

ORGANIZAN:



Oficina Regional de Educaci3n
para Am3rica Latina y el Caribe
UNESCO Santiago

Campana Mundial por la
EDUCACION
www.campaignforeducation.org



FORO NACIONAL DE
EDUCACION DE CALIDAD
PARA TODOS EN CHILE

INF3RMATE EN:

www.educacionparatodos.cl