

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es uno de los grandes desafíos que plantean los cambios sociales, políticos y culturales que se generan en los procesos de ampliación democrática, de reformas sociales y educacionales, de globalización, de conquistas indígenas. Este contexto y proceso histórico supone el debate de ideas, conceptos, epistemologías que convierten a la EIB en un rico campo de intercambios, discusiones, tensiones, propuestas político-pedagógicas, conceptuales, metodológicas, de gestión en diversas modalidades educacionales y territorios. El libro presenta un estado del arte de la EIB en Chile, con énfasis en el debate conceptual y de ideas. Es producto de una investigación bibliográfica, complementada con algunas entrevistas, realizada durante el año 2013 y que se centra en su desarrollo y situación en Chile, aunque considera como fondo el contexto de ideas que circulan por el campo intercultural en el mundo educacional más allá de las fronteras del país. Es un libro que busca contribuir a la formación inicial y continua de profesores(as) y de los(as) educadores(as) tradicionales, así como pueda servir de fuente para aquellos(as) académicos(as) de Universidades y de la Sociedad Civil e Indígena interesados en el tema.

Guillermo Williamson Castro Doctor en Educación de la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Chile; especialista en Educación Intercultural Bilingüe; investigador asociado UFRO del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas ICIIS (CONICYT/ FONDAP/ 15110006), Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha cumplido funciones de coordinación nacional en el Ministerio de Educación (Educación Rural y Educación Intercultural Bilingüe) y Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía.

Fabián Flores Silva Sociólogo formado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, actualmente cursa el Doctorado en Ciencia Política en la misma casa de estudios. Ha sido consultor en temas de políticas indígenas, interculturalidad y movimiento indígena. Fue editor de la Revista "Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior" entre los años 2010-2013, en Fundación Equitas.

Colección Espiral Social G. Williamson & F. Flores Educación Intercultural bilingüe en Chile...

Guillermo Williamson Castro
Fabián Flores Silva

Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013



EDICIONES
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

ICIIS

Centro de Estudios Interculturales e Indígenas
Interdisciplinary Center for Intercultural and Indigenous Studies

Colección Espiral Social
Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA - Temuco, CL

Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013

ICIIS

Centro de Estudios Interculturales e
Indígenas

Interdisciplinary Center for Intercultural
and Indigenous Studies



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
Facultad de Educación,
Ciencias Sociales y Humanidades



Departamento de Educación

Colección Espiral Social

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA - Temuco, CL

Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013

Guillermo Williamson Castro
Fabián Flores Silva



UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Ediciones Universidad de La Frontera

ICIIS

**Centro de Estudios Interculturales e
Indígenas**

Interdisciplinary Center for Intercultural
and Indigenous Studies

Línea Políticas Públicas –
Sub línea Educación Intercultural

- Título ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE, 1990-2013
- Autores GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO
FABIÁN FLORES SILVA
- Nº. inscripción 25.7776
- ISBN 978-956-236-287-0
- Coedición EDICIONES UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
Avda. Francisco Salazar 01145,
Casilla 54-D
Temuco, Chile
-
ICIIS – CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES E
INDÍGENAS
INTERDISCIPLINARY CENTER FOR INTERCULTURAL
AND INDIGENOUS STUDIES
Pontificia Universidad Católica de Chile
Av. Vicuña Mackenna 4860
Santiago de Chile, Chile
Proyecto CONICYT/FONDAP/15110006
- Colección ESPIRAL SOCIAL
- Primera edición JULIO 2015
- Comité científico DR. FERNANDO LEIVA – University of California, Santa
internacional Cruz, Estados Unidos.
DR. FRANCISCO SIERRA CABALLERO – Univer. de
Sevilla, España. / CIESPAL, Ecuador.
DR. MIGUEL VÁZQUEZ LIÑAN – Univer. de Sevilla,
España.
DRA. FLORENCIA SAINTOUT – Univer. Nacional de La
Plata, Argentina.
DR. EVANDRO VIEIRA OURIQUES – Univer. Federal de
Río de Janeiro, Brasil.
- Corrección GISELA NAVARRO
- Diagramación y RUBEN SÁNCHEZ SABATÉ
diseño de portada
- Imagen de portada OBJETOS DE CULTURA INDÍGENA. - COMPOSICIÓN
ELABORADA AD HOC POR GUILLERMO WILLIAMSON

ÍNDICE

<i>Prólogo.</i> Gunther Dietz	9
Introducción	15
Objetivos del estudio y metodología	19

PRIMERA PARTE: EIB EN LATINOAMÉRICA

I. EIB y escolarización de los pueblos indígenas en Latinoamérica

Antecedentes	21
Datos sobre escolarización de indígenas	41
Experiencias destacadas en materia de EIB	45

II. Multiculturalismo, educación intercultural bilingüe y proyectos educativos autonómicos en Latinoamérica

EIB de matriz multicultural	55
EIB e interculturalidad para el cambio social	59
Reivindicando la comunidad y la autonomía educativa	65
¿Hacia un modelo dialógico o pluralidad de gramáticas?	70

SEGUNDA PARTE: EIB EN CHILE

III. Educación en contextos indígenas y EIB en Chile

Antecedentes	73
--------------	----

Políticas gubernamentales de EIB en los gobiernos post dictadura	
a. Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB)	78
b. Otros programas gubernamentales	103
c. Interculturalidad en el nivel terciario	106
Marco legal y regulatorio de la EIB y derechos educativos para los pueblos indígenas en Chile	108
Demandas educacionales y experiencias desde la sociedad civil y de comunidades indígenas en materia de EIB y educación indígena (1990-2012)	117
Breve descripción de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas	143
IV. Participación de estudiantes indígenas en el sistema escolar en Chile 2000-2012	
Antecedentes	149
Analfabetismo, escolaridad promedio y niveles de instrucción	154
Cobertura preescolar, primaria y secundaria	156
Educación superior	161
V. Comentarios finales y recomendaciones de investigación	
Comentarios finales	170
Recomendaciones de investigación	175
<i>Referencias Bibliográficas</i>	179

PRÓLOGO

*Gunther Dietz*¹

En América Latina tanto como en otras partes del mundo, la mejor educación intercultural va a ser aquella que ya no requiera del adjetivo intercultural, que ya no requiera ser “adjetivada” con términos que implican circunscribir determinados subsistemas educativos a ciertas “minorías” para mantener intactos los privilegios de la educación generalista destinada para supuestas “mayorías”. Una educación intercultural que realmente sea equitativa, diversa, incluyente, democrática y dialógica con diferentes fuentes de diversidad (cultural, lingüística, étnica, de género, religiosa etc.) ya no se llamará intercultural, sino simplemente será conocida y reconocida como buena educación.

Sin embargo, nuevamente tanto en América Latina como en otras partes del mundo estamos muy lejos de lograr esta transformación integral de los sistemas y subsistemas educativos, que siguen asimilando hacia cánones nacionales hegemónicos, a la vez que ceden espacios a grupos subalternos, pero a menudo segregándolos de la educación a secas, dotándoles de adjetivos, de espacios propios y de concesiones de nichos del currículum nacional. En nuestro continente, las luchas y reivindicaciones de los pueblos originarios en el ámbito educativo han desafiado abiertamente las políticas estatales de castellanización, de homogeneización identitaria y de asimilación cultural.

¹ Magister Artium (M.A.) y Doctor (PH.D) en Antropología por la Universidad de Hamburgo. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (Xalapa, México).

El resultado de este tenso y contradictorio proceso de negociación entre las organizaciones indígenas de Abya Yala, por un lado, y los respectivos estados-naciones latinoamericanos, por otro lado, es lo que desde los años noventa del siglo pasado se ha dado en llamar educación intercultural bilingüe. Se trata de un paradójico producto híbrido que en parte refleja las aspiraciones de autonomía educativa y de educación propia por parte de los pueblos originarios y en parte ilustra los grados y márgenes de maniobra que el estado-nación concede a estos pueblos originarios en el ámbito educativo y lingüístico, mientras se los sigue negando en los ámbitos de la autodeterminación política y territorial.

Han ido surgiendo así en diferentes contextos continentales, nacionales, regionales y locales y a lo largo de las últimas dos décadas modelos, propuestas y programas educativos nominalmente interculturales y bilingües que se dirigen casi exclusivamente a niños y niñas indígenas, a veces más bien como concesión gubernamental para “ampliar la cobertura” de la educación pública hacia las “poblaciones rezagadas”, a veces como respuestas a demandas y conquistas logradas por movimientos indígenas, por maestros y maestras bilingües y/o por otros actores pertenecientes a la sociedad civil. Lo gubernamental y lo no-gubernamental tanto como lo indígena y lo no-indígena se articulan así al interior de la educación intercultural bilingüe, que en muchos casos se asemeja más a una “arena” político-pedagógica (González Apodaca, 2008) que a un subsistema educativo.

En el panorama continental latinoamericano de este tipo de iniciativas, el presente libro logra llenar exitosamente un vacío. Mientras que contamos con visiones panorámicas, con estados del arte y/o con síntesis de proyectos educativos interculturales para muchos países latinoamericanos (López & Küper, 2000; López (ed.), 2009; Rockwell & Gomes, 2009; Bertely / Dietz / Díaz Tepepa (coords.), 2013; Cortina (ed.), 2014), la reciente, pero rica y relevante experiencia que los pueblos originarios de Chile están obteniendo con el creciente reconocimiento de figuras como los educadores tradicionales, las duplas pedagógicas y otras “soluciones” novedosas en el ámbito latinoamericano se ve sistematizada aquí por primera vez.

De forma pionera, Guillermo Williamson Castro y Fabián Flores Silva han recopilado en este libro documentos normativos, censos y

otras fuentes estadísticas de escolarización, propuestas teóricas y metodológicas, modelos educativos, programas gubernamentales, evaluaciones de proyectos, informes de investigaciones, estudios de caso y etnografías escolares así como datos propiamente recopilados por los autores mediante entrevistas a actores-clave de la educación intercultural bilingüe chilena.

El resultado es un impresionante compendio que presenta un balance crítica acerca del estado de la educación intercultural bilingüe y de la participación de los pueblos originarios de Chile en el sistema educativo nacional. Tras una introducción temática y metodológica, Williamson Castro y Flores Silva presentan su resultados subdividiendo el presente trabajo en dos partes: una primera parte, en la que contextualizan la emergencia de la educación intercultural bilingüe chilena en el marco más amplio de la cambiante relación que vienen estableciendo los pueblos indígenas con los estados-naciones latinoamericanos y sus respectivos sistemas educativos-escolares, y una segunda parte, en la que presentan monográficamente los resultados para el caso chileno. Esta combinación de una mirada comparativa, por un lado, y un análisis de estudios de caso, por otro, me parece muy afortunada ya que le permite a la lectora y al lector conocer experiencias concretas sin por ello perder de vista el marco más amplio y transnacional del fenómeno.

La primera parte del libro se aproxima al arriba mencionado fenómeno continental del paulatino subsistema de educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios de América Latina. Los autores aportan ejemplos provenientes de países con diferente grado de institucionalización de este subsistema, un fenómeno que relacionan con el antecedente directo, las políticas “indigenistas” de incorporación de los pueblos indígenas por actores gubernamentales no-indígenas. Tras esta contextualización analizan con detalle los marcos jurídicos que “oficializan” la educación intercultural en cada uno de los estados-naciones. Estos marcos normativos son luego contrastados con datos estadísticos que reflejan la precaria escolarización que sufren los y las jóvenes indígenas en diferentes países. Este capítulo concluye con una ilustrativa presentación de proyectos educativos pioneros provenientes de cada uno de los contextos analizados. Por último, un capítulo dedicado a los debates académicos, pedagógicos y políticos permite a

la lectora y al lector situar la insipiente institucionalización de la educación intercultural indígena dentro de los debates más amplios sobre multiculturalismo, sobre autonomía y sobre sus distintos modelos educativos subyacentes.

Tras esta amplia y profunda contextualización latinoamericana, Williamson y Flores dedican la segunda parte del libro a un análisis exhaustivo de los orígenes de la educación intercultural bilingüe en Chile, de su estrecha vinculación con las políticas gubernamentales así como de su relación con el paulatino y aún parcial reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos originarios en este país. El repaso de experiencias gubernamentales y no-gubernamentales, de marcos normativos chilenos tanto como de reivindicaciones por parte de las organizaciones indígenas nos permite adentrarnos en un panorama muy heterogéneo en el que conviven proyectos más autónomos de educación propia, sobre todo de educación mapuche, con proyectos más heterónomos, en los cuales educadores indígenas logran insertarse en nichos institucionales del sistema educativo nacional.

El posterior análisis estadístico de la escolarización que logran los niños y niñas así como las y los adolescentes indígenas del país revelan un paisaje cambiante, pero que sigue reflejando importantes problemas y desafíos en cuanto al acceso a la educación de parte de los pueblos originarios, desafíos de acceso que a menudo se traducen en problemas de permanencia en el respectivo nivel escolar. Los autores demuestran con estos datos que no será posible resolver rezagos educativos relacionados con el acceso y con la permanencia si no se transforma el sistema educativo también en relación a la pertinencia cultural y lingüística de la respectiva “oferta educativa” en cuestión.

La combinación y el contraste que logran hacer los autores entre la emergencia de un subsistema de educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios, por un lado, y la escolarización en términos generales de los y las jóvenes pertenecientes precisamente a los pueblos originarios, por otro lado, desemboca finalmente en un detallado y rico catálogo de recomendaciones. Me parece sumamente relevante que estas recomendaciones no solamente se centran en las políticas públicas que la diversidad contemporánea de la sociedad chilena requiere; Williamson Castro y Flores Silva complementan estas

recomendaciones con todo un programa de prioridades destinado a la academia y a nuestras investigaciones futuras.

Si queremos contribuir a superar las limitaciones aquí analizadas de un “multiculturalismo neoliberal” que privilegia – en palabras de los propios autores - “un reconocimiento de baja intensidad de los derechos educativos y lingüísticos reconocidos jurídicamente por el Estado”, las coordenadas identificadas al final de este libro nos orientarán a enfocar nuestras investigaciones hacia el trabajo horizontal y colaborativo, de acompañantes de los propios pueblos originarios y sus programas educativos. Es a través de este tipo de investigación educativa crítica y propositiva que paulatinamente contribuimos a acercarnos a la aún utópica pretensión de pensar la educación intercultural sin adjetivos.

Referencias bibliográficas

- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz & Guadalupe Díaz Tepepa (coords., 2013) *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE & ANUIES
- Cortina, Regina (ed., 2014) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters
- González Apodaca, Erika (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- López, Luis Enrique (ed., 2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB & Plural Editores
- López, Luis Enrique & Wolfgang Küper (2000) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. Cochabamba & Lima: Cooperación Técnica Alemana (GTZ)
- Rockwell, Elsie & Ana Maria R. Gomes (2009) Introduction to the Special Issue: rethinking indigenous education from a Latin American perspective. *Anthropology and Education Quarterly* 40 no.2: 97-109

INTRODUCCION

La temática indígena con todas sus dimensiones políticas, culturales, sociales, lingüísticas está colocada en medio de las discusiones políticas y académicas del continente latinoamericano y especialmente en Chile. Ella se expresa también en lo educacional bajo la concepción, relativamente consensuada en su nomenclatura, al menos desde lo institucional, de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Una demanda generada desde el movimiento indígena, la formación inicial y continua de profesores y educadores tradicionales y desde la producción de conocimiento sobre la educación indígena y la intercultural es la necesidad de disponer de un texto conciso, sintético y didáctico que reúna información panorámica respecto de la EIB en Chile y el continente.

Por ello es que durante el año 2013 se realizó una investigación bibliográfica nacional y latinoamericana, bajo la metodología de construcción de un estado del arte de la EIB, que se complementó con entrevistas en profundidad, observaciones participantes y visitas a experiencias en el caso de Chile. Se trató de revisar 23 años de experiencias estatales, indígenas, académicas, de la sociedad civil referidas a la educación con propósitos, objetivos y contenidos referidos a los contactos entre la cultura dominante, principalmente oficial y las culturas de los diversos pueblos indígenas de Chile y el continente.

Este libro compila los resultados de la investigación en el marco de las actividades de investigación del Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas -ICIIS- Línea Políticas Públicas - Sub línea Educación Intercultural de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo propósito es dar cuenta del estado del arte de

aplicación de programas de educación intercultural en América Latina y principalmente en Chile, considerando programas de gobierno y proyectos de la sociedad civil y de organizaciones indígenas. Los autores también reconocen la participación del Programa Kelluwün de Educación, Interculturalidad y Desarrollo del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco.

El trabajo se estructura en dos partes y cinco capítulos. En la primera parte se analizan los antecedentes y desarrollo de la EIB en América Latina. En el capítulo I, se caracterizan los procesos de escolarización de los pueblos indígenas del continente, y se revisan las principales normativas, políticas y experiencias de EIB en diversos países. El capítulo II describe y reflexiona sobre los principales discursos teóricos, políticos y pedagógicos pensados como propuestas educativas para los pueblos indígenas en la región.

En la segunda parte, se describe el estado del arte de la EIB en Chile. El capítulo III analiza el marco normativo, políticas y experiencias estatales y no estatales de EIB en Chile, mientras que el capítulo IV describe en base a datos cuantitativos la participación de estudiantes indígenas en Chile, durante el período 1990-2012. En el capítulo V se exponen las reflexiones finales y recomendaciones para el desarrollo de futuras investigaciones.

El trabajo de investigación en campo se realizó entre los meses de junio y noviembre de 2013 y consideró la utilización y análisis de fuentes secundarias, la producción de datos estadísticos y la realización de entrevistas a personajes clave en el área de EIB en Chile. Como productos finales, el trabajo generó un informe final que es la base de este libro, que ha sido revisado y complementado para poder ser publicado bajo este formato.

Chile, el año 2014, ha iniciado un proceso de discusión y transformación educativa que apunta a modificar sustantivamente una serie de componentes de la educación neoliberal chilena. Esta reforma educativa debe incluir la educación propia indígena (como lo indica el programa de gobierno de la coalición política que está en el poder ejecutivo) sino también una reconstrucción conceptual y práctica de la noción de calidad de la educación que incluya la diversidad y la interculturalidad, así como se aseguren los derechos legales al uso de la lengua, educación propia, interculturalidad, autogestión de los pue-

blos indígenas. Este texto desea contribuir a esa reflexión y a las definiciones que deban tomarse participativamente en los próximos años.

Es para los autores de esta publicación un gran satisfacción entregar esta publicación a la comunidad académica, de profesores, educadores tradicionales y a todos(as), así como para la formación inicial y continua docente, para el pre y postgrado y en general a quienes se interesan por la EIB en Chile y el continente. Esperamos les sea de utilidad.

Guillermo Williamson C.
Fabián Flores S.

Temuco, Región de La Araucanía, Julio, 2015

OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

La investigación se diseñó en los primeros meses del año 2013 y se ejecutó durante todo el año, siendo que, a partir del 2014 se inició la conversión del Informe Final a este libro.

La metodología fue cualitativa por su carácter de sistematización y análisis de acciones (programas, proyectos, eventos) y discusión conceptual más que de explicación de fenómenos. Se trabajó principalmente con fuentes secundarias extraídas de diversos archivos virtuales y físicos; esta información se complementó con entrevistas en profundidad, observaciones de campo y conversaciones informales con diversos actores, indígenas y no indígenas, educadores y de otras profesiones o actividades. La noción de sistematización se entiende no sólo como registro sino como un proceso de investigación, organización de información, diálogo y debate entre concepciones analizadas críticamente, hasta concluir en algunos elementos comunes y diferenciadores que conforman un panorama de la EIB complejo, diverso, dinámico, histórico. Cada informe parcial era sometido a discusión entre los investigadores y en algunos casos se presentaron a debate con otros sujetos relevantes en eventos académicos.

Objetivo general:

1. Sistematizar el estado del arte de programas de educación intercultural en América Latina y principalmente en Chile, considerando programas de gobierno, privados e indígenas.
2. Presentar un perfil educacional de los distintos pueblos indígenas establecidos en Chile y reconocidos por la Ley Indígena.

Objetivos específicos:

- 1.1. Levantar información sobre Programas de Educación Intercultural en Chile: Historia, Políticas y Programas estatales nacional, regionales y locales de Educación Intercultural en Chile.
- 1.2. Presentar algunas sistematizaciones de experiencias interesantes y relevantes de educación intercultural en América Latina.
- 1.3. Realizar una descripción del marco legal en el cual se inserta el programa ministerial de educación intercultural en Chile.
- 1.4. Describir algunas evaluaciones realizadas a nivel gubernamental (u otras) sobre la experiencia de aplicación de las políticas de educación intercultural en el país (impacto, resultados). Situación actual y proyecciones.

PRIMERA PARTE:

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
(EIB) EN LATINOAMÉRICA**

**I. EIB y escolarización de los pueblos indígenas en
Latinoamérica**

Antecedentes

La educación² ha sido considerada un vehículo para el blanqueamiento y homogenización de la población originaria, por lo que el paso desde una educación asimiladora a una que reconoce con distinta intensidad y matices la diversidad cultural es fruto de la lucha histórica de las articulaciones indígenas y no indígenas. Los sistemas educativos nacionales, en los albores del siglo XX, dieron la espalda a la condición pluriétnica de los países y negaron la diversidad cultural y lingüística de sus pueblos, por lo que la inclusión de indígenas y sus demandas en las instituciones escolares se ha ido concretando lentamente sólo durante las últimas décadas (López y Küper, 2000).

² Las referencias al concepto “Educación” se centran prioritariamente en el sistema educacional escolar formal, desde la educación parvularia (o pre-escolar), básica (primaria), media (secundaria) y de jóvenes y adultos, así como de la educación superior universitaria, técnica o continua. Otras acepciones se explicitarán si es necesario para la mejor comprensión del contenido tratado.

Los primeros antecedentes de políticas o programas de educación para indígenas en el continente se remontan al tercer decenio del siglo XX, con las políticas indigenistas que en México y Perú llevaron la escuela a sectores rurales. Fue con los maestros del campo que se implementaron las primeras metodologías bilingües para enseñar a los indígenas a leer y a escribir, propiciando el pasaje a la lectoescritura en castellano. La educación rural bilingüe nace como parte del esfuerzo civilizatorio para “salvar al indio de sí mismo” e incorporarlo en el proyecto desarrollista, desconsiderando los elementos culturales y cosmovisión de los pueblos ancestrales. Según López y Küper (2000):

Fue a comienzos de los 40', en una reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, [...] que se reconoció en el ámbito continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización, aunque teniendo siempre en mente la urgente necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas al cauce de la cultura y la lengua hegemónicas. Entonces la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado. (p.30)

Un importante papel en la promoción de la educación bilingüe asimiladora fue llevado a cabo por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica de Estados Unidos, la que a partir de los años 40' estableció convenios con varios países de Latinoamérica, entre ellos, México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil, no precisamente para promover las culturas indígenas, sino para favorecer la evangelización cristiana de los indios y su incorporación a la vida nacional. La actuación del ILV contribuyó a la expansión de la educación rural y a la creación de escuelas en la región amazónica del continente, y su influencia llegó a tal punto que en la década del 70' consiguió tener en Brasil y Perú el monopolio de la educación indígena de base lingüística. Sin embargo e independientemente de evaluaciones políticas de seguridad nacional, en lo indígena y lingüístico jugó un papel importante en la normalización de las lenguas

estableciendo como dominante a la variante de mayor uso de una lengua unificando su diversidad de estructuras, usos y características particulares. Hay críticas respecto del impacto en las concepciones que se instalan en la investigación de las lenguas y culturas indígenas. Emilia Ferreiro critica el enfoque metodológico y su impacto en las lenguas indígenas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en México (lo que podría extenderse a Perú y Chile) pues en su trabajo con las lenguas vernáculas y su enseñanza, por su concepción de purismo lingüístico en la transcripción termina imponiendo como mayoritaria y validada políticamente una entre varias de sus variables dialectales. (Quinteros, 1999:236)

La escolarización de indígenas es una cuestión relevante en la disputa por el proyecto de sociedad y nación en Latinoamérica, pues nace de la imposición de la institución escolar civilizatoria y sus valores sobre las estructuras de reproducción cultural y de educación propias de los pueblos originarios. Durante el último siglo, la educación estatal ha reescrito la relación entre nación y diversidad cultural, erigiendo las bases para la construcción de la sociedad nacional dominante y también para el desarrollo de proyectos educativos alternativos. Ha sido, como menciona Aníbal Quijano (2000), uno de los dispositivos de reproducción de la colonialidad del saber y el hacer.

Pero la escuela también es un espacio de frontera (Gigante, en Paladino y Maris, 2011), es decir, de disputa entre el proyecto escolar estatal, los educadores y los indígenas. Contrario a lo que se esperaba, las escuelas del siglo XX no fueron del todo efectivas en asimilar ni en diluir al sujeto indígena en la sociedad homogénea, aunque tampoco se deben subestimar los efectos de la dominación cultural que esta institución ayudó a reproducir. Hoy en día, la diversidad se expresa a través de múltiples articulaciones indígenas, quienes a pesar de haber participado de un sistema escolar que no los ha reconocido, agencian por una escuela que incluya sus conocimientos y prácticas.

Todo lo anterior nos exige comprender por qué, cómo y con qué consecuencias los pueblos indígenas se han incorporado en los sistemas educativos nacionales de casi todos los países de Latinoamérica, en un contexto donde las políticas de inclusión de la diversidad cultural han tenido -y tienen aún- un alcance limitado.

Históricamente, los procesos de escolarización de indígenas han guardado directa relación con la conformación y expansión territorial, simbólica y sociopolítica de los Estados-nación del continente, la escuela formó parte de la maquinaria civilizatoria que estableció “un orden basado en la idea de una sola cultura, una sola raza y una visión del mundo” (Paladino y Maris, 2011, p.19; Hecht, 2007) y se han relacionado con la lenta y aún no consolidada instalación de la democracia y los derechos humanos en las sociedades y cultura ciudadana.

Pablo Mariman (2008) analizando el caso de Chile, indica que la emergencia de los estudiantes del pueblo mapuche, desde mediados del siglo XIX en adelante, se da a consecuencia de su inclusión forzada en los espacios educativos de las misiones religiosas, de la iglesia católica y especialmente, de la escuela estatal. Los estudiantes indígenas, según el autor, forman parte del “conjunto de los estudiantes tradicionales, al contrario de lo que podría creerse si es que no se mira a escala histórica” (Mariman, 2008, p.149).

En Argentina, la incorporación de indígenas en la escuela fue parte de las estrategias que el Estado desplegó a finales del siglo XIX para civilizar y expandir el español en los territorios indígenas colonizados. Fue el lugar privilegiado para el blanqueamiento sociocultural y en donde se inculcó la historia de los vencedores, negando sistemáticamente la perspectiva de los diversos pueblos sometidos (Hecht, 2007). La escuela fue además uno de los dispositivos utilizados para disolver los núcleos de reproducción cultural y de poder asentadas en las familias extensas indígenas, y someterlas al trabajo temporario en labores de servidumbre (Rosso, en Paladino y Maris, 2011). En resumen, ayudó a consolidar el proyecto civilizatorio sobre la “barbarie primitiva”.

Pero la escuela no ha sido solamente un espacio para la colonización estatal. Ha sido también un lugar de resistencia y de disputa.

En Bolivia, las denominadas “Escuelas Indígenales” fueron la concesión del estado y de la iglesia a las demandas indígenas, y se constituyeron en un espacio de resistencia frente a la expansión del dominio latifundista sobre sus comunidades. Sin embargo, éstas desecharon el aprendizaje de las lenguas originarias y propendieron a la castellanización como estrategia de resistencia indígena de apropiación cultural de la sociedad hegemónica (Machaca, 2013; Granda et.

al. 2013). Por otra parte los pueblos indígenas han llevado a cabo, en América Latina experiencias educativas radicalmente innovadoras como estrategia de resistencia cultural y lingüística, como de acceso al derecho universal a la educación, en ello la relación entre escuela y comunidad, entre gestión y currículum ha sido central; quizás una de las más ricas haya sido la de Warisata, en Los Andes de Bolivia, entre 1931 y 1941, bajo la concepción de una escuela-ayllú: indígena, productiva, de trabajo, de trabajo social y que terminó debido principalmente a la intervención estatal (Salazar, 1983), como ha sido en múltiples iniciativas indígenas.

En Brasil, por ejemplo, el Serviço de Proteção ao Índio (SPI), principal órgano indigenista de ese país durante el siglo XX, propuso que los indígenas adoptasen gradualmente los hábitos del mundo civilizado y que por medio de la escuela se transformasen en trabajadores para la nación (Paraíso, en Paladino y Maris, 2011). A inicios del siglo XX, el Estado fue imponiéndose a las misiones religiosas en la disputa por la escolarización en territorios indígenas, e implementó las primeras escuelas en las comunidades o en los centros urbanos cercanos. Como ocurrió en otros países, la educación no fue sólo criticada sino que también demandada por las comunidades indígenas, pues en muchos casos representó una vía de ascenso social y de acceso a puestos de trabajo (Moreira, 2010). Bajo el denominado “Plano Educacional indígena”, el SPI quiso demostrar su preocupación por la escolarización de los indígenas en las aldeas, el que se llevó a cabo sin pertinencia ni diálogo con las comunidades. Un informe de dicha institución realizado en 1953 indicó la existencia de 66 escuelas en puestos indígenas, de características similares a las escuelas rurales, tanto en el uso de métodos pedagógicos como en el material didáctico. Estas, buscaron “ensinar certas técnicas, como a confecção de roupas e trabalho de agulhas para as meninas, e [...] habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras” (Cunha, citada en Paiva y Paladino, 2011, p. 36).

Existen algunas interesantes experiencias formativas en distintos países del continente que intentan desarrollar, desde una relación negociada entre estado y pueblos, una educación indígena o una educación pública que permitan una mayor participación de las co-

comunidades en distintos procesos educacionales, escolares y no escolarizados, de todos los niveles y modalidades educativas (Matos, 2009).

La escolarización de indígenas durante el siglo XX no fue sólo asimilatoria, sino también una estrategia de resistencia de las propias familias y organizaciones frente a la sociedad dominante y discriminadora. La migración forzada desde las comunidades rurales a los centros urbanos durante el siglo XX y la posterior inserción en puestos laborales de baja calificación e ingresos aumentaron los niveles de pauperización de los indígenas. En este contexto, la escuela fue una vía de integración y de inmersión en el proyecto modernizador del Estado. No obstante, la imposición y posterior demanda por escolarización nunca desentendió a las organizaciones indígenas de la búsqueda del reconocimiento de sus especificidades, ni a los Estados, al ser interpelados, en su deber de establecer medidas.

Ya a mitad del siglo XX, a la gran mayoría de los indígenas que ingresaron a las escuelas públicas se les impuso la enseñanza del currículum nacional en lengua castellana o portuguesa, sin ninguna mediación de la lengua vernácula, mientras que sólo una minoría tuvo acceso a una educación bilingüe pero igualmente asimilacionista en lo cultural. Sólo a finales de los años 60 este panorama se modificó con el surgimiento de nuevas modalidades de educación bilingüe, las que propusieron resguardar la identidad lingüística y cultural de los estudiantes indígenas. Si bien la educación bilingüe no dejó de ser inmediatamente sustractiva y de transición hacia el castellano, estas iniciativas experimentales cimentaron el camino hacia la construcción de las políticas de educación intercultural bilingüe actuales.

Desde los años 70 en adelante, los proyectos de educación bilingüe sufren modificaciones importantes, pasando de un bilingüismo sustractivo a uno activo que refuerza el aprendizaje en dos lenguas como estrategia para favorecer el aprendizaje de los educandos. Estos cambios se relacionan con las influencias de nuevas concepciones pedagógicas sobre la diversidad cultural surgidas en la academia, con la actuación de organizaciones transnacionales y agencias de cooperación internacionales en contextos indígenas, y especialmente, con las demandas educacionales de los movimientos indígenas. Éstos, además de denunciar la fuerte discriminación que sufrieron los niños y jóvenes indígenas en las escuelas, exigieron una inclusión diferenciada,

mayor autonomía y apropiación de los espacios educativos y la incorporación de la interculturalidad como componente educativo; sin embargo aún continúan periféricos a los sistemas educativos hegemónicos, también hay poco conocimiento acumulado respecto de zonas –como en el Caribe– en que conviven descendientes de indígenas o indígenas y afrodescendientes que son los que priman en las sociedades locales o nacionales.

Un papel destacado en estas transformaciones cumplieron los gremios de maestros indígenas y rurales en varios países del continente. En el caso de Bolivia, la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB), que aglutinaba mayoritariamente a docentes indígenas, propuso en su documento “Nuevas proyecciones de la educación Boliviana” de 1985, el establecimiento de la educación intercultural bilingüe como un proyecto descolonizador “en el proceso liberación social de las mayorías étnicas” (Machaca, 2013, p.41). Mientras que en Brasil, en el mismo período, los profesores indígenas de los estados de Acre, Amazonas y Roraima se reunieron y exigieron una oferta escolar diferenciada en las tierras indígenas, la contratación de profesores indígenas y el desarrollo de un currículo y material didáctico específico para las escuelas indígenas (Paiva y Paladino, 2011, p.38).

En México, la actuación de las organizaciones y maestros indígenas ha sido fundamental en la demanda e incipiente interculturalización y apropiación de parte de los espacios locales del sistema educativo de ese país. Como indica Baronet, “las demandas de autonomía educativa se entrevén desde finales de los años 80 en el activismo local de dirigentes indígenas” (2009, p.21) y posteriormente en la conformación de articulaciones regionales y nacionales. Pese a que el estado creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la educación continuó siendo un espacio de dominación cultural, como lo hizo notar la organización Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC). Las transformaciones en la política de EIB llevadas a cabo por la DGEI desde 1990 conllevaron el desafío de promover la educación bilingüe bicultural, posteriormente intercultural, y la formación de maestros indígenas a nivel superior (Bello, 2010). En el espacio local, se destacan las experiencias zapatista de apropiación de las escuelas, promovida por los

Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y la actuación de la Unión de Maestros para una Nueva Educación de México (UNEM), en el Estado de Chiapas. Iniciativas de maestros independientes indígenas se han desarrollado también en los Estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán, en alianza con instituciones universitarias (Gasché, 2013).

En otros países, la actuación del movimiento indígena junto a las universidades fue determinante en la construcción de las actuales políticas de EIB. En el caso de Ecuador, destacados líderes indígenas e intelectuales de la Universidad Católica de Quito, bajo el alero del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), promovieron la creación de espacios para la formación de docentes indígenas, elaboraron materiales de lectoescritura para la alfabetización inicial y ayudaron en la implementación de un sistema unificado de la lengua quichua. A inicios de los 80, el CIEI llegó a sostener 724 centros de alfabetización y cerca de 300 escuelas bilingües en el país. En 1986, con el apoyo de la Confederación de las Nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE), la EIB se fortaleció como propuesta y fue adoptada como política de estado desde 1988 en ese país (Vélez, 2008).

En Guatemala, son el movimiento indígena maya y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) las articulaciones que, en el marco de los acuerdos de paz durante la década de los 90, exigen al Estado el cumplimiento de una serie de demandas para el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural. En el ámbito de la EIB, la URNG solicitó el desarrollo, promoción y oficialización de las lenguas mayas; el uso de las mismas en los organismos estatales y en el sistema educativo; y la abolición del ILV, entre otras medidas. Sin embargo, gran parte de estas demandas no fueron reconocidas, aunque de todas formas se avanzó en la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y del Consejo Educacional Maya. También, se implementaron escuelas interculturales, carreras de Educación Primaria, jardines infantiles bilingües interculturales, se creó el magisterio bilingüe intercultural y se transformó el magisterio en magisterio intercultural (Acevedo, 2008).

Las demandas educativas del movimiento indígena en Chile tienen larga data y expresan una multiplicidad de orientaciones políticas,

que van desde propuestas educativas indigenistas hasta interpelaciones para construir una institucionalidad educacional bajo los preceptos de autonomía y libre determinación. Desde la década de los 30, organizaciones como la Sociedad Caupolicán demandaron la apertura de escuelas normales rurales, internados agrícolas e industriales, becas y hogares para estudiantes mapuche y la formación de maestros mapuche (Marimán, 2008). Por su parte, la Federación Araucana fue una de las primeras en explicitar la demanda por el control institucional educativo mapuche (Williamson, 2012). Sin embargo, es a finales de los años 80 que las organizaciones indígenas profundizan la crítica al sistema educativo y proponen con mayor fuerza la educación bilingüe e intercultural y el control institucional. Como expresó la Comisión Pro-Federación de Estudiantes Mapuche, en 1989 (citado en Marimán, 2008):

El Estado Chileno, debe implementar a partir del reconocimiento constitucional, un plan de educación alternativo bilingüe y bicultural, que nazca desde el patrimonio cultural del pueblo mapuche (...) en definitiva un plan educacional que esté al servicio del pueblo mapuche. (p.144)

Según Marimán (2008), en el primer lustro de 1990 se generó una inusitada sintonía entre el Estado y el movimiento indígena en Chile, quienes junto a estudiantes, profesores y comunidades llevaron a cabo un debate para el diseño de una nueva modalidad educativa dirigida a los indígenas. Sin embargo, constata que:

(...) el movimiento se puso con la visión y la misión, pero luego el tema de institucionalizó y se volvió en creación de una oficina de EIB en la CONADI (...) Del movimiento deliberando (...) no quedó más que un mudo testigo: un documento (...). (ibid, p.145)

Esta crítica es avalada y profundizada por parte de las organizaciones mapuche contemporáneas. Como expresa la articulación Identidad Territorial Lafkenche, en el año 2007:

La implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha generado, en la práctica, encuentros y desencuentros, tensiones e incertidumbres tanto en las comunidades indígenas como al interior de las instituciones educativas. Algunas razones son: el reconocimiento instrumental de la diversidad cultural dentro de contextos en donde prevalece monoculturalismo y relaciones hegemónicas, en donde nuestros derechos quedan sujetos a las voluntades de personales y gobierno de turno; otra consideración es la supuesta participación de la familia y comunidades en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual no considera como legítima la administración de escuelas instaladas en medio de las comunidades, en concreto, la participación en educación no contempla participación directa y deliberativa. Continuando con las razones, afirmamos que la falta de legitimación del conocimiento tradicional en el currículum oficial, genera tensiones de carácter epistémico que limitan la comprensión de otros saberes holísticamente articulados, considerándolo en la categoría de “saberes rebajados”. Por último, sumamos la resistencia e ignorancia de muchos docentes y autoridades que obstaculizan nuestro proceso reivindicativo, basándose en argumentos discriminatorios que aún subsisten en la sociedad chilena. Por estas razones, se hace imprescindible el reconocimiento de la pluriculturalidad en materia de educación como parte de los principios y fines, ya que sustentan nuestros derechos como Pueblos Originarios (ITL, www.identidadlafkenche.cl).

Como podemos apreciar, en un contexto de creciente demanda de las organizaciones indígenas, e impulsados por los acuerdos adoptados en el primer congreso indigenista de Pátzcuaro (México, 1940) y el apoyo de organizaciones internacionales como el Instituto Lingüístico de Verano, diversos estados del continente adoptaron desde mediados del siglo XX las primeras políticas de educación bilingüe. Estas, sin embargo, propendieron al bilingüismo de transición como estrategia para incorporar a los indígenas en el proyecto civilizatorio. Pero desde finales de los años 80', a consecuencia de las demandas de los movimientos indígenas por una educación intercultural, los estados promueven reformas importantes en esta materia. Como menciona Stavenhagen (2005):

En contraste con la idea extendida y dominante en el pasado de la escolarización oficial como instrumento de asimilación y aculturación, mediante el cual los niños indígenas aprenden a hablar el idioma nacional y a utilizarlo en lugar de su lengua materna, el pensamiento actual tiende más a ir en dirección contraria. La educación bilingüe e intercultural se ha convertido en política educativa para las comunidades indígenas en muchas partes del mundo. (p.36)

En ese período, gran parte de los gobiernos del continente realizan las primeras reformas jurídicas para atender los requerimientos educativos de los pueblos indígenas. Pero es a partir de la década del 2000 que los estados llevan a cabo una segunda ola de cambios jurídicos, tendientes a reconocer la interculturalidad en el sistema educativo, derechos lingüísticos y/o derechos de autonomía educativa, como lo expresan las reformas en Bolivia (2010), Chile (2009), Brasil (2001), Paraguay (2011), Perú (2012), Ecuador (2011) y México (2003). A continuación presentamos una tabla sinóptica que describe los principales instrumentos jurídicos e institucionalidad en la que se enmarca la EIB de cada país.³ En el cuadro 1:

³ Se indican los principales sin agotar el conjunto de normas, entre ellas Convenciones Internacionales.

Cuadro 1: Marco legal vigente e institucionalidad de EIB en Latinoamérica, 9 países (principales legislaciones)

País	Marco legal nacional vigente	Año	Descripción	Institucionalidad EIB /dependencia institucional
Argentina	Constitución Nacional Argentina	1994	Garantiza respeto a identidad de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.	Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de educación; Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
	Ley 26.206 de Educación Nacional para la educación intercultural bilingüe	2006	Se implementa la modalidad EIB en el sistema educativo de los niveles preescolar, primario y secundario (excluye ES). Destinada a indígenas.	Unidades provinciales
	Legislaciones Provinciales en Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta	1994 2003 2005		

Bolivia	Ley 070 de la educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010)	2010	Define sistema educativo plurinacional. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo	Ministerio de Educación
Chile	Ley 19253 Indígena	1993	Establece la modalidad de EIB en zonas de alta concentración indígena.	Programa de Educación Intercultural Bilingüe/
	Decreto 280	2009	Crea el Sector Lengua Indígena en educación básica, en zonas de alta concentración indígena.	Ministerio de Educación;
	Ley General de Educación	2009	Establece principio de interculturalidad. Establece que se realizarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas de la interculturalidad. EIB se expresa en el sector curricular dirigido a niños, niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y en la cual se enseñan la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen.	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; Junta Nacional de Jardines infantiles

Brasil	Constitución Federal	1988	Se asegura derecho a una educación diferenciada, bilingüe e intercultural, respetando sus modos propios de enseñanza-aprendizaje	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, de la Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Ministerio de Educación
	Ley 9394 de Directrices y bases de educación nacional	1996	Garantiza el derecho indígena a una educación escolar intercultural y bilingüe.	Unidades estaduais
	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	1998	Establece parámetros nacionales para los profesores que trabajan en escuelas indígenas	
	Resolução nº 03/CNE/99	1999	Fija directrices de la política de educación escolar indígena	
	Ley 10.172	2001	Establece directrices y metas de la educación escolar indígena	

Paraguay	Constitución Nacional	1992	Establece a Paraguay como un país pluricultural y bilingüe.	Dirección General de Educación Permanente
	Ley 28/92	1992	Establece enseñanza obligatoria en todo el sistema escolar del castellano y el guaraní.	
	Ley de Lenguas	2011	Defensa y promoción de lenguas indígenas, creó Secretaría Nacional de Políticas Lingüísticas.	
Perú	Constitución política	1993	Fomenta educación bilingüe e intercultural, según características de cada zona. Preserva diversas manifestaciones culturales y lingüísticas.	Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural/ Ministerio de Educación
	Ley de bases de la descentralización 2002	2002	Incorpora participación comunitaria, campesina y nativa, reconoce la interculturalidad.	
	Política nacional de lenguas y	(s/i)	Promueve cultura educativa, diversidad, lenguas nativas y	

	<p>culturas en educación DINEBI.</p> <p>Ley de educación 28044 del 2003</p> <p>Reglamento Ley 28044</p>	<p>2003</p> <p>2012</p>	<p>castellano, interculturalidad.</p> <p>Ofrece educación bilingüe intercultural en todo el sistema educativo. Garantiza aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua.</p> <p>Estado debe garantizar ingreso de docentes con dominio de lengua originaria en escuelas EIB, y promover participación de organizaciones indígenas y sociedad civil en formulación de política EIB.</p>	
Ecuador	<p>Constitución de la República</p> <p>Ley Orgánica de</p>	<p>2008</p> <p>2011</p>	<p>Define educación (...) participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez.</p> <p>Garantiza derecho a la educación,</p>	<p>Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe/ Ministerio de Educación</p>

	Educación Intercultural (LOEI) y		determina principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad.	
	Reglamento de la LOEI Plan decenal educación	2012	Establece lineamientos para promover interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo	
México	Constitución política federal (reforma)	(s/i)	Garantiza e incrementa los niveles de escolaridad, favoreciendo educación bilingüe e intercultural. Establece sistema de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles.	Dirección general de educación indígena; Subsistema de Universidades Interculturales/ Secretaría de Educación pública
	Ley General de Educación	1993	Promueve conocimiento de pluralidad lingüística de la Nación y respeto a derechos lingüísticos de indígenas.	
	Ley General de	2003	Hablantes de lenguas indígenas	

	derechos lingüísticos de los pueblos indígenas		tienen acceso a la educación bilingüe	
	Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación	2003	Reconoce y protege derechos lingüísticos individuales y colectivos de pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de lenguas indígenas.	
	Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas	2009	Establece programas educativos bilingües y que promueven intercambio cultural, y un sistema de becas para la participación indígena en todos los niveles.	
Colombia	Constitución nacional	1991	Reconoce y protege diversidad cultural. Lenguas y dialectos de grupos étnicos son oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.	Ministerio de educación nacional

	Ley 115 General de Educación	1994	Institucionaliza la etnoeducación en el sistema escolar.	
	Decreto 804	1995	Regula la etnoeducación y establece marcos para la actuación de maestros etnoeducadores.	

Fuente: Elaboración propia en base a CPCE-UNICEF (2012), Mato (2012), Paiva y Paladino (2012), Paladino (2009), SITEAL (2011) y Trapnell y Neira (2004) y consulta a web de Ministerios de Educación de Brasil, Perú, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y México.

Desde la década de los 80', la EIB se estructura como un campo (en el sentido acuñado por Bourdieu), de interlocución y disputa entre discursos, prácticas y políticas de las articulaciones indígenas, los actores académicos y los agentes estatales. Se diferencia de la educación bilingüe en que esta denominación hace explícita la dimensión cultural del proceso educativo, reivindicada por los movimientos sociales, y le asigna un rol preponderante a las comunidades en su construcción y proyección⁴. Y a pesar de desplegarse a través de diversos actores y en distintos territorios, adquiere fuerza institucional y posición hegemónica cuando ésta es reapropiada y transformada por los gobiernos en un conjunto de políticas y medidas que, al cabo de dos décadas de implementación, han sido objeto de importantes críticas y modificaciones. Las propuestas iniciales de EIB enarboladas desde los movimientos hacia los estados, así como las experiencias comunitarias formalizadas pero no oficializadas, y toda innovación no estatal en esta materia, fueron subalternizadas y relegadas a un papel secundario en el espacio público. Se produce, entonces, un escenario de fracturas, tensiones y/o continuidades en y entre estos actores en torno a la EIB: esta, en cuanto categoría práctica (Herzfeld, 1997), ha sido movilizada para reproducir, criticar o resistir a las estructuras de poder y dominación existentes, y expresa, a través de sus variantes, las distintas maneras en que los sistemas democráticos del continente se relacionan con la diversidad cultural.

Como menciona Kaltmeier (2010), durante los últimos años se han profundizado las críticas a las políticas oficiales de promoción de EIB en el continente. Lo que emergió en los años 70 de la mano de organizaciones indígenas, ONG's y agencias de cooperación, y con influencia de las experiencias de educación popular y de la praxis transformadora de Paulo Freire, es instrumentalizado por los estados y deviene en un "rótulo que abarca toda clase de políticas" (Bello, 2009), convirtiéndose en un nuevo dispositivo de control gubernativo y político sobre los pueblos indígenas (Vélez, 2008; Walsh, 2002).

Para entender el trasfondo de las críticas y de las propuestas transformadoras de EIB, es necesario identificar la variedad de motivaciones políticas y teóricas que fundamentan las propuestas de

⁴ López y Küper indican que "Lo intercultural refiere al intercambio de saberes y aprendizajes expresados en la relación curricular y establece puentes entre lo propio indígena y las culturas ajenas nacionales" (2000, p. 34).

educación para indígenas en cada país. Parafraseando a Jorge Gasché (2003), comprender desde y hasta dónde abarca la interculturalidad educativa en las sociedades nacionales, requiere caracterizar y clasificar los enfoques y prácticas dominantes, alternativas y/o subalternizadas de EIB. Este conocimiento ayudará a fundamentar los debates sociales para la creación de nuevos pactos políticos que protejan a los pueblos indígenas y la convivencia entre alteridades dentro de un mismo territorio. Avanzar en estas tareas también permitirán a los estados latinoamericanos hacer frente al desafío de construir democracias políticamente plurales, socialmente inclusivas y culturalmente diversas en el contexto de la globalización neoliberal.

Datos sobre escolarización de indígenas

A pesar de los avances jurídicos e institucionales en materia de EIB y de la progresiva incorporación de indígenas en los sistemas educativos, estos aún experimentan una situación de doble exclusión. Por un lado, se han dispuesto políticas de educación intercultural bilingüe con desiguales niveles de avance y capacidades para acoger las demandas de los pueblos indígenas, relacionadas con una educación de calidad que fortalezca la identidad étnica y la interculturalidad (pero, para todos) y que prepare para los desafíos de la globalización económica y cultural (SITEAL, 2011). Por otro lado, persisten barreras geográficas, económicas, sociales y políticas para asistir a los establecimientos educativos. Esto tiene relación con al menos cuatro factores: la dificultad de los estados para implementar un mecanismo de consulta para incluir las voces indígenas en el mejoramiento de las políticas educativas, los conflictos entre los distintos niveles del estado (nacional vs subnacional; ejecutivo vs legislativo) (SITEAL, 2011), los problemas para institucionalizar los servicios educativos en contextos indígenas (Stavenhagen, 2005) y también, las barreras discriminatorias vinculadas a la existencia del racismo institucional. A lo anterior se suma las críticas de las organizaciones indígenas al papel que han cumplido las instituciones educativas, quienes han perpetuado o profundizado el papel de la escuela como parte del proyecto modernizador neoliberal y unidimensional.

Las inequidades en el acceso al sistema de educativo, vinculadas a las barreras de acceso, permanencia, graduación, logro educativo y pertinencia cultural y lingüística, se evidencian en los indicadores oficiales. Los jóvenes indígenas aún presentan tasas de analfabetismo mayores respecto de sus pares no indígenas y persisten las diferencias en el promedio de años de estudio entre ambos grupos. En la tabla 1:

Tabla 1: Tasa de analfabetismo de la población de 15-24 años y promedio de estudio, según condición étnica en Latinoamérica, 14 países

País	Tasa de analfabetismo y años promedio de estudio según condición étnica en Latinoamérica, 14 países			
	Analfabetismo (%)		Años promedios de estudio	
	Indígena	No indígena	Indígena	No indígena
Argentina	2,4	1	8,8	9,6
Bolivia	3,6	1,6	8,3	9,4
Brasil	15,6	5,1	5,1	7,1
Chile	1,5	1	9,7	10,7
Costa Rica	15,1	2,2	5,1	7,9
Ecuador	7,2	3,3	5,8	8,4
Guatemala	28,5	10,5	3,8	6,6
Honduras	17	10,6	4,5	5,9
México	14,1	2,7	6,1	8,7
Nicaragua	11,1	11,8	6,2	6,8
Panamá	23	1,6	5,2	9,4
Paraguay	35,8	2,4	4,1	8,2
Perú	2,5	1,3	9,9	11
Venezuela	22,3	2,5	5,1	8,6

Fuente: SITEAL 2011 y CEPAL 2011

Según los datos de la tabla 2, Paraguay, Venezuela, Guatemala son los países de mayores tasas de analfabetismo de jóvenes indígenas, y

en donde se presentan importantes diferencias en relación a sus pares no indígenas. Por su parte, Chile, Perú, Bolivia y Argentina presentan las menores tasas de analfabetismo y menores diferencias respecto de los no indígenas.

Al analizar las tasas de asistencia escolar entre los diferentes subgrupos de jóvenes, encontramos nuevamente que los indígenas presentan indicadores menores de escolarización respecto de los no indígenas. En la tabla 2:

Tabla 2: Tasa de asistencia escolar y % de población entre 15-19 años que terminó la primaria según grupo étnico y tramo de edad

Tasa de asistencia escolar y % de población entre 15-19 años que terminó la primaria según grupo étnico y tramo de edad								
País	Tasa de asistencia escolar (%)						Población que terminó la primaria (%)	
	6-11 años		12-17 años		18-22 años		15-19 años	
	Ind	No Ind	Ind	No Ind	Ind	No Ind	Ind	No Ind
Bolivia	92,8	93,1	79,2	82,5	18,9	17,8	74,5	84,7
Brasil	72,9	93,2	72,1	85,5	32	37,8	63,8	84,9
Chile*	91,8	93	61,8	70,6	s/i	s/i	95,4	97,1
Costa Rica	74,4	95,3	52,9	72,5	20,4	37,1	55,7	85,6
Ecuador	86,3	90,8	51,7	69,1	20,2	32,1	69,5	82,8
Guatemala	81,1	89,3	62,4	73,5	16,7	28,2	36,3	65
Honduras	74	79,1	47	56,1	15,2	23	49,1	65,3
México	90,6	96,2	62,2	71,9	13,3	27,3	68,7	90
Panamá	78,3	97	57,9	82,9	15	37,4	55,8	93,3
Paraguay	60,1	93,4	45,2	78,5	13,8	31,6	22,5	82,9
Venezuela	72,6	94,9	59,3	79,5	18,8	35,2	52,8	86,1

Fuente: SITEAL (2011), (*)CASEN 2003 y PRIE-UNESCO (2005)

Según se observa en el cuadro, países como México, Bolivia y Chile han logrado altas tasas de escolaridad en el tramo de 6-11 años (correspondiente generalmente a la educación primaria) tanto para su población indígena y no indígena, a pesar de que se presentan diferencias en detrimento de los grupos étnicos. Existe un segundo grupo

conformado por Brasil, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Venezuela, en donde la población indígena presenta diferencias importantes en la participación respecto de los no indígenas.

Las desiguales tasas de participación entre indígenas y no indígenas se manifiestan también cuando se analiza la asistencia escolar, en los tramos 12-17 años y 18-22 años, y las tasas de logro escolar en primaria, lo que nos lleva a reflexionar que aún los estados tienen dificultades para compatibilizar el derecho a la educación para todos con los derechos específicos de los pueblos indígenas. Como menciona Bertely (citada en SITEAL, 2011), la expansión de la escolarización pública en la región reproduce los viejos mecanismos de exclusión de los pueblos indígenas, al afirmarse en un paradigma eficientista y universalista de la educación, y la tensión entre demandas educativas indígenas y los diseños institucionales efectivamente implementados, que, o no las consideran o sólo lo hacen parcialmente.

Experiencias destacadas en materia de EIB

A continuación se describirán resumidamente seis experiencias de políticas, programas y/o proyectos estatales y no estatales relevantes en materia de EIB en el continente. Se presentan: dos políticas estatales de educación intercultural para todos y de descolonización del sistema educativo (México y Bolivia); una experiencia estatal de EIB desarrollada en las regiones autónomas de la costa atlántica de Nicaragua; un proyecto educativo autogestionado (fuera de la regulación estatal directa), llevado a cabo por una articulación de organizaciones y pueblos indígenas en Colombia; una experiencia de formación de profesores iniciada en la región amazónica del Perú y posteriormente replicada por organizaciones de maestros indígenas en varios estados de México, y en diversas universidades de Brasil; y una experiencia interorganizacional e internacional, en el ámbito de la educación superior indígena e intercultural.

- **Políticas estatales de interculturalización y descolonización del sistema educacional.**

- i. México: Educación intercultural para todos⁵

El Censo de población del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reconoce 89 lenguas originarias en México, haciendo de este país uno de los más diversos del continente, con una población hablante de más de 6,6 millones de indígenas, del total de 15,7 millones, quienes representan cerca del 16% de la población del país. Con los reconocimientos constitucionales de la pluriculturalidad, sustentada en los pueblos indígenas, en 1992, y del derecho a la libre determinación indígena, en 2001, el gobierno mexicano inicia un conjunto de acciones tendientes a proteger y promover las lenguas, culturas y costumbres indígenas. Se destaca en este ámbito la aprobación en 2003 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, que reconoce a las lenguas indígenas como nacionales. En el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), encargada de coordinar y promover la equidad, la interculturalidad y la participación social en la SEP. Fomenta la educación intercultural para toda la población del país y promueve la educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Bajo la dirección de Silvia Schmelke se levanta la consigna “educación intercultural para todos” que se convierte en una propuesta de principio que se extiende a diversos intelectuales y organizaciones indígenas del continente. Los ejes estratégicos del CGEIB y acciones desarrolladas son las siguientes:

Desarrollo de modelos educativos interculturales: Formación docente con enfoque intercultural (Diplomado y Cursos para docentes en servicio); Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB en 18 escuelas normales del país); Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales

⁵ Fuente: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

(Equipo Interinstitucional de EIB en el D.F.); Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (asignatura estatal para educación secundaria en localidades con 30% y más de población indígena); Bachillerato Intercultural (Seis planteles ubicados en Chiapas y Tabasco); Universidades Interculturales (Nueve IES ubicadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo).

- Incorporación del enfoque de la EIB en procesos de reforma curricular: Reforma de la Educación Básica; Reforma Integral de la Educación Media Superior; Reforma a la Educación Normal.
- Programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües.
- Programa de Educación Informal.
- Sistematización y apoyo para innovaciones educativas en educación intercultural.
- Definición, difusión y promoción de investigación en Educación Intercultural y Bilingüe.
- Promoción del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México.
- Programa de apoyo: difusión, centro de documentación, sistema de información estadística y edición de libros y materiales didácticos.

ii. Bolivia: Descolonización e interculturalidad en el Estado Plurinacional⁶

A partir del año 2010, con la aprobación de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” se define al sistema educativo boliviano como plurinacional, intracultural, intercultural y plurilingüe, para todos los niveles de enseñanza. En este contexto se crea la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo

⁶ Fuente: <http://upiip.minedu.gob.bo/>

(UPIIP), dependiente del Ministerio de Educación, encargada de garantizar la implementación de los principios de intraculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, educación comunitaria, descolonizadora y territorial en todo el sistema educativo plurinacional. Las acciones educativas de esta unidad son: coordinar acciones para la implementación de los ejes articuladores en el currículo base plurinacional, en el currículo regionalizado y el posicionamiento de los mismos en la población boliviana; el desarrollo e implementación de acciones orientadas a la incorporación de temáticas de género generacional y justicia social en todos los subsistemas del SEP; desarrollo e incorporación integral del principio articulador equilibrio y armonía con la madre tierra en sus cuatro componentes y temas articuladores; el desarrollo de lineamientos metodológicos y didácticos para la elaboración de materiales educativos relacionados con EIIP en coordinación con los subsistemas del SEP. Las acciones estratégicas de la UPIIP son las siguientes:

- Creación de la Unidad de Políticas Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.
- Desarrollar un currículo base plurinacional.
- Desarrollar un currículo regionalizado.
- Creación del Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas - IPELC e Institutos de Lenguas y Culturas por Nación y Pueblo Indígena.
- Libretas escolares en 13 lenguas indígenas.
- Desarrollo de 26 alfabetos en lenguas indígenas publicadas.
- Investigación de saberes y conocimientos de 26 pueblos pueblos indígenas.
- Creación de las Universidades Indígenas.
- Becas para pueblos indígenas.
- Materiales Educativos (Wiñay Pacha Aymara, Quechua y Guaraní; Material Multimedia Aymara y Quechua; Separatas Culturas Vivas).

Uno de los riesgos que se corren en esta concepción política es la identificación entre los intereses del estado y los de los pueblos indígenas. A modo de ejemplo, se han planteado Proyecto Educativos

Indígenas, contruidos participativamente con las comunidades, pero que corresponden a proyectos de escuelas públicas, estatales y no de educación y gestión propia de las comunidades: no son proyectos escolares indígenas sino proyectos escolares estatales contruidos participativamente con las comunidades.

- **Políticas de EIB estatales descentralizadas.**

- iii. Nicaragua: Educación intercultural en las regiones autónomas

Las regiones noratlántica (RAAN) y suratlántica (RAAS) de la costa nicaragüense albergan a las poblaciones étnicas Miskito, Sumo-Mayangna, Creolos Nicaragüenses, Garifuna y Rama. La población indígena representa cerca del 10% de la población del país. Los antecedentes de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en estas regiones se remontan a 1980, con la Ley de Educación en lenguas de la Costa Atlántica, y a 1985, con la implementación del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), en la RAAN, el cual adquiere rango constitucional con la aprobación de la Ley de Autonomía de la Costa Atlántica. Posteriormente, en 1997, se establece el Sistema Educativo Autónomo Regional (SAER). En el 2000, el Ministerio de Educación, a través de la reforma educacional nacional, amplió la EBI hasta sexto básico. Entre el 2000 y 2006, la Unión Europea financió el proyecto Fortalecimiento del Servicio Educativo (FOSED-UE), que formó parte de la estrategia del Ministerio de Educación con enfoque EBI, para fortalecer la educación en las zonas arrasadas por el paso del huracán Mitch en 1998. Esto, a su vez, formó parte de las estrategias para favorecer la contextualización del sistema educativo a las particularidades lingüísticas y culturales de la región. El proyecto FOSED-UE ha contribuido a expandir la matrícula; en 2005 atiende a cerca de 30 mil estudiantes, de los cuales 18 mil son Miskito y 6 mil Sumo-Mayangna. El programa ha producido textos bajo el enfoque EBI, textos en lengua indígena y programas curriculares en perspectiva de

género y considerando las particularidades de los pueblos Miskito y Sumo-Mayangna (Catter, 2012).

- **Proyectos educativos autogestionados (fuera de la injerencia estatal directa)**

iv. Colombia: Educación autónoma y autogestionada del Consejo Regional Indígena del Valle del Cauca

El proyecto de educación autónoma surge en el contexto de las luchas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en materia de reivindicaciones étnicas. El CRIC agrupa a organizaciones y comunidades de los pueblos indígenas asa, misak (guambiano), yanacóna, totoró, coconuco, eperara siapidara, ambalueño e ingano, del territorio del Cauca, localizado en la región sur de Colombia. Estos pueblos agrupan a cerca de 250 mil indígenas, cerca del 18% del total de indígenas del país. Desde la década de los 70', el CRIC ha venido construyendo una propuesta pedagógica basada en su proyecto político-cultural, que busca "el rescate y defensa de los territorios ancestrales, la valoración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas, el fortalecimiento de las autoridades tradicionales, el ejercicio de su gobernabilidad autónoma y la educación ligada al proceso de resistencia cultural" (Bolaños, 2013, p.88).

En sus lineamientos, la educación es intercultural, bilingüe y comunitaria. Frente al monoculturalismo de las escuelas oficiales, se fue gestando en el CRIC un proyecto educativo propio, lo que dio paso a la creación del Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI), el que creó escuelas comunitarias y propició la formación de maestros indígenas bilingües, a través de la creación del bachiller pedagógico en etnoeducación, desde mediados de la década de los 80'. El proceso formativo de maestros indígenas llevó a la creación en el 2003 de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la que está compuesta por programas, escuelas y diversas experiencias locales que se proponen la formación profesional de los participantes. La UAIIN imparte los programas de Desarrollo Comunitario, Salud, Formación

Docente, Administración y Gestión Comunitaria y Derecho Indígena. La experiencia educativa del CRIC actualmente ha sido reconocida por el Estado Colombiano, que la ha incorporado al Sistema Educativo Indígena Propio (Bolaños, 2013).

En Chile es posible encontrar algunas experiencias educativas de carácter autogestionada indígena, en los niveles de educación parvularia, básica y de adultos pero no como sistema propio sino en el marco del sistema nacional de educación, bajo la modalidad de establecimientos particulares subvencionados, sin embargo no alcanzan a constituir un sistema. (Williamson, 2005)

- **Programas de formación de profesores indígenas.**

- v. Perú, México y Brasil: Formación de profesores indígenas bajo el método inductivo intercultural (MII)

Se trata de una experiencia de formación de profesores indígenas desarrollada en la zona amazónica del Perú en los años 80', la cual fue posteriormente replicada y adaptada en México y Brasil, a partir de la década del 2000.

La experiencia en Perú fue desarrollada por el antropólogo y lingüista Jorge Gasché y su equipo, en el marco de las actividades del programa de Formación de Maestros Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en Iquitos, apoyados por los dirigentes de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la confederación nacional indígena amazónica, quienes lograron del Estado la coejecución del programa junto con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto. Este programa tuvo “la intención política de revalorar la sociedad y cultura indígena” (Gasché, 2013, p.19). Posteriormente, el trabajo fue adaptado e implementado por la Unión de Maestros Indígenas de México (UNEM) en la región de Chiapas en 1997, bajo el contexto del surgimiento del movimiento zapatista, el cual se expandió a los Estados de Michoacán, Puebla, Oaxaca y Yucatán, apoyados por estudiantes del magisterio indígena de las sucursales de la Universidad

Pedagógica Nacional en dichos estados. En Brasil, se comenzó a trabajar el MII desde el 2008, en diversos cursos y actividades pedagógicas y de investigación en las universidades Federal de Roraima, Federal de Minas Gerais y Nacional do Estado de Bahía.

El programa de formación de profesores se basa en la premisa de la revalorización de la sociedad y cultura indígenas, a través de la formación política y pedagógica de los formadores, a través de la metodología del método inductivo intercultural (MII), que se propone, en palabras de Da Silva, “explicitar lo que ya se encuentra implícito en las actividades cotidianas de las comunidades, en todas las dimensiones del territorio; apunta a expresar el quehacer cotidiano, aquello que ya se conoce y se practica muchas veces de manera automática. La metodología comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. Las actividades seleccionadas son organizadas y descritas con detalle (por ejemplo, se separan las actividades de hombres y mujeres, de adultos y niños, etc.). Así, el MII puede contribuir a profundizar la comprensión del territorio y de la cultura durante el proceso formativo de los estudiantes, a partir de los conocimientos tradicionales” (2012, p.86).

- **Programas en Educación Superior.**

- vi. Varios países: Universidad Indígena Intercultural (UII)⁷

Apoyada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, y con sede en Bolivia, la UII, puesta en marcha el año 2005, responde a la necesidad de conocer e “incluir saberes indígenas en la formación, el fortalecimiento técnico de los profesionales indígenas para que cumplan mejor sus funciones políticas de enlace entre la sociedad y el Estado” (IESALC-UNESCO). La UII busca “contribuir a la formación profesional de

⁷ Fuentes: www.iesalc.unesco.org.ve/ , <http://www.fondoindigena.org> y www.proeib.proeibandes.org/

mujeres y hombres indígenas, a través de programas de educación superior de posgrado de calidad, en lo que respecta a la formación de cuadros profesionales que atiendan, desde el campo educativo, las múltiples demandas y necesidades de las poblaciones a las que representan” (PROEIB-ANDES). En la UII participa un conjunto de universidades latinoamericanas de 9 países: Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú, las cuales se articulan a la Universidad Mayor de San Simón, en Bolivia. Entre las estrategias principales de la UII están: la cátedra indígena itinerante (incorporación del conocimiento y experiencia de sabios, expertos y líderes indígenas); la producción de materiales en lengua castellana y originaria; el desarrollo de un componente virtual para la formación, con el fin de permitir la formación y la autoformación gradual del estudiante.

En América Latina la cooperación internacional ha jugado un papel importante en el desarrollo de los diversos programas referidos a la EIB en sus modalidades escolares y no, así como en todos los niveles incluidos los de educación superior. Williamson y Navarrete (2013) analizaron cuatro proyectos para comunidades y estudiantes indígenas en Chile, en educación superior, financiados por diversas organizaciones internacionales de cooperación y que se referían a programas de desarrollo educativo intercultural local, acción afirmativa para el postgrado, apoyo a un postgrado y un programa de retención y desarrollo de estudiantes indígenas en la universidad; la mayoría de ellos se refirió principalmente a estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche. Ha aportado desde el financiamiento de programas, realización de eventos, solidaridad social y política, denuncia de violación de derechos sociales, políticos o culturales, discusión conceptual, acciones académicas, desarrollo de organizaciones, asesoría técnica, lobby político y otras expresiones, a través de múltiples y diversos fundamentos políticos, estrategias y extensión territorial y social.

II. Multiculturalismo, educación intercultural bilingüe y proyectos educativos autonómicos en Latinoamérica.

Durante las últimas décadas ha proliferado un campo académico y político-pedagógico vasto en análisis y propuestas para reformar o transformar los procesos de escolarización de los pueblos indígenas, históricamente marcados por su carácter asimilador. A este conjunto heterogéneo y por veces contradictorio de enfoques, pertenecen la educación bilingüe de transición, la educación con pertinencia cultural, la educación multicultural, la educación intercultural bilingüe, la educación propia, autónoma y la etnoeducación, por mencionar algunos. Esta diversidad de ideas ha enriquecido el debate sobre la educación en contextos interétnicos y plantea un gran desafío para los pueblos indígenas, investigadores y hacedores de políticas públicas, quienes deben construir soluciones sobre la base de un análisis clarificador de los alcances y límites de cada corriente. Así, se evitaría caer en una suerte de vaguedad conceptual que abriría paso a propuestas “supuestamente interculturales, que en otros contextos han resultado inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivas para quienes pretenden ‘interculturalizar’, ‘integrar’ o ‘empoderar’” (Dietz y Mateos, 2011, p.16), como lo han demostrado algunos casos.

La emergencia y evolución de estas propuestas es resultante de los procesos de articulación y resistencia del movimiento indígena, de la institucionalización de los derechos indígenas en el continente como piso para la negociación de políticas públicas, de la influencia de perspectivas académicas sobre la educación, y también, de las orientaciones transnacionales y estatales de políticas públicas. Actualmente, el escenario latinoamericano acoge modalidades educativas tan diversas que van desde la educación pública urbana, monocultural y monolingüe hasta la educación autogestionada y en lengua propia, como expresión de libre determinación de los pueblos originarios.

En el marco de esta diversidad, algunos enfoques han logrado mayor presencia e influencia que otros en el espacio público, como

resultado de las relaciones de poder entre las agencias del Estado, los espacios académicos y los colectivos históricamente minorizados. En el caso de la educación para los pueblos indígenas, esta disputa se expresa en la coexistencia de tres gramáticas o discursos: la educación multicultural, la educación intercultural bilingüe y la educación autónoma desde y para pueblos indígenas. Delinear esta disputa es de gran relevancia e implica comprender los sustratos ideológicos, los actores que las promueven y los propósitos político-educativos de cada enfoque. Y asimismo, los espacios de confluencia, yuxtaposición, confrontación y/o disenso entre éstos.

A la luz de la breve descripción histórica sobre las políticas de EIB en América Latina presentadas en el capítulo anterior, se busca en este apartado caracterizar los principales discursos teóricos, políticos y pedagógicos pensados como propuestas educativas para los pueblos indígenas en la región. En particular, describirá y establecerá un contrapunto entre los discursos multicultural, intercultural y de autonomía educativa de los pueblos indígenas.

EIB de matriz multicultural

Siguiendo a Briones (2002), las actuales configuraciones de las políticas gubernamentales de EIB se enmarcan dentro de un complejo campo de negociación política e ideológica afectado por influencias políticas transnacionales, por las trayectorias específicas de construcción del estado-nación y por las actuaciones del movimiento indígena. Son estos recentramientos los que:

(...) cargan la EIB en tanto “significante vacío” (Laclau 1996) con sentidos que pueden afirmar la diferencia cultural como mero particularismo no relacional que conduce a justificar las relaciones de poder vigentes entre los grupos, o como desigualdad que exige “replantear relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados sino que se están construyendo políticamente. (Díaz y Alonso en Briones, 2002, p.11)

Con distintos matices, gran parte de los estados latinoamericanos, inicialmente a través de políticas de EIB y luego en otras áreas de polí-

ticas públicas, abrieron paso en los últimos veinte años al reconocimiento de la multiculturalidad, es decir, al hecho social de la coexistencia entre distintas culturas y la necesidad de adoptar políticas para acoger a aquellas minorizadas. Sin embargo, como menciona Bello (2009), en muchos casos pareciera que éstos fueron conscientes del potencial transformador del discurso intercultural enarbolado desde los movimientos indígenas, y canalizaron sus esfuerzos en políticas que apuntaron al reconocimiento y promoción de las culturas en las sociedades nacionales sin intervenir en la estructura social que reproduce la desigualdad política, social y económica entre estas diferencias. La EIB, como propuesta levantada por organizaciones indígenas y sectores académicos, fundamentada en la interculturalidad, fue adaptada y transformada por los estados en políticas públicas cuya matriz normativa es el multiculturalismo.

Pero no es sólo en el ámbito de las políticas que la EIB y la interculturalidad se asientan en el multiculturalismo. Para Briones, parte de las producciones teóricas en el continente tienden a discutir la interculturalidad “como un arreglo que remitiría a una lógica universal de reconocimiento (...). Y en los hechos, ese arreglo viene prevalentemente pensado desde una idea de multiculturalismo gestada en países centrales que tiende además a globalizarse” (2002, p.3). A partir de este análisis, la autora desprende que las políticas oficiales de EIB -en el caso argentino- forman más bien parte de la estrategia del multiculturalismo como “programa de contención de las diferencias” (ibid, p.4).

Pero la relación entre multiculturalismo y EIB no se agota en una sola corriente. Peter McLaren (citado en Williamson, 2004) distingue entre multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de izquierda y crítico, y la subsecuente diversidad de los sistemas educativos. Una versión más compacta ofrece Nancy Fraser (1995), al distinguir entre multiculturalismo del *mainstream* y multiculturalismo crítico. Para la autora, el primero corresponde a una construcción ideal de lo que las mayorías entienden como multiculturalismo, pero también su nombre se justifica en el sentido de ser la versión más debatida en la esfera pública del *mainstream*. Esta propuesta, originada por sectores liberales en los países anglosajones, se asocia a las políticas de reconocimiento que buscan remediar la injusticia cultural y no

estructural, a través de acciones afirmativas. *Mutantis mutandis*, esta versión del multiculturalismo ha influenciado las políticas oficiales de EIB en algunos países latinoamericanos, en tanto se focalizan casi exclusivamente en las poblaciones indígenas rurales, desconsiderando al resto de la sociedad, y en que no contribuyen a subvertir las relaciones estructurantes de la dominación. Incluso, como menciona Kaltmeier, pueden “provocar reacciones como la envidia en otros grupos, las que pueden fomentar aún más el racismo” (2010, p.17).

La retórica sobre la interculturalidad de la EIB propugnada por varios estados latinoamericanos es también un paraguas que alberga una diversidad de políticas y medidas, que en cuya implementación han perpetuado o creado nuevas formas asimilacionistas, o bien, afinadas en un supuesto reconocimiento de las diferencias, han propuesto el bilingüismo y la biculturalidad, pero manteniendo la supremacía de la lengua y cultura dominante. O en su versión más progresista, han realizado algunos esfuerzos para empoderar sectorialmente a los grupos históricamente excluidos y creado programas educativos para tolerar o prevenir la discriminación y el racismo en las escuelas (Dietz y Mateos, 2011), aunque sin resultados concluyentes.

Existe además un conjunto de problemas asociados a la implementación de las políticas estatales de EIB, entre las que se destacan: los pocos recursos asignados para los contextos que la demandan; insuficiente oferta de maestros bilingües, de educadores tradicionales y de instituciones formadoras de reconocida calidad; dificultades para producir materiales didácticos bilingües contextualizados; persistencia del bilingüismo de transición en muchos casos y del carácter colonizador del proceso educativo y del acto pedagógico (Loncón, 2010; Kaltmeier, 2010; Vélez, 2008; Marimán, 2008; Baronet, 2009; Bello, 2010). Pero es desde el movimiento indígena donde se genera una de las críticas más importantes a la EIB: en muchos casos se implementó desconociendo los compromisos políticos asumidos entre articulaciones indígenas y el poder estatal, a pesar de que líderes, profesionales e intelectuales indígenas y no indígenas explicitaron la importancia de incorporar la interculturalidad como componente transformador de la escuela y de las relaciones de poder intersociales durante años. Como menciona Wade (2002), la interculturalidad pasó a ser un com-

ponente inocuo ajustado a las pretensiones del multiculturalismo oficial.

Criticando al multiculturalismo liberal, Charles Taylor (1993, en Gundermann et. al, 2005) indica que las políticas de reconocimiento heterónomas distorsionan o excluyen el sentido del reconocimiento propuesto desde los movimientos indígenas, generando una sensación de doble exclusión y “falso reconocimiento” entre los sujetos pertenecientes a estos colectivos, lo que puede ser una fuente de conflicto, palpable en el caso de las propuestas gubernativas de EIB. El historiador mapuche, Felipe Curivil, comenta en este sentido que:

Hoy en día desde los Estados se nos habla de interculturalidad, pero sabemos que eso responde a una tendencia del multiculturalismo de corte neoliberal. Cuando los pueblos indígenas hablamos de interculturalidad, hablamos también de reconocimientos de derechos políticos, no hablamos de enseñanza de lenguas indígenas en un contexto meramente academicista, sino que lo estamos planteando desde el movimiento indígena y sus reivindicaciones. Por esos motivos es comprensible que hoy muchas organizaciones y muchos educadores tradicionales, a propósito de la implementación del sector de lenguas indígenas por parte del Ministerio de Educación, señalen que estas medidas no representan la continuidad de las políticas que los Estados implementaron durante la década de los 90, las que para fines de esa década ya daban cuenta de su fracaso. (2013, p.12)

En su versión neoliberal, el multiculturalismo promueve el desarrollo de políticas de identidad en un contexto de profundización de las desigualdades económicas y de las relaciones de dominación, y acentúa la tensión entre reconocimiento y redistribución planteada por Fraser (1995). Para Dietz, Mendoza y Télles, estas políticas “buscan empoderar a los diferentes y a los pobres para insertarlos en sociedades abiertas, desdibujando asimetrías, propugnando bricolajes étnicos que disminuyen la importancia de la lucha indígena e insertando a los pueblos indígenas en un mundo que está globalizando la pobreza” (2007. p.17). En la misma línea, María Bertely (2007) indica que aunque las políticas se definan como interculturales, comunitarias

o indígenas, generan nuevas formas de segregar y controlar a los indígenas, e incluso les niega la posibilidad de ser tratados como sujetos del derecho. Además, éstas contribuyen a erosionar, reducir y defender una noción estática y esencialista de la “cultura” (Vertovec y Wessendorf en Dietz y Mateos, 2011). Para los defensores de esta corriente, la sociedad estaría compuesta de la suma de monoculturas basadas en la distinción entre ellos y nosotros (Vertovec en Dietz y Mateos, 2011) y a través de sus performances, funcionales a la ideología dominante, los estados deciden qué elementos de ésta son aceptables y cuáles no (Stavenhagen, citado en Baronet, 2009). Lo anterior conlleva el peligro de etnificar la diversidad cultural, cuando estas políticas son aplicadas en el espacio educativo.

Por su parte, en su célebre trabajo *Does Multiculturalism Menace?* (2002), Charles Hale denuncia que el proyecto multicultural neoliberal estructura un espacio de oportunidades y un conjunto de prohibiciones para las reivindicaciones y acción política de los pueblos indígenas. En el espacio permitido se encuentran algunos derechos culturales, entendidos desde el paradigma liberal de los derechos humanos, y dentro de éstas, a las políticas educativas y lingüísticas. Tenemos así un contexto actual en que los discursos estatales oficiales sobre EIB se erigieron hegemónicamente sobre aquellos de raigambre academicista o indianista, y han colonizado la reflexión sobre la diferencia cultural, generando condiciones para una nueva colonialidad del poder en este ámbito (Quijano, 1999).

EIB e interculturalidad para el cambio social.

La interculturalidad no debe entenderse solamente como “relación entre culturas”, sino que supone el reconocimiento de otros y de sí mismo en las esferas privada y pública. Ésta, además, se caracteriza por desplegarse en un marco de relaciones conflictivas entre sujetos, instituciones y culturas, configuradas en una estructura de poder heredada de la situación colonial.

Como propuesta normativa, la interculturalidad ha sido demandada por los actores indígenas, académicos y sociales, no sólo para el

reconocimiento de las comunidades, sino para subvertir relaciones de dominación y promover la transformación social (Bello, 2009). Esto significa que la interculturalidad no se dirige exclusivamente hacia los espacios educativos, y esto se demuestra en que las organizaciones indígenas demandan activamente la “interculturalización” de las políticas públicas, de la política y la vida social, trascendiendo al contexto comunitario rural. Así lo han mostrado diversas organizaciones sociales e indígenas en el continente, como la Central Obrera Boliviana (COB), la que en su Proyecto Educativo Popular de 1998, plantea que:

(...) la EIB está destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas (...) y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. La EIB es (...) descolonizadora de connotación política y no meramente pedagógica. (COB en Machaca, 2013, p.45)

En la misma línea, frente a las debilidades de las políticas educativas de matriz multiculturalista neoliberal, denunciadas por organizaciones indígenas y académicos, la corriente del multiculturalismo crítico adquiere fuerza en el continente. Esta postura parte del supuesto de que la “diversidad está históricamente determinada por la naturaleza de las contradicciones sociales” (Moya, 2009, p.36) y que por tanto, los estados deben generar condiciones para hacer frente a la situación de desigualdad, mediante políticas redistributivas, yendo más allá de las acciones afirmativas (Kincheloe y Steinberg en Dietz y Mateos, 2011). Por su parte, el investigador Peter McLaren plantea la postura del multiculturalismo revolucionario, la que en base a la pedagogía crítica busca la democratización de las instituciones escolares para la liberación de las estructuras opresivas, las que no deben limitarse hacia las minorías sino a la sociedad en su conjunto:

En vez de acentuar la importancia de la diversidad y la inclusión, como hacen la mayoría de los multiculturalistas, creo que debería hacerse mucho más énfasis en la construcción social y política de la supremacía blanca y en la dispensa de la hegemonía blanca. Es necesario identificar que el campo de la dis-

torsión de la realidad conocido como "caucasismo" es una tendencia cultural y una ideología vinculadas con arreglos políticos, sociales e históricos. (1998, p.8)

En la línea del multiculturalismo crítico, esfuerzos similares representan las propuestas de la "educación que es multicultural y reconstructivista social", de Christine Sleeter y Carl Grant, y la de "educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad", de Guillermo Williamson. Para estos autores, la educación constituye un campo que debe expresar lo diverso en la diversidad cultural de cada contexto y por lo tanto, debe propender a la construcción de currículos que expresen la "complejidad y pluralismo lingüístico, social y étnico" (Williamson, G. & Montecinos, C. (editores); p.105) de cada país. Para Sleeter y Grant, la educación debe apoyar un proyecto político que distribuya más equitativamente el poder entre los integrantes de la sociedad y que sitúe a los jóvenes como sujetos fundamentales del proyecto pedagógico:

(...) los jóvenes y particularmente aquellos que son miembros de grupos oprimidos, deben entender la naturaleza de su opresión y desarrollar el poder y las habilidades necesarias para articular sus propias metas, una visión de justicia social para todos los grupos, así como estrategias que les permitan trabajar constructivamente para lograrlas. (2011, p.45)

Williamson, por su parte, sostiene que la educación multicultural debe llevar a la transformación del sistema educativo, a través del reconocimiento de la pluralidad de la sociedad, de los multiniveles educativos, de la dimensión formal e informal de la educación, y también de los principios de la educación permanente, de la educación autogestionada y de cualquier modalidad educativa que exprese la diversidad cognitiva, social, de gestión y de organización del acto pedagógico. En relación al pluralismo pedagógico, sostiene que:

La diferencia con la Libertad de Enseñanza concebida en un contexto neo-liberal, es que el pluralismo pedagógico reconoce a las organizaciones sociales y populares, a los diversos

sub-grupos sociales que constituyen la organicidad de la sociedad, la posibilidad de llevar a cabo sus propios proyectos educativos colectivos con profunda libertad (la verdadera libertad de enseñanza asociada a un verdadero derecho a una educación de calidad y libertad de aprendizaje), de modo a enriquecer el diálogo multicultural. (2011, p.105)

Otra vertiente, relacionada con el multiculturalismo crítico, es la que discute acerca de cómo promover la diversidad cultural indígena en el conjunto de la sociedad. En este ámbito, Fidel Tubino desarrolla la perspectiva del “interculturalismo crítico”, que busca distanciar a la interculturalidad de los usos instrumentales que han hecho del término los gobiernos neoliberales. Aunque esta propuesta reconoce la dimensión política y conflictiva de la interculturalidad, enfatiza con mayor fuerza la promoción de procesos de inclusión de minorías que la búsqueda de transformación social y la interculturalización de la comunidad política (López en López, 2009). Por su parte, Álvaro Bello aboga por cambiar el status de la interculturalidad, la que de estrategia educativa “debe transitar a mirar la sociedad en su conjunto” (2009, p.72), transformándose en un enfoque transversal que contribuye a generar ciudadanía intercultural diferenciada. Sólo de esta forma se podrá salir del enclaustramiento en la que se encuentra la EIB y convertirse en un puente para el ejercicio de derechos y la redefinición del pacto societal. Pero es el filósofo Raúl Fonet-Betancourt quien recalca con fuerza lo político de la interculturalidad, concibiéndola como un enfoque que debe ayudar a “garantizar en la vida política de los pueblos y su convivencia nuestra diversidad cultural” (2004, p.37) y contribuir a superar una visión del mundo impuesta, por una que sea co-construida.

Basadas en las nuevas realidades indígenas, configuradas a partir de la masiva presencia de jóvenes indígenas en las grandes ciudades y en las instituciones educativas del continente, autoras como Silvia Schmelkes y Elisa Loncón promueven la “interculturalidad para todos”, denominación que busca implementar la interculturalidad en todos los niveles educativos, transversalizando el enfoque intercultural y visibilizando la diversidad en el currículum de las escuelas. Esta propuesta representa un avance importante en relación al enfoque multiculturalista neoliberal, porque ayuda a visibilizar las temáticas

asociadas al racismo, la xenofobia o la discriminación en la sociedad nacional, aunque autores como Gunther Dietz advierten que la interculturalidad para todos no puede implementarse como política sólo en base a la distinción de etnicidad indígena versus no indígena, recalando que es necesario dar cuenta de otras realidades de la diversidad cultural, como la afrodescendiente, la mestiza, campesina y la de los migrantes, etc. Asimismo, no queda claro cómo ésta contribuirá a subvertir las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas.

Hay otros enfoques en este campo conceptual crítico, como el de educación intertranscultural (Padilha, 2011) que propone, desde Brasil, una reorganización conceptual que articula en una concepción los conceptos de interculturalidad y transculturalidad en educación.

Frente a las interpelaciones desde la academia y las organizaciones indígenas, algunos estados han planteado, con distintos énfasis, la promoción transversal de la interculturalidad en todos los niveles del sistema educativo. Al menos así lo refrendan las reformas constitucionales de Bolivia, Ecuador, y las políticas implementadas durante la última década en Guatemala, México y Perú (López en López, 2009). Pero ¿qué ha ocurrido en aquellos países en donde las reformas educativas de la EIB mandatan la interculturalización de las instituciones escolares?

Analizando el caso boliviano, Inge Sichra (2013) menciona que el principal desafío de las políticas de interculturalidad para todos es “superar lo dicho y pasar al hecho” (p.70). Las políticas implementadas en este ámbito han logrado avances importantes, tales como: poner en evidencia el protagonismo de las organizaciones indígenas en la agenda de interculturalidad; potenciar la innovación pedagógica en las escuelas, colocando al alumno en el centro del proceso educativo; y promover la enseñanza de lenguas indígenas en contextos castellanos monolingües. Sin embargo, persisten las barreras para concretar la promesa de la interculturalidad amparada en la nueva constitución boliviana y en la ley de educación del año 2010. Según la autora, los materiales pedagógicos aún exacerban elementos folclóricos y refuerzan aún una visión multiculturalista, y las asignaturas de lengua indígena reproducen los estereotipos de la ciudad sobre el campo, lo que en su conjunto no hacen más que evidenciar “una polarización de una sociedad profundamente comunicada” (2013, p.74). Para Gran-

da, Álvarez, Chávez y Arcos (2013), en Ecuador, la interculturalidad para todos no ha logrado permear la educación básica, y este nivel “aún forma a las nuevas generaciones del grupo cultural hegemónico a espaldas de la diversidad cultural” (p.171), quedando ésta en un simple enunciado. Esto se expresa además en los problemas en el diseño de los materiales escolares, en que los docentes desconocen el componente transversal de la interculturalidad y en las dificultades de los institutos pedagógicos para formar docentes calificados en esta materia.

Como lo muestran las evaluaciones mencionadas, la EIB para todos no ha logrado permear significativamente en el seno de las sociedades nacionales, y esto puede tener relación con el corto tiempo de implementación que tienen estas iniciativas, entendiendo que el camino para la interculturalización requiere de políticas contundentes y de largo plazo. Asimismo, tanto las profundas divisiones sociales, surgidas desde tiempos coloniales y perpetuadas en las repúblicas nacionales, como las influencias de las políticas económicas neoliberales y geopolíticas transnacionales, son obstáculos importantes para la concreción de este proyecto, que tiene el potencial de chocar con los intereses de algunos sectores de la sociedad dominante. También hay opciones que plantean priorizar acciones tendientes a alcanzar condiciones simétricas de diálogo entre las culturas para poder alcanzar la interculturalidad desde esa base de conversación, en consecuencia la interculturalidad para todos se juega en el campo político de la negociación por el poder de negociación. Pero es sin dudas, la persistencia de la colonialidad del poder y del saber, occidentales y no indígenas, el mayor impedimento para transformar las instituciones participantes de las políticas EIB en espacios realmente interculturales.

En el contexto latinoamericano, la implementación de políticas oficiales de “interculturalidad para todos” en la educación, se confronta inevitablemente con los proyectos y expectativas de las instituciones escolares y de las comunidades indígenas, abriendo así un campo para la producción de nuevas tensiones, negociaciones y redefiniciones político-identitarias entre los actores involucrados. A esto se debe agregar el contexto histórico de subordinación política, económica y cultural que han sufrido los pueblos indígenas en el continente, la que tiene consecuencias importantes hasta el día de hoy.

Todo lo anterior ayuda a entender las importantes dificultades que han tenido Ecuador, Bolivia y otros países para implementar este enfoque, y nos muestra que aún en un contexto constitucional favorable al reconocimiento de derechos indígenas existen obstáculos para concretar la promesa de transformación social. La interculturalidad en el ámbito educativo aún permanece como un conflicto y a la vez, como utopía, para las organizaciones indígenas.

Reivindicando la comunidad y la autonomía educativa

Como indica Baronet (2009), a pesar de las persistentes empresas colonizadoras, tanto de la iglesia (católica, evangélicas, actualmente pentecostales y otras en menor escala), del estado indigenista o el actual neoliberal, los pueblos indígenas se han mostrado capaces de apropiarse políticamente de sus espacios educativos, “tratando de intervenir directamente en la gestión administrativa y pedagógica en sus territorios” (p.20). Las autonomías educativas “de facto”, y otras formas de educación propia dentro o fuera del sistema oficial estatal, tienen una historia que data desde inicios de las repúblicas y han pasado por distintas etapas y configuraciones, enfrentando también diversos obstáculos relacionados con las propias transformaciones de las comunidades como con los acontecimientos del entorno societal nacional y transnacional con las cuales se relacionan.

Actualmente, asistimos a lo que Dietz y Mateos denominan de “el giro hacia la comunidad” (p.127) como modelo educativo. Frente a la gran crisis de legitimidad de la EIB de matriz multicultural y a la incompletitud de las promesas de las políticas de interculturalización para todos (que actualmente enfrentan grandes obstáculos provenientes de los núcleos de poder de las sociedades dominantes: estado, elites económicas e intelectuales), dirigentes, profesionales, intelectuales y comuneros indígenas reivindican sus conocimientos profesionales, las formas propias de educación y las prácticas consuetudinarias, y conforme a ello, se apropian de las instituciones escolares oficiales, revitalizan instituciones propias tradicionales, o crean nuevas instituciones con el fin de promover procesos educativos bajo su control

político, administrativo y cultural. En este sentido, es un giro hacia la comunidad con sello autonómico y sentido transformador, sin abandonar la pretensión de reformar al Estado y la sociedad nacional a través de su actuación localizada. Muestra de lo anterior es el famoso “Nunca más un México sin nosotros” expresado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el que se enfocó en el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas sin renunciar a la participación en la vida nacional (Bertely, 2007).

En oposición a las políticas del liberalismo multicultural y con el mismo potencial de transformación de las estructuras de dominación en el escenario local, propuestos por las políticas de la EIB para todos, la tendencia a la autonomía se reafirma en las nociones de democracia activa y solidaria y en el comunitarismo intercultural, pues no desconoce ni deja fuera de sus consideraciones “los conflictos, las negociaciones y las resistencias provocadas por el ejercicio de la dominación y la subordinación; ejercicio expresado –en nuestro caso– en el marco de las relaciones interculturales y, sobre todo, en las que establecen los pueblos indígenas con el Estado nacional y la sociedad envolvente” (Bertely, 2007 , p.284).

En este sentido, la investigadora Graciela Bolaños, quien es también integrante del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, reflexiona sobre el marco que da origen al proyecto de educación propia llevado a cabo por esta articulación desde los años 80’ hasta la actualidad; el que inclusive, ha dado lugar a la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, actualmente reconocida por el Sistema Educativo Indígena Propio del país. En palabras de la autora:

Ante el silencio de las lenguas indígenas en las aulas de las escuelas oficiales y el permanente debilitamiento de las identidades culturales –motivadas por las condiciones de exclusión y discriminación social de los pueblos indígenas–, las comunidades organizadas fueron construyendo, de manera paulatina y permanente, los parámetros de una propuesta alternativa a la educación escolarizada im-

perante, que desligaba a los estudiantes de su contexto cultural y proyectaba una visión ajena a los intereses, necesidades y formas de vida de los pueblos indígenas. En sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones comunitarias, se fue asumiendo y proyectando la educación propia, entendida como el proceso de reapropiación y revitalización de las dinámicas de resistencia cultural. Fue así también como se fue fundamentando y creando el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), dando paso con él a los procesos de formación de maestros bilingües, y se precisaron los criterios y lineamientos de la propuesta educativa, en el marco de la movilización indígena por la educación. (p.88)

Quizás el gran avance de este enfoque educativo, desarrollado entre otros autores, por Jorge Gasché y María Bertely, es que este “reivindica un modelo educativo intercultural propuesto para una ciudadanía diferenciada y la democracia activa y solidaria, fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura” (Ibid, p.285), superando las concepciones de ciudadanía diferenciadas o interculturales caracterizadas por su carácter “idealista, genérico y abstracto” (Ibid, p.285). Para Bertely:

Educar para *Otra* educación intercultural ciudadana, democrática, activa y solidaria –desde este modelo pragmático de la cultura– implica *resistirse en la praxis* al modelo democrático liberal y partidista; praxis que consiste en el ejercicio cotidiano de la autodeterminación, la autonomía, la solidaridad, la reciprocidad y la gestión social. (2007, p.286)

A partir de sus trayectorias profesionales e investigaciones en contextos indígenas en Perú y México, los autores desarrollaron el denominado Método Inductivo Intercultural para la construcción de Calendarios Culturales que permitan a las comunidades, sobre la base de una pedagogía intercultural, basada en la intercomprensión crítica y liberadora, la sistematización y posterior articulación entre conocimientos tradicionales de la comunidad y los oficiales de las escuelas. Según Da Silva (2012):

“El Método Inductivo Intercultural (MII) busca explicitar lo que ya se encuentra implícito en las actividades cotidianas de las comunidades, en todas las dimensiones del territorio; apunta a expresar el quehacer cotidiano, aquello que ya se conoce y se practica muchas veces de manera automática. La metodología comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. Las actividades seleccionadas son organizadas y descritas con detalle (por ejemplo, se separan las actividades de hombres y mujeres, de adultos y niños, etc.). Así, el MII puede contribuir a profundizar la comprensión del territorio y de la cultura durante el proceso formativo de los estudiantes, a partir de los conocimientos tradicionales” (p.86).

(...) El Calendario Socioecológico es el resultado de las investigaciones que realizan los profesores indígenas en sus comunidades, a través de la utilización de metodologías interculturales, los cuales son útiles para sistematizar los conocimientos y prácticas cotidianas de los integrantes de cada comunidad. (...) El Calendario Socioecológico puede ser expresado gráficamente, en donde todas las actividades, informaciones y los tiempos en que ellas acontecen (meses) son representados en forma circular” (p.88).

Esta metodología ha sido implementada desde los años 80 en la región amazónica de Perú, y desde los 90 en México, conjuntamente con la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM) y maestros independientes, y en las Universidades Federal de Roraima, Federal de Minas Gerais y Estadual de Bahía, en Brasil (Gasché, 2013)

Contribuyen, además, al “giro hacia la comunidad” los mayores niveles de escolarización de los jóvenes indígenas y la conformación de articulaciones sociopolíticas entre profesionales y dirigentes de comunidades, estableciendo puentes entre lo urbano y lo rural, entre el poder burocrático y la vida comunitaria, y entre los saberes oficiales escolares y tradicionales de las comunidades.

Es necesario recalcar que la reivindicación de autonomías educativas no implican en la ruptura con las instituciones exógenas o estatales, como tampoco la renuncia a negociar espacios de pertinencia con el estado (Dietz y Mateos, 2011). Más bien, la reivindicación de la comunidad y de la comunalidad se expresa en la búsqueda de un modelo educativo distinto y más apropiado respecto de las fórmulas institucionales establecidas. Lo importante es que éstas propuestas no se asientan necesariamente sobre un modelo tradicional o esencialista de lo comunal, sino en su carácter participativo y en la legitimidad de los actores que le dan estructura y contenidos. Estas propuestas reconocen que el espacio de la comunidad ha estado y está sujeto a intercambios y cambios culturales, y se construyen en constante negociación con los aportes de los profesionales, intelectuales y dirigentes indígenas y no indígenas, imprimiendo un sello distinto a las propuestas educativas que se concretizan en las escuelas.

Se ha criticado que la vuelta a la comunidad y el desarrollo de propuestas dentro de éstas corre el riesgo de caer en una nueva etnización de lo intercultural (Dietz y Mateos, 2011) o bien a una esencialización de la cultura de la comunidad; crítica proveniente especialmente desde posturas constructivistas. Frente a éstas, autoras como María Bertely contrargumentan que las posturas comunalistas no buscan reivindicar el esencialismo ni la etnización, sino más bien resaltar los rasgos positivos de las sociedades indígenas, que “lejos de limitar el margen de acción política de los pueblos, resulta de algún modo aleccionador y liberador para todos” (2007, p.275). Asimismo, la autora, sin desconsiderar los aportes analíticos del constructivismo, académicamente pertinentes, indica que:

Sin negar que ambas sociedades compartan estos rasgos positivos y negativos, el contraste entre la positividad propia de la sociedad indígena y la negatividad de la sociedad no indígena resulta educativo porque nos ofrece la oportunidad de subvertir en distintos órdenes de la vida práctica las relaciones de dominación. (Ibid, p.275)

El giro hacia la comunidad ha favorecido la articulación entre comunidades para defender sus territorios frente a los intereses de

grandes consorcios extractivistas y asimismo, ha promovido el ejercicio de la autonomía y la intermediación con el estado para la consecución de mejores políticas públicas. La conformación de territorios o regiones autonómicas, de facto o reconocidas oficialmente, ha favorecido un mayor control cultural de las comunidades sobre los procesos educativos, como lo demuestran los ejemplos de los pueblos indígenas en Chiapas, México (Baronnet, 2009), en la región del Cauca, Colombia (Bolaños, 2013), en la región autónoma del Caribe, Nicaragua, y en parte de los territorios indígenas de Ecuador y Bolivia (Machaca, 2013).

Quizás lo más relevante de estas propuestas recae en la capacidad de los pueblos indígenas de reinventar las dinámicas de relación entre la comunidad y las instituciones escolares, adaptándolas a las necesidades locales según las orientaciones políticas comunitarias establecidas. Algunas de estas iniciativas autónomas se concretan en contextos territoriales con escasa presencia estatal, dejando el espacio para la reapropiación y el cogobierno de las instituciones educativas, gestionadas a menudo, con muy pocos recursos y a costas de los esfuerzos económicos de las familias y comunidades (Baronnet, 2009; Dietz y Mateos, 2011). Y a pesar de la precariedad económica y material, esta situación ha favorecido en algunos contextos la innovación pedagógica y la experimentación de modalidades educativas extraoficiales y en lengua propia, que fortalecen la educación descolonizadora de los patrones de enseñanza-aprendizaje hegemónicos en los contextos rurales.

¿Hacia un modelo dialógico o pluralidad de gramáticas?

Hemos apreciado que la historia y presente de la educación para pueblos indígenas se despliega a través de políticas, instituciones, discursos y pedagogías en constante tensión, fricción, disputa y transformación, transitando entre una multiplicidad de enfoques, como la educación asimiladora, multicultural, intercultural y autónoma. Es importante destacar que cada uno de estos es portador de un determinado “contrato social” entre los pueblos indígenas y las socie-

dades nacionales, la que en sus vertientes “liberal” o “comunitarista”, “multiculturalista” o “interculturalista”, “nacionalista” o “plurinacional”, expresan en mayor o menor medida las propuestas de las distintas articulaciones indígenas del continente. Porque han sido ellos los actores fundamentales en la formulación y reformulación de propuestas, en la búsqueda inclusión social y de reconocimiento de los derechos diferenciados en las sociedades nacionales. Pero también han sido visionarios, en tanto plantean un nuevo modo de relación con el estado, basado en la superación de las desigualdades estructurales que impiden la concreción de las democracias inclusivas y plurales.

Frente a este desafío, las políticas estatales de EIB han avanzado, con matices, en el reconocimiento de las identidades étnicas en el continente, pero no se han acompañado de políticas de redistribución para subvertir o transformar el orden colonial que los mismos sistemas educativos expresan. Asimismo, frente a las promesas incumplidas por el multiculturalismo y la interculturalidad para todos, se entiende que el giro hacia la comunidad y al autonomismo sea una respuesta accionada por los movimientos indígenas y apoyados por algunos sectores académicos.

Estos actores, junto a los estados, deben profundizar las propuestas de EIB para hacer frente a las nuevas realidades socioterritoriales y demandas de los pueblos indígenas a nivel local y nacional, mediante la redefinición del pacto social de convivencia política. Es menester que las propuestas en curso sobre EIB se nutran de los nuevos marcos teóricos-analíticos y de los aciertos y errores de las políticas que han sido implementadas, e intenten superar los alcances y limitaciones de las gramáticas multicultural, intercultural y comunal-autonomista presentadas en este trabajo. Pues ninguna de estas podrá dar cuenta exclusivamente de las exigencias del complejo campo educativo para los pueblos indígenas, situado entre dos polos: el asimilatorio, impositivo, sustractivo y sectorialista, y el liberador, democratizador y transformador e inclusivo.

Las propuestas políticas-pedagógicas del multiculturalismo e interculturalismo crítico sitúan la EIB en un espacio que tiene el potencial de trascender la esfera etnificante de las políticas y situarse en el espacio de la pluralidad, la intercomprensión y el respeto entre distintos,

basados en el reconocimiento del poder y del conflicto como elementos estructurantes que deben ser resueltos a lo largo, como condición necesaria para profundizar un pacto pluralista, intercultural e respetuoso entre culturas y tradiciones étnicas. Pero también, éstas deben crear espacios -y no solamente aprovechar los intersticios existentes- para favorecer formas educativas propias de los pueblos indígenas y la reapropiación autónoma de espacios educativos, en contextos locales, al modo en que lo propone el comunitarismo intercultural.

La EIB debe lidiar con los contextos sociopolíticos que puedan erosionar su potencial democrático, transformador, dialógico y plural. Debe, además, superar la condición de “gueto educativo” que le propone el multiculturalismo neoliberal, sin que por ello deba renunciar a la demanda por reconocimiento y a las políticas de acción afirmativa, las que no sólo deben empoderar a las minorías, sino también promover el diálogo intercultural entre los actores. Asimismo, se requiere avanzar en la promoción de medidas que fortalezcan la implementación de políticas interculturales que efectivamente revelen el potencial de cambio comprometido por la EIB para la sociedad nacional y no sólo para parte de ella, sin que ello limite significativamente los derechos a la libertad de elección y enseñanza de las comunidades participantes del proyecto escolar. Finalmente, la EIB debe respetar los espacios autonómicos de producción sociocultural, sin que eso signifique un autoaislamiento educativo y un solipsismo culturalista que invisibilice los aportes de otras vertientes pedagógicas y de otros actores sociales. Y sobre todo, tiene el desafío de ir más allá de las limitaciones y prohibiciones impuestas por la situación de multiculturalismo neoliberal, que reduce el acto educativo e intercultural a reconocimientos inocuos o superficiales, mientras tanto perpetúa y/o profundiza las estructuras de la desigualdad y el racismo. Para ello, es fundamental que los actores indígenas y no indígenas defensores de los derechos de los pueblos originarios establezcan nuevos puentes, hibridaciones, préstamos y alianzas políticas y teóricas entre multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico y autonomía o comunitarismo intercultural.

SEGUNDA PARTE:

EIB EN CHILE

III. Educación en contextos indígenas y EIB en Chile

Antecedentes

En los albores de la creación del Estado chileno y su ideario de la “Casa Grande” (aquella que debe ser construida por todos los que pertenecen al territorio chileno), los denominados “araucanos” pasaron a tener el estatuto de padres de la patria y fueron considerados como héroes de la nueva república (Cano, 2012). Para conquistar y asegurar los territorios al sur de la frontera, el río Bío Bío, las incursiones en territorio mapuche procuraron la civilización, sedentarización y asimilación del mapuche en la nueva sociedad chilena, a través de la reactivación del trabajo misional, de la labor educacional y la conquista militar.

Ya desde 1830 y durante el período de radicación indígena, hasta 1884, fue el mismo Estado quien promovió el retorno de las misiones, franciscanos y capuchinos principalmente, y el establecimiento de escuelas misionales para hijos de caciques. Al proceso de educación bilingüe de tipo evangelizadora que ocurrió en las misiones, se sumó, en paralelo al avance de los colonos, la creación de las primeras escuelas primarias, siendo posteriormente valoradas como espacios para promover la civilización de los indígenas. Sin embargo, la escuela no fue un método eficaz, si se le compara con el trabajo misional o con la

conquista militar: se caracterizó por su escasa cobertura entre indígenas, la mala calidad, siendo además, una institución muy resistida entre los niños y adultos mapuche. Las escuelas chilenas en contexto mapuche no fueron indígenas, a diferencia de los espacios misionales que tuvieron además un valor instrumental para los hijos de los caciques. En palabras de Cano: “no hubo escuela mapuche sino mapuches en escuelas” (2012, p.246).

La reducción (1884-1927) y posterior división de comunidades (1927 en adelante), así como la marginación de los indígenas del nuevo proyecto Estado-nacional, contribuyó a un acelerado proceso de pauperización de los mapuche, quienes, relegados en los nuevos territorios desprovistos de la riqueza que antes poseían, emigraron desde las reducciones hacia los centros urbanos. En este contexto, el acceso a la escuela se transformó en un vehículo de sobrevivencia e integración en la nueva sociedad dominante, y también en una herramienta para conservar las tierras reduccionales y la cultura. Es una escuela que por omisión los fue incorporando lentamente, aunque en situación de minoría, si se le compara a la participación de los nuevos ocupantes del territorio mapuche: los colonos chilenos.

Pese a que el Estado inicialmente no tuvo una política educativa específica para los indígenas, a diferencia de las escuelas indígenas de las misiones, fue a partir de 1910 que se establecieron las primeras escuelas para indígenas en zonas rurales. Sin embargo, aún con la incipiente expansión de la escuela rural en las provincias de la región del Bío Bío y de la Araucanía, ésta aún era marginal para los mapuche, y sólo una pequeña parte consiguió alfabetizarse, creando una “protoelite” educada, que posteriormente tuvo una activa participación en asuntos políticos y en la conformación de las primeras organizaciones mapuche del siglo XX.

Como podemos apreciar, en Chile, los orígenes de la educación civilizatoria de indígenas se remontan al período colonial, con las incursiones militares españolas y misiones religiosas, quienes educaron a prisioneros, indígenas de encomienda, yanaconas e hijos de loncos y caciques, en territorio mapuche. En los albores de la República, esta misión pasó a ser realizada por franciscanos y agentes militares, especialmente en sus incursiones al sur del país; en algunas regiones las misiones capuchinas consideraban internados para los hijos e hijas de

indígenas proyectándose hasta el Siglo XX como una institucionalidad reduccional infantil, civilizatoria impuesta, de educación eurocéntrica (Fritz, J., 2006). La emergencia de la educación pública urbana, desde mediados del siglo XIX, en base a un ideario no homogéneo de las clases dominantes, quienes veían en la escuela una matriz para expandir los valores, en disputa, católicos, iluministas y positivistas (Loncón, Martínez y Beveglieri, 1997), enmarca el ingreso de estudiantes de clases sociales altas y medias, y paulatinamente, provenientes de sectores populares. Ya durante el siglo XX comienzan a ingresar a la escuela los primeros niños y niñas indígenas residentes en las periferias de las ciudades, especialmente de Santiago, Concepción y Temuco.

La escolarización del pueblo mapuche se vio impulsada por la promulgación de la Ley de instrucción primaria obligatoria en 1926, la cual promovió la construcción de escuelas en zonas urbanas y en sectores próximos a las comunidades, haciéndose cargo por primera vez de incluir al sector rural en la educación. Esto no sólo favoreció la institucionalización del proceso asimilatorio sino también la emergencia de demandas educativas por parte de organizaciones mapuche, de destacada actuación entre 1920 y 1960 (Flores y Robles, 2008; Marimán, 2006).

En la región norte del país, los antecedentes de la escolarización del mundo aymara se remontan a 1930, con el traslado de las escuelas salitreras hacia el sector andino, reformuladas para chilenuzar e introducir el castellano en un territorio que décadas antes había pertenecido al Perú o a Bolivia. Posteriormente, la escuela fiscal se asienta en los valles altos y el altiplano para responder a la demanda indígena por educación rural, constituyéndose en uno de los principales catalizadores del profundo cambio cultural que las comunidades nortinas han experimentado desde entonces (González, 2002).

La incorporación del pueblo rapa nui en el sistema escolar se inició en la década de 1930 con la llegada de la escuela pública a la Isla de Pascua, bajo la supervisión de la Dirección Provincial de Instrucción Pública de Valparaíso. Pero fue sólo desde el año 1968 que los estudiantes pudieron finalizar en su propia tierra la enseñanza básica, y desde 1987, con la creación del Liceo Lorenzo Baeza, la educación media. Anteriormente quienes querían terminar la secundaria debieron

emigrar hacia el continente apoyados por un sistema de becas de residencia (Zurob, 2011).

Ya en la segunda mitad del siglo XX, la educación escolar para indígenas adquiere una nueva connotación con la ampliación de las escuelas especiales y agrícolas en zonas rurales, y además, con la instalación de escuelas normales y politécnicas. Sin embargo, el éxodo de indígenas de las comunidades a los centros urbanos contribuyó a que una población importante de niños y jóvenes ingresaran a las instituciones escolares de las ciudades. Desde este grupo emergieron los primeros indígenas que ingresaron a la educación superior.

Este período vio proliferar también las demandas educacionales del movimiento indígena, quienes visualizaron en la escuela una oportunidad para superar la condición de pobreza económica de las familias y evitar la profundización de la discriminación en las comunidades. Diversas organizaciones, principalmente mapuche, solicitaron, entre otras medidas: la ampliación de las escuelas en sectores rurales, la creación de hogares en centros urbanos, el aumento de las becas de acceso a la formación de profesores normales. También propusieron, como lo hizo la Federación Araucana, el control institucional educativo e impugnaron los contenidos y la pertinencia curricular diseñada por el aparato educativo estatal que no considera la cultura, lengua y educación indígena (Flores y Robles, 2008; Williamson, 2012; Donoso, 2008).

La diferenciación de estas demandas educativas de las organizaciones mapuche entre los años 1920 y 1960 buscaron establecer vínculos con el Estado que permitiesen mejorar las condiciones socioeconómicas del empobrecido pueblo Mapuche. Fueron demandadas la creación de escuelas básicas en comunidades, escuelas agrícolas, industriales y politécnicas, que atendieran las necesidades de los indígenas en reducciones. Se demandaron y crearon hogares indígenas en centros urbanos y se fomentó la entrega de becas de acceso para la formación de profesores normales. En ese período emergen también propuestas que abogaron por el control institucional educativo.

A inicios de la segunda mitad del siglo XX comienzan a aparecer en la escena pública las primeras organizaciones mapuche compuestas por estudiantes o profesionales, lo que hace pensar que el acceso de sus integrantes a la educación superior se dio incipientemente desde la

década de los 40'. En 1939, en un congreso del partido radical, un grupo de profesores indígenas explicita la importancia del acceso de indígenas en la educación superior (Robles y Flores, 2007, p7). No se tienen estadísticas exactas sobre la cantidad y distribución de estudiantes mapuche por institución y área profesional durante ese período. Sólo se sabe que ellos constituyeron un grupo minoritario que a modo de elite se sobrepuso a tremendas dificultades que llevaron a la mayoría a la deserción escolar temprana. Probablemente, los primeros estudiantes mapuche en la educación superior son fruto del esfuerzo de familias que poseían algún grado de solvencia económica y que estaban situados principalmente en sectores urbanos, o resultado del esfuerzo educativo llevado a cabo por algunos grupos religiosos o militares, quienes les entregaron una educación personalizada, aunque desde una óptica etnocentrista. Se sabe también que la incursión de estudiantes fue primeramente en escuelas normales o politécnicas, seminarios religiosos y academias militares y posteriormente, dentro de universidades y otros centros de formación.

Durante el gobierno del Presidente Salvador Allende se promulgó la primera ley indígena del país en el año 1972⁸, la que permitió la creación el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), institución que diseñó un plan de inclusión progresiva de los indígenas en el sistema educativo, en el marco del reconocimiento de Chile como sociedad multicultural. Además, bajo esta ley se entregaron 17.000 becas para estudiantes mapuche desde 4° año de enseñanza básica hasta la universidad, algunas universidades estatales crearon cupos para la admisión de indígenas (especialmente mapuche) y se crearon hogares estudiantiles en Santiago, Temuco y otras ciudades. En materia de EIB, se construyeron centros de alfabetización en base a la educación bilingüe en comunidades y se llevaron a cabo acciones pedagógicas en escuelas de comunidades (Boccaro, 1999; Williamson, 2012; Ruiz, 2005; Cayuqueo, 2008).

Durante los años 80 se llevaron a cabo diversas experiencias EIB impulsadas por organizaciones sociales y/o instituciones ligadas a la Iglesia Católica. Entre éstas, se destaca la de la Fundación Magisterio de la Araucanía de Temuco, que en 1985 implementó cuatro escuelas

⁸ Ley N°17.729 del 26.09.1972, publicada en el "Diario Oficial" N° 28.362 de 26 de septiembre de 1972 y que fue derogada el 05.10.1993.

que alfabetizaron en mapudungun y luego en castellano. La experiencia fue exitosa y se amplió a 14 escuelas, logrando además el reconocimiento del Ministerio de educación (Loncón et. al 1997). La Fundación Instituto indígena (1989) y Fundación Juan XXIII se destacaron también por implementar iniciativas de este tipo (Loncón y Matus, 2011).

Políticas gubernamentales de EIB en los gobiernos post dictadura (desde 1990).

α. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Es solamente en los años 90' que el Estado reconoce la educación intercultural bilingüe como una modalidad especial para los pueblos originarios del país, siendo uno de los últimos países del continente en implementarla (Donoso, 2006).

Según indica Williamson (2012), desde 1991, el Estado apoyó la creación de microcentros educativos en contextos interculturales, a través del programa MECE/RURAL del Ministerio de Educación, destacándose la experiencia del Microcentro Liwenche en la comuna de Alto Bío Bío como el primero de este carácter⁹. Sin embargo, fue sólo en 1995 que un grupo de consejeros indígenas de CONADI exigieron al gobierno el cumplimiento de la ley 19.253 en lo que respecta a EIB. Así, ese año se crea, extraoficialmente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), dependiente del programa MECE/Rural del MINEDUC, gracias a un convenio entre CONADI y el MINEDUC, el que en 1996 adquiere autonomía financiera y de gestión con glosa presupuestaria propia. El PEIB inicia sus actividades impulsando tres experiencias piloto en la región de La Araucanía y otras en Tarapacá. Asimismo, comienza a trabajar experimentalmente con asesores culturales. El autor menciona además que entre los años 1995 y 2000, “el PEIB se mueve entre la autonomía y la dependencia del programa MECE/Rural” (2012, p141). En esta etapa, el objetivo declarado del programa fue “mejorar la calidad y pertinencia de los

⁹ Para más detalles, ver Abarzúa, 1994.

aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos, desarrollando tres ejes de acción: contextualización curricular, participación comunitaria, enseñanza de las lenguas indígenas” (Dipres, 2013).

Desde el año 2000 hasta el 2009, el PEIB se vincula al programa de política indígena ORIGENES, a través de un convenio establecido entre el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, con el propósito de dar cuenta de la Ley indígena en lo que respecta a la protección y promoción de las culturas indígenas del país¹⁰. El PEIB se organiza en tres líneas: el PEIB tradicional (con presupuesto normal del MINEDUC), Programa Orígenes (con presupuesto del convenio BID/República de Chile) y el Programa de Becas Indígenas (con presupuesto normal, posteriormente esta línea se traspasó a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas-JUNAEB). Durante este período, el objetivo del programa se mantiene, siendo este el de “mejorar la calidad de los aprendizajes, a través de la contextualización curricular”. Los componentes definidos para ello eran: desarrollo curricular, recursos de aprendizaje en EIB y desarrollo profesional docente. (Dipres, 2013, p10).

En su implementación, el programa PEIB-ORIGENES se divide en dos fases: Fase I (2000-2005), etapa en que el programa institucionaliza su estrategia focalizada en contextos rurales de alta concentración de población indígena. Durante esa fase el programa se articuló en cuatro ejes, a saber: i) formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, que incluye a profesores de las escuelas PEIB, los funcionarios, dirigentes indígenas y líderes comunitarios; ii) el financiamiento de iniciativas regionales y propuestas innovadoras que permitan la incorporación de la cultura en la escuela, y la adquisi-

¹⁰ El programa ORIGENES desarrolló cuatro componentes: (1) fortalecimiento de las comunidades indígenas y de las instituciones públicas; (2) desarrollo productivo en conjunto con Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI); (3) salud Intercultural, junto con el Ministerio de Salud y (4) educación y cultura, en conjunto con CONADI. Es en este último componente donde se insertan las acciones del PEIB entre el 2001 y 2009 (Dipres, 2013). El Programa es financiado por el Gobierno de Chile (58.87%) y un cofinanciamiento del 41.1% del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Dipres, 2010).

ción de materiales didácticos permanente; iii) el financiamiento de estudios y iv) generación de propuestas curriculares. El programa alcanza resultados importantes: cobertura en los territorios mapuche (regiones del Bío Bío, Araucanía y Los Lagos), aymara (región de Tarapacá) y lican antay (región de Antofagasta), abarcando 171 escuelas (50 en 2002 y 161 el 2003) y 6.682 escolares, las que modificaron sus currículum a las particularidades culturales y lingüísticas de cada pueblo. Además, se capacitaron 778 profesores y se incorporaron los educadores tradicionales de las comunidades a las instituciones escolares (CIAE, 2011).

Pese a los avances, algunos autores indican que el PEIB no ha favorecido el desarrollo del bilingüismo ni ha impactado significativamente en la promoción de las lenguas indígenas (Vergara y Gundermann, 2005). Esta situación propicia un replanteamiento de los objetivos del programa.

Durante la fase II (2006-2009), el PEIB-ORIGENES se instala en CONADI y apoya: i. la contextualización de los Planes y Programas Propios (PPP), y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas básicas y liceos participantes (162, en total), a las particularidades culturales y lingüísticas de cada contexto sociocultural (Loncón y Matus, 2011); ii. la continuidad del trabajo en escuelas que han operado en la fase I del programa (72). Además, desarrolló un programa de formación de 36 azelchefe (formadores) de educadores tradicionales mapuche, entre otras actividades (Williamson, 2012). En esta fase, específicamente, el programa financia estrategias educativas tendientes a promover el diálogo intercultural, a través de la implementación del currículum en el nivel básico.

A pesar de que el PEIB ha contribuido a una mayor valoración de las culturas e identidades indígenas del país, ha sido criticado por diversas organizaciones y sectores académicos. Se identifican los siguientes rasgos críticos del PEIB: i. es más bien un programa para indígenas residentes en comunidades rurales que un programa de educación intercultural bilingüe, dado que no promociona las culturas originarias en sociedad dominante, ii. no favorece la introducción de las lógicas de enseñanza tradicionales dentro de la escuela y no contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza de las escuelas en donde se implementa, iii. presenta falencias burocráticas en su implementación,

iv. los recursos disponibles son insuficientes para las necesidades de los establecimientos educacionales participantes, v. falta de capacitación de los docentes incorporados en la segunda fase, vi. falta de canales comunicación entre los directores, sostenedores y los funcionarios del MINEDUC, vii. resistencias y actitudes “discriminatorias” desde distintas esferas gubernamentales hacia el PEIB (Loncón, 2010; CIAE, 2011; Williamson, 2012).

Loncón y Matus (2011), agregan que la mayoría de los PPP de escuelas y PEI de liceos, correspondientes tanto a contenidos de cultura como de lengua indígena, “no constituyen propuestas propiamente interculturales sino que se encuentran en una fase de transición a la interculturalidad”, es decir, están en camino para el fomento de “competencias interculturales” (p.204). Los autores muestran también que el enfoque ruralista de la EIB se ha perpetuado en las nuevas políticas para esta área (Decreto 280), impidiendo la ampliación de esta modalidad hacia los contextos urbanos. Esta situación se da a contramano de los datos de CONADI (2009) que muestran que el 99% de los apoderados indígenas residentes en Santiago anhelan que sus hijos aprendan la lengua indígena en la escuela.

Al año 2010, según el registro de matrículas de Chile, en el 61% de los establecimientos educacionales asiste al menos un estudiante perteneciente a alguno de los 9 pueblos indígenas reconocidos por el Estado (CIAE, 2011). Esto demuestra que seis de cada diez escuelas y/o liceos tienen una composición interétnica, por lo que se hace muy necesario promover reformas que atiendan este escenario.

Sin embargo, desde el año 2009, el PEIB-ORIGENES experimenta paulatinamente modificaciones relacionadas con tres hitos jurídicos: la promulgación de la Ley General de Educación, la entrada en vigencia del Convenio 169 de la OIT, ratificado en el 2008, y la promulgación del Decreto 280, que mandata la enseñanza de las cuatro lenguas vigentes en el país (aymara, quechua, rapa nui y mapuche) en escuelas básicas que cuenten con una concentración del 50% de alumnos indígenas, para alcanzar posteriormente a las escuelas con más de un 20% de matrícula indígena al año 2013. Para cumplir con el propósito del decreto 280, se implementa el sector de Lengua Indígena (SLI) en la enseñanza primaria, se oficializó la figura de los educadores tradicionales como agentes promotores de la lenguas y

culturas indígenas en las instituciones y se comenzó a trabajar en las adaptaciones curriculares, utilizando los recursos de la subvención escolar (Huirican, 2010). El SLI se incorpora en el aparato presupuestal y programático como parte de las acciones del PEIB.

Desde el año 2010, el PEIB se encuentra en una tercera etapa, caracterizada por importantes redefiniciones programáticas, relacionadas con el rediseño de los propósitos, componentes y estrategias de incidencia. Desde ese año, el PEIB pasa a contar con presupuesto propio, es decir, financiado íntegramente por el MINEDUC, y despliega sus acciones a través de cuatro estrategias, que buscan el fomento de las lenguas indígenas y la interculturalidad, dando un giro importante, si se considera que el objetivo declarado de este programa hasta el año 2012 fue el de “mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la contextualización curricular”. Estas estrategias son: (i) fortalecimiento en la implementación curricular de las lenguas indígenas; (ii) revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados; (iii) interculturalidad en el espacio escolar; (iv) estrategias de bilingüismo; las que actualmente están subsumidas en dos grandes componentes: (a) fortalecimiento del sector lengua indígena, y (b) interculturalidad en el espacio escolar (Dipres, 2013).

En efecto, el año 2013 se establece un nuevo marco lógico del programa, realizado por representantes del PEIB, DIPRES, CONADI y MINEDUC, el que establece un nuevo fin y nuevos propósitos del programa. A saber:

El PEIB- MINEDUC tiene como Fin: Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Para alcanzar dicho fin, el programa ha definido el siguiente Propósito: Estudiantes de enseñanza básica y media, indígenas y no indígenas, de establecimientos subvencionados, adquieren conocimientos de la lengua y cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural. (Dipres, 2013, p.11)

Asimismo, se establecen tres componentes para el cumplimiento del propósito: i. La implementación progresiva (por nivel escolar), a

través de fondos concursables, del SLI, en establecimientos que al 2010 tuviesen más del 50% de matrícula indígena y desde el 2013 en establecimientos con 20% de matrícula; ii. Proyectos de revitalización lingüística para trabajar con lenguas con pérdida notable de patrimonio lingüístico, especialmente para las lenguas lican antai, colla, diaguita, káwesqar y yagán, y de fomento del bilingüismo, a través de fondos concursables, para el diseño de PPP en lengua indígena, especialmente en lenguas con un grado aceptable de vitalidad lingüística (mapuzungún, aymarará y rapa nui). iii. Estrategias para el fomento de competencias interculturales y participación ciudadana para favorecer la interculturalidad en escuelas y liceos, vía fondos concursables, proceso mediado a través de consultas indígenas realizadas regionalmente con comunidades y dirigentes indígenas, en concomitancia con los procedimientos de consulta establecidos en el Convenio 169 de la OIT.

En el año 2012, se sometieron a discusión las bases curriculares en 9 pueblos originarios para modificar los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios del SLI. Se propuso también el cambio de nombre SLI a la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios. Según consta en los informes del MINEDUC (2013), la consulta mostró fuertes críticas desde los representantes de pueblos originarios hacia los procedimientos de la consulta realizada, los cuales no se condicen con los parámetros exigidos por la OIT. Respecto de las políticas de EIB, los consultados señalan que persiste la discriminación legal y sociocultural hacia los estudiantes indígenas; critican la ineficacia de la utilización del criterio de porcentaje de estudiantes indígenas para impartir el SLI, porque, entre otras razones, se discrimina a los estudiantes que participan en escuelas que no cumplen el requisito mínimo (20%). Además, observan que el programa es inflexible, pues exige la enseñanza de una lengua indígena en las escuelas, discriminando estudiantes indígenas de lenguas minoritarias. También, critican la falta de una política de continuidad de la enseñanza de la lengua y de promoción de la interculturalidad en todos los niveles educativos (pre escolar, básico y media).

Respecto de la cobertura del PEIB-MINEDUC entre los estudiantes indígenas del país, un estudio realizado por la Dipres (2013) muestra que existe una brecha importante entre la población poten-

cial (estudiantes de enseñanza básica y media de establecimientos que poseen matrícula indígena, que al año 2010 corresponden al 61% de los establecimientos educacionales del país) y la población objetivo del programa (los estudiantes de establecimientos que concentran una matrícula indígena igual o superior al 50%¹¹). Entre el 2009 y 2012, el PEIB tiene un rango de cobertura cercano al 10% de los establecimientos educacionales potenciales de ser cubiertos, lo que indica el limitado impacto del mismo entre los establecimientos del país. Esta brecha es aún mayor si se considera la población potencial y objetivo de alumnos de establecimientos (indígenas y no indígenas), que en el tramo 2009-2012, alcanzó un rango de cobertura entre 1% y 2% de estudiantes pertenecientes a establecimientos subvencionados. En la tabla 3:

¹¹ A partir del año 2013, este porcentaje es de 20%.

Tabla 3: Población potencial y objetivo del programa PEIB-MINEDUC, 2009-2012, desagregado por establecimientos y alumnos de establecimientos subvencionados

Población Potencial y Objetivo, período 2009-2012, programa PEIB-MINEDUC. <u>Establecimientos</u> Escolares Subvencionados			
Año	Población potencial	Población Objetivo	Población objetivo / Población potencial
2009	7546	806	10,7%
2010	7443	818	11,0%
2011	8259	814	9,9%
2012	8723	837	9,6%
Variación	16%	4%	-10,3%
Población Potencial y Objetivo, período 2009-2012, programa PEIB-MINEDUC. <u>Alumnos de establecimientos educativos subvencionados</u>			
Año	Población potencial	Población Objetivo	Población objetivo / Población potencial
2009	2460355	41925	2%
2010	2730052	42998	2%
2011	3050787	44093	1%
2012	3090416	44462	1%
Variación	26%	6%	-50%

Fuente: Dipres (2013)

Los datos de la tabla 3 muestran además que tanto para los establecimientos como para los alumnos de los establecimientos la población potencial ha aumentado en mayor proporción que la población objetivo, por lo que no existe un crecimiento de la cobertura del programa de acuerdo a los cambios en la participación de estudiantes indígenas en las escuelas del país. Esta situación, no obstante, puede cambiar, cuando el año 2013 se incorporen las escuelas con 20% o más de matrícula indígena, lo que afectaría positivamente en la variación de cobertura respecto a la población potencial.

El escaso aumento en la cobertura del programa durante el período 2009-2012, tanto sobre la población objetivo como sobre la población potencial, puede tener relación con la invariabilidad presupuestal del PEIB durante el mismo tramo. En el período 2010-2012, la variación presupuestal del PEIB ha sido negativa en un 5%, a la inversa del presupuesto total asignado a la Dirección General de Educación del MINEDUC, cuyo presupuesto en el mismo tramo se ha incrementado en un 30%. En la tabla 4:

Tabla 4: Presupuesto total del programa PEIB-MINEDUC 2010-2013

Presupuesto total del programa PEIB-MINEDUC 2010-2013 (miles de \$ año 2013)			
Año	Presupuesto inicial de la institución responsable	Presupuesto inicial del programa	% respecto del presupuesto inicial de la institución responsable
2010	4,146,714,376	2,067,014	0.050%
2011	4,642,830,138	1,979,401	0.043%
2012	4,975,586,048	1,954,875	0.039%
2013	5,416,449,145	1,964,358	0.036%
Variación 10/13	30%	-5%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de Dipres (2013)

Es interesante destacar que el presupuesto del PEIB-MINEDUC representa un rango de entre el 0,036% y el 0,050% del presupuesto total de la DGE-MINEDUC en el tramo 2010-2013, lo que indica la posición presupuestal marginal de este programa en el contexto de las políticas del MINEDUC.

Otro elemento importante son las sistematizaciones y evaluaciones realizadas al PEIB y al SLI. En el presente estudio se destacan cinco; cuatro fueron realizadas por organismos técnicos externos y una realizada por una agencia estatal. Destacamos a continuación las principales conclusiones y recomendaciones realizadas por cada estudio. En el cuadro 2:

Cuadro 2: Principales conclusiones y recomendaciones de cinco estudios sobre el PEIB (2009-2013)

Título/Año/ Objetivo	Conclusiones	Recomendaciones
<p>“Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes”, realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Oficina Técnica de Santiago (2009)</p>	<p>La EIB es una oportunidad para la ampliación de horizontes socioculturales y laborales de los educandos.</p> <p>Herramienta para la globalización</p> <p>Actores de la comunidad educativa participante valoran la diversidad cultural y</p>	<p>Mayor participación de las comunidades en la definición del proyecto intercultural. Mayor flexibilidad y autonomía de las instituciones escolares. Realizar estudios que desarrollen concepto de interculturalidad y multiculturalismo</p> <p>Realizar estudios de caso y longitudinales sobre implementación de EIB. Promover debates sobre</p>

<p>Sistematiza principales hallazgos del PEIB durante la Fase I (2000-2006)</p>	<p>lingüística que promueve el programa. Ello combate el monoculturalismo y centralismo del sistema educativo. Inexistencia de evaluaciones exhaustiva sobre el programa. Acciones en materia de EIB se han enfocado en la enseñanza elemental y primaria, no atendiendo las necesidades del nivel secundario, técnico y universitario</p> <p>La EIB ha implicado una redefinición del rol del profesor, quien pasa de obstaculizador a un rol legitimador de las mismas. No obstante, persiste una tendencia a la segregación entre alumnos indígenas y no indígenas.</p> <p>El PEIB no ha impactado de manera</p>	<p>pueblos originarios, democratización, pluralismo y desarrollo económico. Adoptar medidas de revalorización cultural y combatir discriminación y xenofobia</p> <p>Articular el trabajo intersectorial e interorganizacional respecto de la educación escolar indígena. Fortalecer rol de asociaciones indígenas en el proyecto educativo intercultural. Intercambio de experiencias entre docentes indígenas. Inclusión de enseñanza de cultura en planes de estudios de instituciones de educación superior.</p> <p>Promover mayor compromiso docente con la EIB. Cursos de formación para funcionarios sobre EIB. Atender también a la población indígena que participa en</p>
---	---	--

	<p>importante en el aprendizaje de la lengua indígena y no podrá hacerlo con las condiciones que dispone</p> <p>Falta de profesionalización de los docentes y educadores tradicionales, falta de conocimientos y uso de metodologías de enseñanza de segundas lenguas. Ausencia de conocimientos psicopedagógicos</p> <p>Falta de diálogo e integración entre proyectos de la comunidad y proyectos escolares y académicos. Esto dificulta la innovación en EIB</p> <p>Educador tradicional cumple un rol de mediación cultural pero con poca legitimidad frente a la comunidad y los</p>	<p>establecimientos escolares urbanos. Apoyar investigaciones sobre conflictos interculturales e interétnicos. Atender las críticas de profesores EIB sobre pruebas estandarizadas (SIMCE), que no aportan a su desarrollo</p> <p>Reconocimiento efectivo de la diversidad lingüística y cultural del país. Asumir regulación de lenguas originarias como asunto de orden público. Impulsar desarrollo de competencias lingüísticas. Sensibilizar a la sociedad sobre lenguas indígenas. Fomentar uso y desarrollo de lenguas indígenas.</p> <p>Vincular capacitaciones de profesores a sus procesos escolares. Mejorar adecuación de planes y programas. Modificar diseño de</p>
--	---	---

	<p>docentes de la escuela.</p>	<p>asesorías y capacitaciones.</p> <p>Impulsar experiencias comunitarias y regionales.</p> <p>Promover la participación con control comunitario sobre el proyecto educativo de las escuelas. Desarrollar tarea del educador tradicional, con habilidades diferenciadas. Establecer nuevos puentes entre la escuela y las comunidades. Coordinar los programas de formación de profesores indígenas en el nivel universitario.</p>
<p>“Estudio sobre la implementación de la EIB”, realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (2011)</p>	<p>Falencias burocráticas del PEIB-ORIGENES dificultan la efectividad del programa</p> <p>Considerable falta de recursos humanos para llevar a cabo tareas que EIB demanda</p>	<p>Respecto al diseño: Mejorar vinculación de los actores de MINEDUC con los establecimientos: escuelas requieren mayor asistencia técnica, actores especializados y capacitados para</p>

<p>Estudio sobre el progreso de la implementación del PEIB-ORIGENES en establecimientos de continuidad focalizados del programa (fase II, 2007-1010)</p>	<p>Existe una gran demanda por formación en EIB de parte de profesores, la cual no ha sido cubierta.</p> <p>Resistencias dentro del propio MINEDUC al programa: discriminación institucional</p> <p>Incorporación del educador tradicional ha sido un gran avance en términos pedagógicos y en relación al vínculo con comunidad</p> <p>PEIB mejora la autoestima de niños/as participantes.</p> <p>Revitaliza, de forma incipiente, lenguas originarias</p>	<p>orientar sobre EIB.</p> <p>Escuelas requieren más instancias de supervisión, evaluación y retroalimentación.</p> <p>Establecimientos requieren más y mejores capacitaciones, especialmente a profesores y educadores tradicionales.</p> <p>Fortalecer a los actores vinculados al PEIB en los establecimientos: incorporar profesores especializados en PEIB. Fortalecer rol y protocolizar tarea de educadores tradicionales. Otorgarle mayor legitimidad entre docentes y directivos escolares.</p> <p>Mayor pertinencia en plazos de entrega de recursos. Dos nudos críticos: en la bajada de recursos desde MINEDUC a los territorios y traspaso de recursos a supervisores. Revisar modalidad de</p>
--	--	--

pago a educadores tradicionales.

Implementar sistemas de acompañamiento y monitoreo a la implementación del PEIB en las escuelas. Revisar y actualizar Planes y Programas Propios, de acuerdo a las realidades.

Profundizar comprensión lenguas originarias focalizadas:

Complejizar la comprensión y transmisión escolar de la noción de cultura. Reforzar transmisión de conocimientos como interculturalidad, bilingüismo, comunidad, etc. Mejorar pertinencia y contextualización de contenidos

Reconsiderar noción de educación

intercultural: Frente a una confusión en la definición de este

		<p>concepto: ceñirse a una definición de educación indígena. Implementar un programa de educación indígena, que sea orientador del quehacer de las escuelas con estudiantes indígenas, y que converjan con orientaciones interculturales. Generar un programa de educación intercultural orientado al conjunto de la población del país.</p>
<p>“Descripción y análisis de Planes y Programas Propios PEIB-CONADI”, realizado por UNICEF Chile y consultores asociados (2012)</p> <p>Describe y analiza 113 Planes y Programas Propios en su contribución a la interculturalidad y en relación al marco curricular del SLI vigente</p>	<p>51% de los PPP se encuentra plenamente aprobado por MINEDUC. Del 49% restante, un 87% se emplaza en la Araucanía y un 13% en zonas güilliches y pehuenches.</p> <p>Escasa presencia de PPP aprobados en contextos urbanos-metropolitanos, teniendo en cuenta gran cantidad de población indígena residente en dichas</p>	<p>Interculturalidad: Profundizar implementación de objetivos transversales y su incorporación en el sector de lengua indígena, para favorecer identidad y autoestima de los niños.</p> <p>Aterrizar el debate en torno a la interculturalidad, es decir, desarrollar una propuesta metodológica centrada en profundizar experiencias de PPP desarrolladas.</p>

	<p>áreas</p> <p>79% de los PPP se concentra en cultura y lengua mapuche; un 17% se concentra en la etnia aimara y un 3% en la licanantay. El 1% restante corresponde a una experiencia pluricultural de la Región Metropolitana. Pueblos Rapa Nui y Quechua no presentan PPP aprobados.</p> <p>Según adaptación curricular de los PPP, se encuentra que el 35% fomentan la cultura indígena en sectores no correspondientes al de Lenguaje y Comunicación; el 65% restante, está inserto en dicho sector.</p> <p>Según énfasis, un 9.5% de los PPP es de tendencia asimilacionista (adopción de normas y contenidos de sociedad</p>	<p>Evaluar experiencias de PPP dentro del área de EIB como propuestas de instalación. En una segunda fase, debiera implementarse una política que potencie la interculturalidad para todos y todas: indígenas y no indígenas, en zonas urbanas y rurales. Esto implica: fortalecimiento metodológico de PPP interculturales, elaboración de manual interactivo de competencias interculturales que implementan la EIB, crear un concurso nacional y regional de buenas prácticas interculturales, crear concurso de iniciativas interculturales de adolescentes indígenas y no indígenas.</p> <p>SLI: Realizar un estudio etnográfico de implementación del SLI. PPP en lengua indígena deben potenciarse:</p>
--	---	---

	<p>dominante); un 33% de tendencia intracultural (incorpora valores y contenidos propios de la cultura indígena sin proyectar un diálogo con otras) y un 56% de los PPP de tendencia intercultural (contenidos y normas fomentan diálogo entre culturas)</p>	<p>Ajuste a objetivos y contenidos mínimos obligatorios de los PPP en lengua indígena, ajuste del enfoque y PPP de lengua indígena al enfoque intercultural, fusión de PPP en lengua indígena al SLI.</p> <p>Desarrollo lengua indígena: Potenciar experiencias de lenguas indígenas relevantes: che dungun en Alto Bío Bío y el Kunza, lengua likanantay.</p> <p>Variantes dialectales: SLI debe insistir en la contextualización a las variantes dialectales del pueblo mapuche existentes</p> <p>Capacitación: Capacitar profesores y educadores tradicionales en metodologías de enseñanza de la lenguas indígenas.</p> <p>Sistema de información: Mejorar la</p>
--	--	---

		capacidad de generación y gestión de información de los proyectos PEIB, nacional y regionales.
<p>“Desafíos para la implementación del SLI en Chile”, realizado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (2012)</p> <p>Estudia la capacidad de las escuelas que atienden a niños/as indígenas para acoger la diversidad cultural y la implementación del SLI</p>	<p>Respecto a la implementación del SLI: Falta de normalización de escritura de lenguas indígenas. Disglosia: baja valoración social de la lengua indígena Falta de formación específica de la dupla pedagógica Docente-Educador tradicional Multiculturalismo versus interculturalismo: se enfatiza el multiculturalismo (folklore y tradiciones indígenas) sin fomentar interculturalidad</p> <p>Lengua indígena: Bajo uso en escuelas por parte de estudiantes. Mayor uso entre padres y ancianos. En gran</p>	<p>Fortalecer capacidades lingüísticas de la dupla pedagógica profesor mentor y educador tradicional.</p> <p>SLI debe coordinarse con otras iniciativas de apoyo a escuelas vulnerables.</p> <p>SLI debe consolidarse como un programa diferenciado respecto de otros programas de fomento de interculturalidad y/ bilingüismo: Difundir textos explicativos sobre el programa entre la comunidad escolar, distribuir textos en lengua indígena para niños, mejorar eficiencia en distribución de recursos a escuelas, con menor retraso.</p> <p>Establecer incentivos</p>

	<p>mayoría de escuelas no hay profesores hablantes. Educadores tradicionales tienen mayor manejo de lengua indígena. Director de escuela es quien menos declara dominar lengua indígena. Dominio de lengua indígena aumenta en escuelas con mayor concentración de matrícula indígena. Baja estandarización de variantes dialectales de lengua indígena.</p> <p>Interculturalidad: Escuelas confunden implementación de SLI con otros programas de interculturalidad. Gran mayoría de escuelas tiene como experiencia intercultural hitos como celebración de fiestas típicas, ceremonias indígenas y talleres artísticos relacionados con cultura indígena.</p>	<p>asociados a los fondos SLI para incentivar la interculturalidad. Generar guías de implementación del SLI con enfoque intercultural como parte de los programas de mejoras de las escuelas. Monitorear continuamente el nivel de interculturalidad de las escuelas.</p> <p>Definición estratégica sobre nivel de multiculturalidad, interculturalidad e incorporación del habla de la lengua en contextos locales. Crear materiales ad hoc para la enseñanza hablada y escrita de la lengua en el SLI.</p> <p>SLI debe clarificar rol de cada uno de los integrantes de la dupla pedagógica. Implementar un curso de formación en lengua indígena para profesores mentores y de</p>
--	---	---

	<p>Iniciativas de interculturalidad menos desarrolladas son PPP que incorporan interculturalidad en otras actividades escolares. Para directores, SLI es más bien un programa complementario a iniciativas interculturales.</p> <p>Formación docente: Diferencias en status asociados a nivel educativo entre educador tradicional y profesor mentor provoca tensiones. Educadores tradicionales se sienten mejor preparados que profesores para hacer clase en SLI.</p> <p>Recursos: 86% escuelas implementaron SLI en 2010. Mayor parte de escuelas con SLI recibió recursos en segundo semestre.</p>	<p>perfeccionamiento pedagógico para los educadores tradicionales.</p> <p>Fortalecer encuentros con la comunidad. Programar instancias de colaboración con la comunidad durante los períodos de cosecha,</p> <p>Desarrollar guías en interculturalidad y lengua en el aula y la escuela. Producir materiales didácticos en lengua indígena, validados por consejos indígenas que representen distintas variantes dialectales. Folletos informativos del SLI.</p>
--	---	--

Mitad de directores se ajusta al presupuesto de SLI. La otra mitad usa recursos de la SEP. Escuelas con menos matrícula indígena implementaron en menor medida el SLI en 2010.

Prácticas en aula:

Dificultades para planificar y evaluar clases de SLI. Profesor mentor y educador tradicional evalúan conjuntamente clases. Medios de evaluación de clases de poca sistematicidad. Poca interacción con la comunidad.

Vínculo escuela-comunidad:

Comunidad escolar valora iniciativas EIB de la escuela. Mitad de los directores declara que actividades de la escuela no se articulan con la comunidad. Apoderados participan de manera significativa

	en la escuela, no así la comunidad.	
<p>“Informe final de Evaluación del PEIB-MINEDUC”, realizada por la Dirección de presupuestos del Ministerio de Hacienda (2013)</p> <p>Evaluación del Marco Lógico 2013 del PEIB</p>	<p>PEIB no presenta mecanismos de evaluación de los avances del programa entre los niños/as beneficiarios.</p> <p>Problemas en focalización: no ha incorporado a todos los establecimientos que cumplen requisito del 50%, mientras sí lo ha hecho con establecimientos con matrícula menor a dicho porcentaje.</p> <p>Problemas de orgánica interna: baja definición de roles y funciones.</p> <p>No existe un área de monitoreo de la implementación de los programas del PEIB.</p> <p>Evaluaciones y sistematizaciones realizadas o encomendadas por el</p>	<p>Establecer un compromiso de largo y corto plazo respecto de la recuperación de las lenguas originarias, más allá de las metas de cobertura establecidas: orientar fondos concursables del PEIB, en interculturalidad y SLI a nuevos establecimientos no incorporados previamente en la etapa Orígenes.</p> <p>Desarrollar una estrategia de evaluación y monitoreo del PEIB. Diseñar un sistema estandarizado de evaluación y mecanismos que viabilicen la eficiencia en la asignación de textos escolares.</p> <p>Redefinir y fortalecer la estructura organizacional del programa: a)</p>

	<p>PEIB carecen de un enfoque estratégico que le permitan reconducir el programa</p> <p>Estrategia adoptada para promover interculturalidad y revitalización de lenguas indígenas es acertada. Avanza de manera razonable en la promoción de interculturalidad, pero con escasos logros para mitigar la pérdida de las lenguas originarias.</p> <p>Falta de definiciones estratégicas, de diseño y de coordinación intra e interinstitucional del PEIB, que le permitan contribuir a mitigar la pérdida de lenguas indígenas.</p>	<p>definiciones claras de roles y funciones de acuerdo a ámbitos de gestión previamente establecidos; b) fortalecimiento de capacidades específicas en el diseño de instrumentos de evaluación y /o contratar personal con dichas competencias para desarrollar un área de gestión vinculada a esta línea de trabajo.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia en base a OEI-PEIB (2009), CIAE-PEIB (2011), UNICEF-PEIB (2012), CPCE-PEIB (2012) y Dipres (2013).

Como aspectos positivos, las evaluaciones y sistematizaciones presentadas en el cuadro 2 muestran que el PEIB: i. ha contribuido al mejoramiento del autoestima de los niños y niñas participantes; ii. ci-

mentado un camino para la promoción de la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en las instituciones escolares participantes; iii. instaurado la figura del educador tradicional en las escuelas; y iv. realizado esfuerzos importantes en materia de producción de textos curriculares y materiales pedagógicos en materia de interculturalidad.

No obstante, el programa presenta un conjunto de debilidades y déficits, asociados, en distintos niveles, a: i. la arquitectura del programa: falta de objetivos estratégicos y a largo plazo, especialmente, en relación a la revitalización de las lenguas indígenas; inexistencia de una unidad de evaluación y monitoreo estratégico de los avances del programa; el programa no incluye entre sus beneficiarios a la población potencial indígena de sectores urbanos; falta de estrategias específicas para hacer frente a las particularidades y lingüísticas de todos los pueblos indígenas y de las diversas identidades del pueblo mapuche, en particular; ii. presupuestales: el programa ha reducido su presupuesto los últimos tres años; iii. implementación: escaso acompañamiento y monitoreo desde el PEIB hacia las escuelas participantes; serios problemas burocráticos en la entrega a tiempo de los recursos destinados a las escuelas; actividades curriculares en materia de EIB principalmente relacionadas con aspectos folclóricos de las culturas indígenas; iv. cobertura: el programa ha aumentado su cobertura entre la población objetivo (6% entre 2010 y 2013), pero ha reducido la cobertura entre la población potencial, en un 50% durante el mismo período; no incluye a población urbana ni a establecimientos de educación secundaria; no se ha extendido a nuevos establecimientos; v. impacto: avances en interculturalidad indígena, pero escaso impacto en la revitalización y promoción de las lenguas indígenas en los establecimientos participantes; dificultades para profundizar vínculos entre el PEIB; las escuelas participantes y las comunidades indígenas.

β. Otros programas gubernamentales

- Educación preescolar

Una de las primeras experiencias gubernamentales con una condición pedagógica que permitía o al menos facilitaba la interculturalidad fue el Programa Conozca Su Hijo (CASH) del Ministerio de Educación en la década de los noventa. Fue interesante pues era un Programa muy flexible, no convencional, con materiales apropiados, que se realizaba en las comunidades y cuyas educadoras eran personas, en general mujeres, de las propias comunidades. Ello permitió la instalación de un proceso de formación parvularia que se desarrollaba en los territorios y por miembros de los propios territorios. Hubo también otros Programas como los de Mejoramiento de la Infancia (PMI) y otros. El Ministerio de Educación de Chile realizó una evaluación de éstos y otros programas que fue, en general, muy positiva (Ministerio de Educación-División de Educación General-Unidad de Educación Parvularia, 2000)

En relación a la educación preescolar, la política más importante referida a pueblos indígenas y comunidades migrantes existente en este nivel ha sido implementada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI. En 1991, esta institución inauguró 14 jardines infantiles interculturales y desde el 2007, implementó, con el apoyo de CONADI, el “Programa de Educación y Aplicación de Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe (EIB-CONADI)”, denominado también “Programa de Jardines Interculturales”. El programa tiene como fin y propósito establecido:

Fin: Contribuir a preservar lenguas y culturas indígenas. Para alcanzar dicho fin el programa se ha planteado el siguiente Propósito: Niños y niñas, indígenas y no indígenas, menores de 6 años, que asisten a establecimientos pre-escolares, adquieran conocimientos de la lengua y cultura de los pueblos indígenas. (Dipres, 2013, p.6)

Para el cumplimiento del propósito, el programa EIB-CONADI elaboró una estrategia de implementación en jardines infantiles, en conjunto con JUNJI, municipalidades y la Fundación INTEGRA (institución privada financiada con fondos públicos para la promoción de la educación parvularia en el país), de un currículo educativo que incorporase significativamente la enseñanza de la cultura y lengua indígena a nivel inicial, lo que se desarrolló a través de dos componentes: Capacitación a directivos, docentes y funcionarios en interculturalidad en sus respectivos establecimientos y capacitación a educadores de párvulos, técnicos y educadores en lengua y cultura indígena (ELCI).

Según Dipres (2013), el programa estima como población potencial a los niños indígenas entre 0 y 5 años que no hablan ni entienden su lengua indígena (aproximadamente 134 mil, según indica la encuesta CASEN 2011), aunque este criterio puede ser cuestionado dado que el programa contiene un componente de interculturalidad, lo que incluiría también a los niños no indígenas como potenciales beneficiarios. Como población objetivo, el programa establece a un 30% de cobertura entre niños indígenas entre 0 y 5 años que no hablan ni entienden su lengua (aproximadamente 40 mil). En otros documentos de JUNJI e INTEGRA, no obstante, se indica como público objetivo a niños de los niveles pre kínder y kínder de sus establecimientos educacionales. La población potencial de establecimientos preescolares del programa EIB-CONADI es de 1.942 establecimientos (1492 JUNJI y 500 de Fundación INTEGRA), mientras que la de párvulos en establecimientos es de 119.115 estudiantes, ambos al 2012 (indígenas y no indígenas).

Respecto al presupuesto del programa EIB-CONADI, según Dipres (2013), en 2009 fue de 250.425 miles de pesos, representando un 0,44% del presupuesto total destinado a las instituciones participantes (57.304.735 miles de pesos), mientras que en 2013 fue de 405.202 miles de pesos, representando también el 0,44% del presupuesto total del mismo año (91.172.090 miles de pesos). Se consigna una variación presupuestal del programa EIB-CONADI de un 61% entre 2009 y 2013.

A través de INTEGRA, se han implementado 15 jardines interculturales, uno por cada región, además de los programas de “Jardines Interculturales Mapuche” y el programa de atención no convencional

de “Veranadas pehuenches”, este último, implementado desde el año 1994 hasta la fecha, en la comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía, junto con familias y organizaciones locales.

Por su parte, a través de JUNJI, entre 2007 y 2010 se han implementado 3 convenios: el primero (2007) para generar proyectos de atención integral de párvulos desde la primera infancia a ser desarrollados en comunidades indígenas, o en localidades con una significativa población indígena, y para potenciar programas y proyectos educativos que tanto JUNJI como CONADI desarrollaban hasta ese entonces o aquellos que fuesen a implementar en el futuro, para favorecer la inclusión de la interculturalidad en el currículo en los distintos programas JUNJI. En el segundo convenio (2007), JUNJI y CONADI se comprometieron a crear y habilitar aproximadamente treinta jardines infantiles interculturales, y el estudio y elaboración de un currículo educativo intercultural pertinente para este tipo de jardines infantiles (Dipres, 2013). Este convenio, apoyado por la expansión de la cobertura de jardines infantiles en el marco de las políticas de JUNJI, apoyados por distintos municipios, permitió la creación de 100 jardines interculturales en el país. En el 2010 se firma un convenio que viabiliza la enseñanza de la lengua indígena en los jardines interculturales.

En el sector rural, JUNJI ha implementado la enseñanza de lengua indígena en lo que fueron los jardines étnicos implementados desde 1996, mientras que en el contexto urbano, los jardines seleccionados cuentan con el apoyo de organizaciones indígenas que lo demanden y también con el patrocinio de la oficina de asuntos indígenas de las comunas, que cuenten con párvulos migrantes provenientes de contextos con alta concentración indígena.

Actualmente, el programa de “Jardines interculturales” de JUNJI, a nivel nacional, está integrado por 17 asesores técnicos que apoyan 186 a centros que trabajan bajo esa modalidad. Asimismo, desde el 2010 se encuentra trabajando las lenguas y culturas indígenas en 68 jardines infantiles interculturales, con el apoyo de los denominados Educadores de Lengua y Cultura Indígena –ELCI, similares a los Educadores Tradicionales del PEIB y trabaja en el desarrollo de una Política de Interculturalidad (JUNJI, 2012). Según estimaciones del departamento de estudios de dicha institución, los Jardines infantiles,

interculturales y de otras modalidades, acogen actualmente a 8.000 niños y niñas indígenas, representando una cobertura del 0,06% del total de estudiantes acogidos por esta modalidad en JUNJI e INTEGRADA, y un 0,05% respecto de los 134 mil niños indígenas entre 0 y 5 años que no hablan ni entienden la lengua originaria.

Evidencia aportada por el propio programa indica que el EIB-CONADI ha conseguido resultados a nivel de propósito: luego de una aplicación de un test a una población de beneficiarios entre el 2011 y 2012, se muestra que en 2011 sólo un 18,3% de los niños alcanzaban “un alto dominio de la lengua al término del año escolar”, y en el 2012 quienes lo hacían eran el 32,5%. Asimismo, en el mismo período, la mayor parte de los niños experimentó un alza de conocimiento de la lengua originaria. Por su parte, otro estudio realizado por el EIB-CONADI sugiere que quienes pertenecen a establecimientos educativos ubicados en la zona norte y sur del país, especialmente en zonas rurales, “obtienen mejores resultados que aquellos que se ubican en la región metropolitana, lo cual, hace plausible la hipótesis del efecto la concentración territorial como una variable que incide positivamente en el aprendizaje de los niños (Dipres, 2013, p58).

La evaluación realizada por Dipres (2013) a este programa, recomienda que el programa metas de largo plazo, definiciones estratégicas, una reestructuración del programa y mejores criterios de focalización y asignación de recursos para “promover más decididamente la inmersión en lenguas en la etapa pre-escolar” (p.63).

χ. Interculturalidad en el nivel terciario

En el nivel de educación superior, el Estado ha realizado esfuerzos para favorecer la participación de indígenas en este nivel, pero, como indica Mora (2012), no existen políticas ni normativas legales significativas que favorezcan el desarrollo líneas de interculturalidad en sus instituciones. La única materia jurídica al respecto está en La ley indígena 19.253, que mandata a las instituciones de educación superior a crear cátedras sobre culturas e idiomas indígenas. Por su

parte, en los casos que esta implementación existe, generalmente no responde a políticas integrales de inclusión de la diversidad cultural (Williamson, 2008).

Entre las medidas de fomento de la participación de indígenas está el “Programa de becas indígenas” y el “Programa Subsidio a la Residencia Estudiantil Indígena”, el cual cuenta con dos componentes: Becas de Residencia Individuales y Administración de Hogares Estudiantiles Indígenas. (JUNAEB, 2011). Respecto a las medidas de fomento a la interculturalidad en este nivel, se destaca el apoyo que en sus inicios entregó el MINEDUC para el desarrollo de las carreras de Pedagogía básica en Educación intercultural bilingüe en las Universidades Católica de Temuco (UCT) y Arturo Prat (UNAP), en Iquique, y el convenio con la maestría en la Fundación PROEIB Andes para estudiantes indígenas de postgrado. Actualmente, ha impulsado la investigación y el desarrollo de espacios interculturales, destacándose los financiamientos a través de los programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior (MECESUP II), del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y del Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias (FONDAP), en el área de interculturalidad, adjudicado a la Pontificia Universidad Católica de Chile y otras IES en el 2012.

Asimismo, diversas IES del país han adoptado medidas para promover la interculturalidad en sus aulas, siendo estas iniciativas autofinanciadas y/o apoyadas por agencias internacionales de cooperación. Un ejemplo son los programas de acción afirmativa Rüpü, dirigida a estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera, y Thakhi, dirigida a estudiantes aymara de la Universidad de Tarapacá, siendo ambos apoyados por el Programa Pathways to Higher Education de la Fundación Ford. Institución que también ha patrocinado la inserción de estudiantes indígenas de postgrado a través del programa International Fellowships Program (IFP), ejecutado en Chile por Fundación Equitas entre los años 2000 y 2010. Otras IES, como la Universidades del Bío Bío, Los Lagos, de Valparaíso, de Concepción Chile, Concepción, Austral, del Maule, del Bío Bío, han implementado programas especiales para acoger la diversidad sociocultural de su estudiantado y se han agrupado además en la Red Interuniversitaria de

Educación e Interculturalidad (RIDEI) ¹². Existen también experiencias de asociación entre Universidades y organizaciones indígenas para la promoción de las lenguas y culturas indígenas. En este ámbito se destacan las experiencias de capacitación de educadores tradicionales mapuche, realizadas por la Universidad de Chile junto con el colectivo mapuche “Kom Kim [mapudunguaiñ waria mew](#)”, en Santiago (2012), y por la Universidad de La Frontera, realizadas junto con el “Consejo de Educación Mapuche Azeluwam” (Azeluwam et. al., 2012).

Marco legal y regulatorio de la EIB y derechos educativos para los pueblos indígenas en Chile

La institucionalidad estatal existente en materia de derechos educativos de los pueblos indígenas emerge a partir de 1993 con la aprobación de la Ley indígena 19.253, que reconoce las lenguas y culturas indígenas y establece el sistema de educación intercultural bilingüe, propulsor del PEIB y del programa de becas, creado en 1995. Previa a dicha legislación no existían regulaciones nacionales específicas, dado que la Constitución política vigente de 1980 no reconoce algún tipo de derecho de esta índole. Sin embargo, en 1990 entró en vigencia en el país la Convención internacional sobre los derechos del niño, que obliga a Chile a entregar una educación que respete la identidad cultural, idioma y valores de las civilizaciones y naciones distintas a la suya, y a reconocer los derechos de las minorías étnicas a tener su propia vida cultural, practicar su religión y emplear su propio idioma. Esta, puede considerarse la primera materia regulatoria específica sobre derechos educativos indígenas del país. Posteriormente, en 1995, a través del Decreto 520, se establecen normas para elaboración de planes y programas de estudios para escuelas bilingües para el aprendizaje de lenguas vernáculas.

¹² Donde se suman las Universidades de la Frontera y de Tarapacá.

No obstante, en el 2009, el marco regulatorio de la EIB y de derechos educativos de pueblos indígenas sufre transformaciones significativas, a partir de la implementación de la nueva Ley General de Educación, la entrada en vigencia del Convenio 169 de la OIT y la aprobación del Decreto Supremo 280, que instituye el sector de lengua y cultura indígena en las instituciones participantes. Estas tres nuevas legislaciones, especialmente el Convenio 169 y el decreto 280, repercuten directamente en la estrategia que el Estado ha asumido en relación a la promoción de la lengua y culturas indígenas, y se reflejan en las modificaciones recientes al PEIB y en la implementación del SLI. En el cuadro 3:

Cuadro 3: Marco legal nacional e internacional vigente en materia de EIB y derechos educativos de los pueblos indígenas en Chile

Marco legal vigente	Año	Principales Indicaciones sobre EIB y educación indígena
Legislación nacional		
Constitución política de Chile	1980	La educación está garantizada como derecho. Estado debe fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.
Ley indígena 19.253	1993	Reconocimiento de lenguas y culturas indígenas: a) Uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; b) Establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; c) Promoción y establecimiento de cátedras de historia, cultura e

<p>Ley General de Educación 20.370</p>	<p>2009</p>	<p>idiomas indígenas en la enseñanza superior. d) Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.</p> <p>Establece un sistema de EIB en áreas de alta densidad indígena y en coordinación con otros organismos del Estado para preparar a los indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Establece un programa de becas indígenas, administrado por el MINEDUC. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la CONADI.</p> <p>Respeto y valoración de la diversidad cultural; diversidad, flexibilidad e interculturalidad son alguno de sus principios rectores; establece el deber del estado de promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias. Se realizarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas de la interculturalidad. EIB se expresa en el sector curricular dirigido a niños, niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y en la cual se enseñan la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen.</p> <p>Educación parvularia: Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física. En educación básica; en establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que</p>
--	-------------	--

los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Educación básica: Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros; Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral (...). En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena.

Educación media: Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos. En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.

Legislación internacional		
Convención sobre los Derechos del Niño	1990	<p>Los Estados convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a (...) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.</p>
Convenio 169 de la OIT	2009	<p>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 a emplear su propio idioma.</p> <p>Estados deben adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás</p>

aspiraciones sociales económicas y culturales. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar. Gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Si es viable, enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles

<p>Declaración ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</p>	<p>2007</p>	<p>conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional.</p> <p>Derecho a la libre determinación. Determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural. Derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas. Derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.</p> <p>Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, objetos, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales e interpretativas y literaturas.</p> <p>Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos. Los Estados adoptarán medidas</p>
--	-------------	---

eficaces para asegurar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Otros instrumentos nacionales: Decretos lengua y cultura indígena y enseñanza bilingüe

Decreto 520	1996	Establece normas para la elaboración de planes y programas de estudio de establecimientos bilingües que fortalecen el aprendizaje de la lengua vernacular o del idioma extranjero. Los establecimientos pueden disminuir el número mínimo de 6 horas asignado al Subsector de Aprendizaje Lenguaje y Comunicación en el Primer Ciclo para la enseñanza común. En este caso, la diferencia de horas podrá ser considerada por el establecimiento como tiempo a distribuir en Subsectores no ponderados o como tiempo de libre disposición.
Decreto Supremo 280	2009	Instituye el Sector Lengua Indígena en educación básica, en zonas de alta concentración indígena. Permite que sea impartido optativamente en todos los establecimientos educacionales del país que lo deseen. Obligatorio desde del año 2010 en establecimientos que cuenten con al menos un 50% de estudiantes con ascendencia indígena. , y desde el 2013, en los establecimientos con una matrícula de estudiantes indígenas igual o mayor a 20%. Implementación gradual (aumento de un nivel por año), desde 1º año básico a partir del año 2010.
Decreto 1619	2010	Establece Programas de Estudio Primero Básico del SLI
Decreto 0741	2011	Establece Programas de Estudio Segundo Básico del SLI
Decreto 1479	2012	Establece Programas de Estudio Tercero Básico del SLI

Decreto 2960	2012	Aprueba Planes y Programas de Educación Básica Asignatura Lengua Indígena de primero a cuarto básico
--------------	------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la Legislación nacional e internacional adoptada por el Estado Chileno, al año 2013. Diversas fuentes.

Además, se destaca el hecho que desde el año 2010 se establecen un conjunto de decretos administrativos que regulan la implementación del SLI entre las instituciones escolares participantes, a través de la construcción de bases curriculares y materiales pedagógicos.

Demandas educacionales y experiencias desde la sociedad civil y de comunidades indígenas en materia de EIB y educación indígena (1990-2012)

Como hemos mostrado en el capítulo anterior, las organizaciones y comunidades indígenas (en muchos casos, con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil nacional o internacional) han sido agentes fundamentales en la demanda, construcción, monitoreo y/o reformulación de las políticas EIB y de educación existentes en el país a lo largo de la historia reciente. Asimismo, han sido protagonistas en la creación de espacios de educación autónomos, autogestionados y/o co-gestionados, o bien, han ayudado a dar pertinencia a los proyectos educativos locales en contextos interétnicos rurales y urbanos. Hoy en día, muchas comunidades indígenas del país continúan recreando sus prácticas educativas ancestrales, las que se corresponden a los procesos de reproducción de sus espacios e instituciones sociopolíticas y socioculturales, entendiendo aquí que la educación es también un proceso formal de socialización y regulación comunitaria o intercomunitaria, fuera de la influencia directa del Estado.

En este apartado se describirán sucintamente las contribuciones de las comunidades indígenas, organizaciones indígenas y de otras or-

ganizaciones de la sociedad civil a la construcción de demandas y propuestas educativas y formativas interculturales o indígenas, realizadas fuera del espectro de influencia directa del estado. Se dará cuenta de las acciones a nivel de propuestas de política educativa, actividades de autoformación, formación, educación, realizadas a nivel local, regional y/o nacional.

Demandas y acciones educativas realizadas por organizaciones indígenas.

- Pueblo mapuche.

Pioneros en la construcción de demandas educativas han sido las organizaciones mapuche, las que desde inicios del siglo XX han interpelado al Estado de Chile para el reconocimiento de sus propuestas. Estas demandas se insertan en un contexto caracterizado por el carácter colonizador de los esfuerzos del Estado por integrar al mapuche a la sociedad nacional a través de la educación (Boccaro 1999, Bello 2004), y se despliegan a través de una diversidad de respuestas, propuestas u acciones tendientes a revertir la situación de deterioro progresivo de la situación económica, cultural y política denunciada por parte de las organizaciones constituyentes del movimiento. Estas demandas, asimismo, no responden necesariamente a un proyecto o programa común en el ámbito educativo y a lo largo del siglo XX han sido planteadas de manera no lineal, yuxtaponiéndose diversas miradas sobre el papel de la educación en el marco del desarrollo del pueblo mapuche.

Para afrontar las consecuencias del proceso de conquista de los territorios al sur del río Bío Bío a finales del siglo XIX y la posterior reducción y división de las comunidades mapuche durante las primeras décadas del siglo XX, las organizaciones mapuche demandaron la instalación de escuelas básicas en comunidades, así como la creación de escuelas agrícolas, industriales y politécnicas en sus alrededores. Asimismo, fueron solicitados hogares en centros urbanos y el aumen-

to de becas de acceso para la formación de profesores normalistas. Entre 1920 y 1960 también se erigieron las primeras demandas por control institucional de los centros educativos, como las realizadas por la Federación Araucana. Por su parte, la Sociedad Caupolicán fue pionera en plantear la formación de cuadros profesionales mapuche y el control educativo. A la par de este proceso fueron ingresando los primeros estudiantes mapuche en la educación media y en las escuelas normales, mostrándose también un acceso incipiente en la educación superior desde la segunda mitad del siglo XX. En este período no sólo se demandó mayor acceso o control institucional, sino también se exigió que las escuelas adaptasen sus diseños curriculares a las realidades de las comunidades, y que especialmente estas considerasen la lengua y cultura mapuche.

El retorno a la democracia (1990) ve nacer un conjunto de organizaciones mapuche que le imprimen un sello de pluralidad a las demandas educativas por ellos instaladas. Este proceso de diversificación de propuestas se expresa en la circulación de ideas y acciones que van desde la retoma de viejas demandas por inclusión y pertinencia educativa, hasta exigencias educativas orientadas según las coordenadas de autodeterminación y autonomía, las que han nortado importantes procesos sociales de las articulaciones indígenas más importantes en el continente durante los últimos años. Estas demandas, además, han profundizado la crítica al modelo educacional nacional de carácter asimilatorio, en todos sus niveles educativos, pues en el diagnóstico de sus representantes, este no considera las particularidades culturales e históricas de los pueblos indígenas. Se elaboran, así, demandas por EIB, por educación intercultural para todos, educación con pertinencia mapuche y/o de educación mapuche autogestionada. Estas propuestas rompen también con las planteadas durante el siglo XX, pues solicitan incorporarlas en el sistema educativo a través de la implementación de políticas de Estado, expresadas en cambios constitucionales y no amparadas meramente en políticas contingentes ejecutadas por los gobiernos de turno (Marimán, 2008). Asimismo, las organizaciones actuales perciben que la mayoría de las propuestas educativas han sido desmontadas, tratadas de manera sectorializada e institucionalizadas posteriormente como programas estatales ejecutados a través de las agencias indigenistas CONADI y MINEDUC. Las

organizaciones del movimiento mapuche perciben, por último, que gran parte de sus demandas están estancadas o no se llevan a cabo de acuerdo a como las proponen. Desde el Estado, se han reducido las demandas al “conflicto indígena” y sus soluciones “aparentes” ofrecen de manera contradictoria EIB, sin incorporar demandas político-jurídicas, de autonomía política y del derecho a la autodeterminación, refrendada en la legislación internacional vigente en el país.

Frente a este escenario, las organizaciones mapuche desarrollan desde los 90’ hasta el presente diversas propuestas y acciones educativas. Éstas, son planteadas principalmente por organizaciones territoriales, articulaciones de profesionales mapuche, partidos políticos y/o por asociaciones mapuche de trabajo directo en el ámbito educacional. Por su parte, sus demandas apuntan, entre otros elementos: a la profundización de la participación mapuche en la formulación de políticas de EIB y en la definición de los contenidos y procesos de enseñanza; en la generación de una política de interculturalidad y de revitalización de las lenguas indígenas; a la descentralización del sistema educativo para fortalecer la educación contextualizada; a la generación de espacios propios y autónomos de producción académica y de formación de profesionales; la creación de una universidad mapuche y/o intercultural; al aumento de becas indígenas en todos los niveles educativos; la creación de academias de lengua mapuche; y el fortalecimiento de los espacios de educación mapuche, entre otras iniciativas.

A continuación, destacamos las propuestas y acciones de trece organizaciones y articulaciones mapuche en el ámbito educativo. Estas organizaciones representan el vasto espectro ideológico y político de discursos existentes en el movimiento mapuche, por lo que muchas de las demandas persiguen fines muy distintos entre sí. Así, organizaciones políticas de orientación nacionalista, identidades territoriales, asociaciones de profesionales e investigadores, asociaciones de educadores tradicionales y articulación de comunidades, constituyen parte de esta diversidad. En el cuadro 4:

Cuadro 4: Propuestas y/o acciones en relación a EIB y educación indígena realizadas por organizaciones y articulaciones mapuche

Organización / año	Propuestas / acciones ejecutadas en EIB o educación indígena
Asociación Nacional Mapuche Newen MAPU (1997)	Propuestas de educación mapuche. Creación de una universidad Mapuche, con sede en Temuco y ramos en Mapudungun. Centro en la cultura e historia Mapuche. Orientada a la preparación de profesionales para atender necesidades en comunidades
Comunidades de Maquehue / Universidad Arcis / Académicos Mapuche (2002 en adelante).	Propuesta de creación de una universidad Mapuche, con sede en Maquehue orientada a la formación de profesionales para las comunidades. La propuesta no logra ejecutarse.
Asociación de Profesores Mapuche, Kimeltuchefe (2007)	Propuestas de articulación de la demanda por autonomía en la educación con la demanda por tierra: materializar el principio de la libre determinación de una manera compleja e integral. Reapropiación del proceso formativo por parte de las comunidades Mapuche. Creación de un Instituto Lingüístico Mapuche, Academia de la Lengua o Ministerio de Educación Mapuche.

Centro de estudios y Documentación Mapuche Liwen (CEDM Liwen, 1989)	Espacio autónomo conformado por profesionales mapuche desarrolla actividades de la investigación, formación y publicación de diversos aspectos de la realidad pasada y presente del Pueblo mapuche, además del acopio, gestión y puesta en circulación de documentación referida principalmente al pueblo mapuche, Situaciones Étnicas o Nacionalitarias y Educación Bilingüe Intercultural. Su actividad fue intensa entre 1990 y el 2000.
Partido Walmapuwen (2006)	En el marco de su proyecto de autogobierno de la Nación Mapuche, se propone: (a) reforma a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE); (b) sistema público descentralizado donde recaigan las decisiones en materia educativa; (c) incorporación del Mapuzungun en todos los niveles de enseñanza; (d) sistema de becas para estudiantes de enseñanza media Mapudungún hablantes para su formación como educadores; (e) creación de un centro Mapuche de formación y capacitación en carreras técnicas; (f) política de

	<p>hogares, con recursos e infraestructura; (g) aumento del número y monto de becas para estudiantes Mapuche; (h) reformas curriculares al interior de las universidades y creación de cátedras Mapuches y carrera de Pedagogía en Mapuzungun y de Educación Parvularia Bilingüe; (i) creación de una universidad del país Mapuche. Ha contribuido el año 2013 a la creación de la primera “Academia Nacional de Lengua Mapuche”.</p>
Identidad Territorial Lafkenche (2007)	<p>La organización presenta en el año 2008, en el marco de las negociaciones en el parlamento para la aprobación de la Ley General de Educación, un conjunto de indicaciones que se orientan a fomentar: (a) el reconocimiento de la pluriculturalidad; el principio de interculturalidad, y la existencia de “pueblos” originarios como sujetos de derechos y políticas educativas en Chile; (b) la participación de representantes y comunidades Mapuche en instancias decisorias en el ámbito educativo y en la gestión educacional a nivel local; (c) la incorporación del conocimiento</p>

	Mapuche en todos los niveles de educación. De las indicaciones presentadas sólo se consideraron dos en la Ley efectivamente aprobada.
Articulación de hogares mapuche e indígenas en el país (2007-2010)	Creación de una propuesta de política pública de hogares indígenas para estudiantes de educación superior, en torno a dos ejes: construcción en hogares indígenas como centros socioculturales cogestionados y/o administrados por JUNAEB/CONADI y aumento de becas para estudiantes indígenas en ES. La articulación entabló negociaciones desde el año 2007 hasta 2010, consiguiendo el desarrollo de una política de hogares, aunque sin que se reconocieran todas sus demandas.
Consejo de Educación mapuche Azeluwam (2004)	Esta organización realiza acciones de defensa y promoción de los derechos educativos y de capacitación de educadores mapuche. Desde el 2010 desarrolla actividades de formación y certificación de educadores tradicionales, junto al MINEDUC.
Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE, 2011)	En el marco de las movilizaciones estudiantiles el 2011, emerge la

	<p>FEMAE, articulación de estudiantes mapuche de educación superior que propone: Educación intercultural contextualizada, Mejoras de los beneficios a los estudiantes indígenas, Legitimidad y reconocimiento jurídico de hogares indígenas y Pago del Impuesto Territorial por parte de las empresas forestales. La FEMAE contribuyó a que se aumentaran el número de becas indígenas para todos los niveles educativos.</p>
<p>Red por los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas (RED EIB Chile, 2007)</p>	<p>Coordinación de profesionales y representantes de comunidades de pueblos originarios, de los pueblos rapa nui, aymara, lican antay y mapuche, genera propuestas de políticas educativas y lingüísticas. Entre sus principales propuestas se encuentra: Aprobación de una Ley de derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas, educación intercultural para todos y bilingüe para los pueblos indígenas, la implementación de procesos de consulta indígena para la creación de políticas EIB. Asimismo, la RED EIB Chile ha realizado acciones para promover el</p>

	<p>encuentro entre jóvenes, sabios, educadores y especialistas en lenguas indígenas, la difusión de campañas públicas para la defensa y promoción de las lenguas originarias, propuestas para una nueva institucionalidad educativa en EIB, entre otras.</p>
<p>Universidad Libre Mapuche Wenceslao Paillal (2010)</p>	<p>Proyecto educativo de carácter autónomo, basado en un enfoque intercultural crítico, que apuesta a compartir iniciativas de educación mapuche en diversos ámbitos (revitalización lingüística, historia crítica del pueblo mapuche, análisis de política contingente, entre otras materias), sobre la base de aportar a procesos de autoeducación, reflexión colectiva y la construcción cotidiana de un proyecto societal. Realiza diversas actividades académicas como la realización de cursos sobre historia y movimiento mapuche, seminarios, charlas y la publicación de artículos.</p>
<p><u>Kom kim mapudunguain waria mew</u> (2008)</p>	<p>Asociación de profesores y educadores mapuche que impulsan la enseñanza del mapuzungún en contextos rurales y urbanos. Imparten clases de mapuzungún en</p>

	diversas universidades de Santiago (Universidad de Chile y otras), elaboran materiales pedagógicos y didácticos para la enseñanza del mapuzungún y capacitan a educadores tradicionales.
Comunidad de Historia Mapuche (2010)	Espacio de articulación entre profesionales mapuche de distintas disciplinas de la educación, historia y ciencias sociales. Han desarrollado propuestas que buscan la descolonización de la producción sobre historia mapuche. Hasta el momento han publicado diversos libros sobre historia y presente del pueblo mapuche.

Fuente: Elaboración propia a partir de Flores y Robles (2008), Marimán (2008), Williamson (2005) y diversas páginas web.

Es importante destacar que la mayoría de las organizaciones del cuadro enarbolan propuestas u acciones que involucran potencialmente a toda la sociedad mapuche y/o chilena. También, una parte de las organizaciones intentan llevar a cabo sus actividades con la mayor independencia institucional y económica posible, y aún, explicitan la voluntad de contribuir a un proceso de creación (educativa, académica, profesional) bajo los preceptos de autonomía y libre determinación. Estas organizaciones, sin dejar de interpelar al Estado para el reconocimiento efectivo de los derechos lingüísticos, culturales y educativos del pueblo mapuche, han ido creando espacios de autonomía y de colaboración con diversos representantes de otros pueblos indígenas, con instituciones públicas y con organizaciones de la sociedad civil, y constituyen un fundamental reservorio de experiencias y de modelos para el desarrollo de políticas de EIB en el país.

Existen también experiencias educativas territoriales o locales gestadas, gestionadas o co-gestionadas por organizaciones mapuche. Se trata de experiencias educativas en los ámbitos de educación pre escolar, básica, media o de educación de adultos; de enseñanza del mapuzungún; talleres de cultura, historia y /o música mapuche; creación de materiales didácticos para la enseñanza del mapuzungún; de reconocimiento de la interculturalidad en la educación superior; creación de hogares de estudiantes autogestionados; y talleres de producción audiovisual y musical, etc. Estas acciones han sido desarrolladas a través de diversas asociaciones mapuche, organizaciones de estudiantes y/o de educadores, en diversas regiones del país, especialmente en las regiones de la Araucanía, Metropolitana y del Bío Bío. A continuación, presentamos el registro de 21 acciones educativas de algunas organizaciones mapuche. En el cuadro 5:

Cuadro 5: Acciones (auto) formativas y educativas locales realizadas por organizaciones mapuche en el país

Organización/ año	Localización	Objetivos/ Acciones educativas
Asociación Indígena Adkintulen (2011)	Comuna de Lampa, Región Metropolitana	Fortalecimiento y difusión de la cultura e identidad Indígena mapuche, aymara y rapa nui, y el rescate de sus cosmovisiones, como culturas originarias y milenarias. Actividades: Talleres de lengua, cultura y telar mapuche. Práctica de medicina mapuche. Actividades de

		enseñanza curricular en diversas disciplinas. Actividades deportivas.
Colectivo de estudiantes mapuche (CODEMU, 2011)	Región Metropolitana	Generar interculturalidad efectiva. Actividades: Talleres de idioma, historia y cultura indígena, de formación política, artesanía, producción de artículos y publicaciones de investigación en historia y/o cosmovisión indígena
Comisión lingüística de la región metropolitana (s/i)	Región Metropolitana	Reúne a profesionales y educadores tradicionales. Realiza actividades de revitalización y enseñanza del mapuzungún
Asociación Indígena Ruka Kiñe pu liwen (s/i)	Comuna de La Pintana, Región Metropolitana	Realiza talleres de cultura, lengua e historia mapuche. Asesora a establecimientos de La Pintana en educación intercultural.

<p>Hogar estudiantil Pegun Dugun (s/i)</p>	<p>Comuna de Concepción, Región del Bío Bío</p>	<p>Hogar para estudiantes mapuche y centro sociocultural, realiza actividades auto formativas para sus residentes.</p>
<p>Comisión lingüística mapuche del Bío Bío (2005)</p>	<p>Concepción, Región del Bío Bío</p>	<p>Reúne a educadores y representantes mapuche para aportar en la recuperación del mapuzungún dentro de sus comunidades, como también para crear una academia regional de la lengua mapuche a finales del año 2013, con el propósito de crear una instancia de carácter técnico que permita el análisis, estudio y de reflexión sobre la importancia de la lengua mapuche para su desarrollo.</p>
<p>Escuela mapuche autónoma Lleu-Lleu (s/i)</p>	<p>Comuna de Tirúa, Región del Bío Bío</p>	<p>Actividad autoconvocada, realizan talleres formativos en lengua y cultura mapuche.</p>

<p>ONG Corporación Mapuche Newen (1996)</p>	<p>Temuco, Región de la Araucanía</p>	<p>Trabajo en las áreas de organización Territorial, revitalización cultural, manejo de recursos naturales y desarrollo productivo, educación y capacitación institucional. Actividades de formación en cultura mapuche y derechos indígenas.</p>
<p>Escuela Rural Mapuche "Kom pu lof ñi kimeltuwe" (2006)</p>	<p>Lago Budi, Comuna de Puerto Saavedra, Región de La Araucanía</p>	<p>Institución escolar ligada inicialmente a la iglesia católica y reapropiada desde 2006 por la comunidad mapuche, se propone rescatar las raíces de la cultura mapuche entre sus niños/as participantes. 7 profesores imparten enseñanza básica a 57 estudiantes mapuche.</p>

<p>Jardín infantil generado por el taller laboral femenino de temucuicui. (1997)</p>	<p>Comunidad de Temucuicui, Comuna de Ercilla, Región de la Araucanía</p>	<p>Jardín infantil promueve la participación comunitaria y la interculturalidad en su proyecto educativo. Al 2010 contaba con una matrícula de 26 alumnos entre 4 a 5 años</p>
<p>Liceo Agrícola de Chol-Chol (s/i)</p>	<p>Comuna de Nueva Imperial, Región de la Araucanía</p>	<p>Iniciativa educativa privada apoyada por la Cooperativa campesina Chol Chol, integrada por pequeños agricultores mapuche. Tiene una matrícula de 180 estudiantes y desarrolla actividades educacionales de formación técnico-agrícola.</p>
<p>Cursos silvo-agropecuarios de la Asociación comunal mapuche de Nueva imperial</p>	<p>Comuna de Nueva Imperial, Región de la Araucanía</p>	<p>Una de las pocas iniciativas de educación de adultos mapuche de comunidades y zonas urbanas de la comuna, desarrolló actividades de capacitación silvo-</p>

(s/i)		agropecuarias para el desarrollo productivo y al mejoramiento de sus ingresos familiares.
<p>"Wvnoweftual Mapuzugun", del Kolectivo We newen (s/i)</p>	<p>Temuco, Región de la Araucanía</p>	<p>Articulación mapuche busca generar y fortalecer a hablantes con conciencia lingüística para crear líderes capaces de revitalizar el mapuzungún.</p> <p>Actividades: Clases de mapuzungún, historia y cultura mapuche, formación política, artesanía, producción de documentos de investigación en historia y/o cosmovisión indígena, producción de documentales de difusión de lengua y cultura mapuche.</p>

<p>Talleres de mapuzungún de la “Agrupación independiente por la recuperación del mapuzungún (2007)</p>	<p>Regiones de La Araucanía y de Los Ríos</p>	<p>Este colectivo realiza acciones de recuperación de la lengua y cultura mapuche en distintos sectores de las regiones de la Araucanía y de Los Ríos. Actividades: Clases de mapuzungún y de historia y cultura mapuche, talleres de artesanía y celebraciones de fiestas importantes, tales como el Xafkintun (intercambio de especies, principalmente semillas), Xawun (encuentro) y palin.</p>
<p>Escuela comunitaria de Quinquén (1997)</p>	<p>Comunidad de Quinquén, Comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía</p>	<p>La escuela unidocente es administrada por la comunidad mapuche pehuenche de Quinquén. La participación de la comunidad en relación a la escuela es</p>

		significativa, el curriculum está orientado dentro del marco de una educación con identidad dentro de la línea de una educación intercultural Bilingüe.
Asociación indígena Trawün Lonko (s/i)	Comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía	Representado por sus lonkos tradicionales, agrupa a 14 lof. Busca fortalecer las tradiciones mapuche pewenche. Su trabajo se ha abocado a la recuperación de diversas tradiciones mapuche (pentukuwün, mizawün, palín, nguillatún, veranadas). Actividades, Trabajo con las escuelas pewenche para que incorporen la lengua y cultura mapuche. Lonkos trabajaron hasta 2010 como asesores interculturales.

		Revitalización de los nguillatun y para comprometer a los más jóvenes.
Centro intercultural de la Asociación Kümeltufeche (s/i)	Comuna de Lonquimay, Región de la Araucanía	Busca fortalecer identidad y cultura mapuche entre los integrantes de las comunidades del sector Pehuenco. Actividades: La sede es utilizada para los encuentros de la comunidad (reuniones, celebraciones, actividades de fin de año) y durante 2011 se impartieron talleres textiles dirigidos a las mujeres de la comunidad, con apoyo del programa 'jefas de hogar' de SENCE.
Centro De Estudios Wallmekintun (s/i)	Región de la Araucanía	Fundado por el Ngenpin de la zona Lago Budi Armando Marileo, ha trabajado por más de 30 años en

		la reconstrucción de los saberes ancestrales mapuches.
Hogar Pelontuwe (1997)	Comuna de Temuco, Región de la Araucanía	Hogar estudiantil mapuche y Centro Sociocultural, realiza actividades autoformativas en cultura, historia y lengua mapuche. Actividades de formación política y encuentro con otros estudiantes y territorialidades. Actor relevante en la conformación de la política de hogares indígenas.
Hogar Mapuche Lawen Mapu (s/i)	Comuna de Padre de las Casas, Región de la Araucanía	Hogar estudiantil mapuche y Centro Sociocultural, realiza actividades autoformativas en cultura, historia y lengua mapuche. Actividades de

		formación política y encuentro con otros estudiantes y territorialidades. Actor relevante en la conformación de la política de hogares indígenas.
Hogar We Liwen (s/i)	Valdivia, Región de Los Ríos	Hogar estudiantil mapuche y Centro Sociocultural, realiza actividades autoformativas en cultura, historia y lengua mapuche. Actividades de formación política y encuentro con otros estudiantes y territorialidades. Actor relevante en la conformación de la política de hogares indígenas.

Fuente: Elaboración propia a partir Williamson (2005), www.i-sees.org y diversas fuentes online.

Acciones educativas destacadas, desarrolladas por organizaciones de otros pueblos indígenas.

Dada la escasa información disponible, no fue posible sistematizar una gran cantidad de experiencias de formación y educación llevadas a cabo por organizaciones indígenas de pueblos pertenecientes a los otros ocho pueblos originarios reconocidos en el país. Entre las experiencias indicadas, se destacan el programa de inmersión lingüística iniciada por la organización “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera” del pueblo rapa nui, iniciado en 2000, beneficiando a decenas de estudiantes indígenas del establecimiento educacional en la isla. Se destacan también los talleres de lengua y el trabajo de la asociación de estudiantes de pueblos indígenas (AESPO) realizados por colectivos del pueblo aymara. Otras acciones de investigación y recuperación lingüística son llevadas a cabo por organizaciones de los pueblos colla y kawéskar. No fue posible recabar antecedentes de acciones educativas de los pueblos quechua, diaguita, lican antay y yagán. En el cuadro 6:

Cuadro 6: Acciones educativas autogestionadas o co-gestionadas de los pueblos originarios (ejemplos)

Pueblo originario	Organización / Acción educativa
Aymara	Diversas organizaciones: Diversos talleres de lengua y cultura aymara en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Santiago. Asociación de estudiantes de pueblos originarios (AESPO): Estudiantes de pueblos originarios desarrollan acciones de revitalización de cultura y lengua indígenas.

Quechua	La lengua se encuentra en proceso de extinción. Sin información sobre iniciativas.
Colla	Comunidad colla Sinchi Wayra desarrolla iniciativas para recuperar elementos de la lengua Colla, con el apoyo de CONADI.
Diaguita	s/i
Lican antay (atacameños)	s/i
Rapa Nui	Programa de inmersión educativa: En 1990 se forma la Corporación “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera”, para proteger y promover el patrimonio rapa nui. Esta organización realiza actividades de recuperación de actividades culturales como deportes, plantaciones de árboles endémicos, plantas comestibles y medicinales, navegación, destacándose la fiesta de la Tapati Rapa Nui. En 1997, inicia gestiones que facilitan la creación en el 2000 del Programa de inmersión lingüística para niños y niñas rapa nui, con el apoyo de las organizaciones de ancianos rapa nui y del MINEDUC. El programa se realiza en el establecimiento escolar “Lorenzo Baeza” e imparte educación en lengua rapa nui desde pre-kinder hasta cuarto medio, con capacidad de impartir para un curso por nivel educativo. El programa enfatiza metodologías para la recuperación de sus

	<p>tradiciones culturales.</p> <p>A partir del 2004, funciona la Academia de la Lengua rapa nui. Esta, “hace trabajos de texto, de cine interactivo, apoyo a instituciones con traducciones” (Haoa, 2012).</p>
Kawéskar	<p>La lengua se encuentra en proceso de extinción. El grupo de kawésqar a 1996 en la localidad de Puerto Edén está compuesto por doce personas. En 2012 se reduce a 9. Frente a un contexto de riesgo de pérdida de la lengua vernácula, se destacan los trabajos recopilatorios y de investigaciones históricas y lingüísticas realizados por el kaweskar José Tonko y el investigador Oscar Aguilera.</p>
Yagán	<p>La lengua se encuentra en proceso de extinción. Existe sólo una hablante de la lengua Yagán.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Haoa (2012) y diversas fuentes.

Experiencias educativas de la sociedad civil indígena (no estatales).

Otras experiencias destacadas en el ámbito de la educación y formación en EIB han sido desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil no indígena, especialmente por la Iglesia Católica, y en menor medida, por el aporte de fundaciones u otros sectores de la sociedad civil.

Entre las experiencias desarrolladas por la Iglesia Católica, se destacan la de la Fundación Magisterio de la Araucanía de Temuco, con la implementación en 1985 de cuatro escuelas que alfabetizaron en mapudungun y luego en castellano, que por el éxito de la iniciativa se ampliaron a 19. Se destaca también el trabajo de la Fundación Instituto indígena, dependiente del arzobispado de Temuco, con la creación en 1983 del “Liceo intercultural Técnico-profesional Guacolda”, institución que imparte la enseñanza media con sello intercultural a cerca de 150 estudiantes indígenas y no indígenas de la comuna de Chol Chol y de alrededores. Por otra parte, la Fundación Juan XXIII ha implementado escuelas en sectores pehuenches, destacándose las escuelas “Cauñicú” y “Butalelbún”, ambas en la comuna de Alto Bío Bío, región del Bío Bío. Son importantes también los aportes de los sacerdotes vascos, liderados por Iñaki Arriola, quienes, con el aporte de la cooperación del Ayuntamiento Vitoria-Gasteiz del País Vasco (España), y en conjunto con la parroquia, ONG SETEM y organizaciones y comunidades mapuche locales, han implementado un proyecto educativo intercultural desde la década de los 90’, que abarca desde la educación pre-escolar hasta la secundaria, en la comuna de Curarrehue, región de la Araucanía. Bajo el denominado “Proyecto Gen”, esta articulación ha promovido el cooperativismo entre comunidades mapuche y además, ha creado varios establecimientos educacionales, destacándose el Jardín Infantil “Ruka ngen”, la Escuela Básica “Ruka gen”, el Liceo Técnico “Ruka gen”, el Internado “San José de Calazans” y la Escuela unidocente “Rayen Mapu”, en la comuna (AVALÚA, 2008).

En el caso del pueblo rapa nui, existe el trabajo de recuperación lingüística llevado a cabo por dos lingüistas norteamericanos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en coordinación con la Universidad Católica de Valparaíso (Haoa, 2012).

En el área de educación superior, se destaca la experiencia del programa internacional de becas de la Fundación Ford (IFP, en inglés), que durante los años 2000 y 2010 benefició en Chile a cerca de 65 profesionales indígenas, principalmente mapuche (58), para que se especializaran en programas de magister y/o doctorado en diversas universidades de Chile y el mundo, en distintas áreas del conocimiento.

Breve descripción de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas.

Los datos de la encuesta CASEN 2011 muestran que un 11% de los indígenas encuestados habla y entiende su lengua, un 10,4% sólo la entiende y cerca de un 78,6% no la habla ni entiende. Son los residentes de comunidades rurales quienes presentan un mayor nivel de práctica y entendimiento de la lengua respecto de los residentes en zonas urbanas (84,8% versus 61,7%), y también, la población de mayor edad respecto de los tramos menores (39% entre los mayores de 60; 29% en el tramo 45-59 años; 26% en el tramo 30-44 años; 18% en el tramo 18-25 años; mientras que sólo un 11% de los niños entre 0-11 años habla o entiende su lengua). Respecto de las mediciones anteriores (2000 y 2006), existe una tendencia a la disminución de la población indígena que habla o entiende su lengua, lo que justifica la necesidad de potenciar las acciones para la revitalización de las lenguas originarias. En el cuadro 7:

Cuadro 7: Población indígena según conocimiento de la lengua originaria 2000-2011 (%)

CASEN	Habla y entiende	Solo entiende	No habla ni entiende
2000	14,3	14,1	71,7
2006	12,1	10,8	77
2011	11	10,4	78,6

Fuente: Elaboración propia en base a “Informe CASEN pueblos originarios” (2011).

Por otra parte, la situación sociolingüística entre los pueblos originarios es diversa y tiene relación con la manera en que se expresan factores históricos (proceso de contacto, colonización y moderniza-

ción), sociales, territoriales, políticos, culturales y educacionales. Dentro de éstos, son relevantes los procesos de escolarización formal entre niños y jóvenes y de urbanización de los pueblos indígenas, los que han jugado un papel importante en el desplazamiento de las lenguas indígenas por la lengua castellana, hoy, lengua oficial del país.

A partir de los estudios sociolingüísticos disponibles¹³, se delinea el siguiente resumen del perfil sociolingüístico para cada pueblo indígena en el país. En el cuadro 8:

Cuadro 8: Perfil sociolingüístico según pueblo indígena en Chile

Pueblo indígena	Perfil sociolingüístico
Aymara	Según Gundermann et. al. (2005) y Gundermann et. al. (2009), a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra probabilística en la región de Tarapacá, determinó que un 65,7% de las personas que se autodefinen como aymaras, tienen competencia en su lengua. Dentro de este grupo, los residentes aymaras en el altiplano tienen la mayor tasa de competencia (95,2%), la que decrece entre los residentes en la precordillera (61,2%), hasta llegar a un nivel de 38,6% de competencia entre los residentes en la zona de valles bajos, oasis y pampa. Entre quienes declaran tener competencia lingüística, 31% declara tener

¹³ Más allá de las proyecciones estadísticas en base a la encuesta CASEN y de los estudios específicos realizados, no existen investigaciones exhaustivas que permitan establecer un perfil nacional y desagregado para pueblo y territorio indígena o interétnico en el país.

	<p>una competencia alta, 21% una competencia media y el 48% restante declara tener una competencia baja. Por su parte, un 34,5% de niños aymara declara no tener competencia en su lengua.</p> <p>Los mismos autores agregan que entre los entrevistados indígenas y no indígenas, un tercio declaró poseer algún grado de competencia en alguna lengua indígena (aymara o quechua).</p>
Quechua	Según Gundermann et. al. (2005), considerando la muestra de entrevistados quechua, un 72% de niños quechuas declaran no ser competentes con su lengua.
Diaguita	La lengua Diaguita denominada Kakán se encuentra casi extinta. Sin embargo, algunas comunidades están realizando esfuerzos para recuperar parte del léxico.
Colla	La lengua Colla se encuentra casi extinta. Sin embargo, algunas comunidades están realizando esfuerzos para recuperar parte del léxico.
Lican antay (atacameños)	En peligro de extinción. Según Gundermann et. al. (2005), un 93,8% de lican antay entrevistados en contextos sociales de las

	comunidades escolares de San Pedro de Atacama, declara no poseer competencia lingüística.
Rapa Nui	Según Docencia (2009), A fines de la década de los 80' la cantidad de alumnos hablantes disminuyó en forma acelerada, donde sólo un 25% de los niños y niñas hablaba Rapa Nui.
Mapuche	<p>Según Gundermann et. al. (2005), un 54,5% de los encuestados de comunidades escolares de las identidades lafkenche y pewenche de la región del Bío Bío no son competentes en mapuzungún o che zungún.</p> <p>El mismo estudio indica que en la región de la Araucanía, un 67.1% de los encuestados pertenecientes a comunidades escolares es competente en el mapuzungún. Sin embargo, el porcentaje de competencia es alrededor de un tercio entre los mayores de 18 años y menor entre los menores de 18 años.</p> <p>En la región de Los Lagos y de Los Ríos, el nivel de competencia lingüística es cercano al 33% entre los mapuche entrevistados.</p> <p>Según Zúñiga (2007), en base a un universo de 1487 entrevistados mapuche mayores de 18 años, un 3,5% habla el mapuzungún mejor que el castellano, 10,9% igual que el</p>

	<p>castellano, 9,3% peor que el castellano, 19,7% entiende pero no habla la lengua, y un 56,3% no habla ni entiende la lengua.</p> <p>No existen estudios concluyentes respecto de la situación de la lengua che sungún hablado en comunidades huilliches de la región de Los Lagos. Según el Atlas de UNESCO de las lenguas en peligro, al 1980 existían cerca de 2000 hablantes de dicha lengua.</p>
Kawéskar	En peligro de extinción.
Yagán	En peligro de extinción.

Fuente: Elaboración propia a partir de Docencia (2009); UNESCO (2010); Gundermann et. al (2004); Gundermann et. al. (2009); y Zúñiga (2007).

Actualmente, se puede considerar al mapuzungún, rapa nui y ay-mara como lenguas con vitalidad lingüística, mientras que las lenguas quechua, kaweskar y yagán están en peligro de extinción. Por su parte, las lenguas colla, diaguita y lican antay se consideran casi extintas, pero gracias a la acción de las comunidades locales se ha podido recuperar parte de su léxico.

Respecto a las variantes dialectales de las distintas identidades mapuche, es necesario destacar que la mayor competencia lingüística estaría entre los residentes de zonas rurales en la región de la Araucanía, mientras que los lafkenche y pewenche de la región del Bío Bío, junto con los residentes de zonas huilliches en las regiones de Los Ríos y Los Lagos, presentan menor nivel de competencia lingüística.

IV. Participación de estudiantes indígenas en el sistema escolar en Chile 2000-2012.

Antecedentes

Chile se ha destacado en Latinoamérica por sus políticas pro expansión de la cobertura escolar en el nivel primario y secundario, y además, por contribuir a la masificación del acceso de jóvenes de clase media y media-baja a la educación superior. Tanto es así que el país está cerca de cumplir con los objetivos del milenio referidos por la ONU para la educación primaria, y sus indicadores de cobertura educativa lideran los rankings de Latinoamérica (SITEAL 2011, CEPAL 2011).

El crecimiento significativo del sistema educativo -público y privado- durante los últimos veinte años se circunscribe en un período en que el país ha redescubierto la diversidad cultural: la emergencia en el espacio público de los movimientos étnicos (Bengoa, 2000), nos ha recordado que Chile es pluricultural y que es necesario adoptar medidas para proteger a los más de un millón quinientos mil habitantes indígenas, según el CENSO del 2012. El Estado ha avanzado paulatinamente en el reconocimiento jurídico de las demandas indígenas¹⁴, a través de la Ley Indígena 19.253 (1993), la Ley de Espacio Costero Marino para los pueblos originarios 20.259 (2008) y la ratificación del Convenio 169 de la OIT (2008). Asimismo, los gobiernos de post-dictadura han dispuesto diversas políticas sectoriales dirigidas a indígenas, siendo uno de los más relevantes el Programa Orígenes, co-ejecutado con el BID entre el 2000 y el 2010, orientado a promover el desarrollo de las comunidades. A nivel subnacional, las municipalidades han sido agentes innovadores en política indígena a escala local, junto con ONG's, Fundaciones y otros colectivos de la sociedad civil.

En el ámbito educacional, se han realizado esfuerzos importantes para mejorar la pertinencia del sistema educativo en los contextos in-

¹⁴ El Estado reconoce a las etnias Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Diaguita, Atacameños, Quechua, Colla, Kaweskar y Yagán (MINEDUC, 2010).

dígenas e interétnicos, a través de la creación del Programa de Educación Bilingüe –PEIB- (1996) y la implementación del Sector de Lengua Indígena en el currículo de educación básica, establecida en el Decreto n°280 (2009).

El aumento en los niveles de cobertura educacional para la población de Chile y la subsecuente incorporación masiva de niños, niñas y jóvenes indígenas en las instituciones escolares plantea un gran desafío para el país, que debe perfeccionar sus políticas educativas no tan sólo para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas, sino también para que reconozca, incluya y promueva dentro del sistema educativo los derechos indígenas.

Las demandas educativas étnicas- en todas sus versiones, como la educación autónoma o propia, la etnoeducación o la educación intercultural -, existentes desde el siglo XX, de la mano de varias organizaciones mapuche y aymara, han enriquecido el debate sobre la reforma educacional que se está llevando a cabo actualmente en Chile y han logrado permear y tensionar los preceptos fundantes del sistema educativo, que se desarrolló sin incorporar los saberes y haceres indígenas¹⁵. Éstas, no solo interpelan por la democratización del acceso y la calidad de las escuelas, sino también por mayor pertinencia de los componentes curriculares, por la inclusión de los educadores tradicionales y de la lengua indígena, y por la participación de la comunidad en los proyectos educativos (Flores y Robles, 2008; Donoso, 2006).

Sin embargo, diversos autores (Loncón, 2009; Riedemann, 2008) critican que las políticas de educación intercultural bilingüe se han implementado principalmente en sectores de alta concentración de población indígena (generalmente en comunas rurales), excluyendo a gran parte de los niños y jóvenes indígenas residentes en zonas urbanas, quienes no tienen opción más que educarse en instituciones que fomentan el modo de pensar y vivir nacional, urbano y monocultural. Salvo excepciones, la mayoría de los estudiantes indígenas no

¹⁵ Ejemplo de lo anterior es la participación de representantes indígenas en el “Consejo Asesor presidencial para la calidad de la educación”, convocada por la ex presidenta Michelle Bachelet en 2006 y también las propuestas de las organizaciones indígenas para incorporar sus demandas en la Ley General de Educación n°20.370, promulgada en el año 2009.

tiene garantizado el derecho a una educación en la lengua y cultura propias.

A partir de esta constatación, el presente capítulo busca caracterizar, considerando fuentes secundarias y estadísticas oficiales, el proceso de escolarización de los pueblos indígenas en la última década y dar cuenta de las principales tendencias que al respecto nos muestran los indicadores de participación indígena en los niveles educativos del sistema. Busca, además, comprender en qué medida este proceso se aproxima o distancia del conjunto de derechos educativos específicos de los pueblos indígenas vigentes en nuestro país.

El ingreso de indígenas al sistema escolar durante las últimas décadas es un proceso que cada etnia ha experimentado de manera diferenciada, dadas las particularidades socioeconómicas, geográficas, culturales y la forma en que la situación colonial impactó en las valoraciones que los indígenas hicieron de la oferta de educación escolar.

Antes de comenzar con la descripción estadística, es importante explicitar las tensiones inherentes a los procesos de escolarización de indígenas. En primer lugar, existe un riesgo vinculado con la metodología que se utiliza para presentar datos agregados respecto de la categoría “pueblos indígenas”. Siguiendo a Bengoa (2008), este conglomerado puede resultar inadecuado en tanto no expresaría la diversidad realidades de cada pueblo. A esto se suma que son pocos los instrumentos estadísticos oficiales que consideran la variable indígena y la desagregación por etnia, obstaculizando aún más un análisis detallado. El CENSO de población y vivienda y la encuesta de Caracterización Socioeconómica –CASEN– son los únicos instrumentos oficiales estatales que entregan un reporte representativo de la realidad educacional indígena en Chile y, sin embargo, los datos CASEN, salvo para el pueblo mapuche, no son representativos para las otras etnias del país.

También se ha de tener en consideración que la escuela es un espacio de frontera: ha sido un mecanismo intencionado de sometimiento, aculturación, castellanización, y espacio de negación de la diversidad cultural, pero también ha sido demandada por las organizaciones indígenas, pues se entendía que fuera de éstas, la exclusión y la discriminación eran más fuertemente resentidas por sus integrantes.

En tercer lugar, se debe diferenciar entre escolarización formal, es decir, años de estudios cursados, y la riqueza –o capital– cultural here-

dado y compartido por cada pueblo e individuo indígena. Por ejemplo, la ausencia o baja escolaridad de integrantes en una comunidad rural mapuche que ha conservado sus tradiciones culturales y su lengua no es sinónimo de menores capacidades o de ausencia de capital cultural respecto de un contexto urbano no indígena con altas tasas de escolarización. La existencia de una “brecha” de años de escolarización entre indígenas y no indígenas no indica necesariamente una situación de detrimento de los primeros en relación al segundo grupo, sino una diferencia que debe ser debidamente contextualizada, para no cometer errores en la interpretación de los datos.

En relación a lo anterior, un cuarto elemento es la manera en que los implementadores de políticas públicas analizan y procesan las estadísticas como insumos para el desarrollo de políticas. ¿Cómo se entiende una tendencia estadística a la paridad en las tasas de escolaridad entre indígenas y no indígenas en Chile, cuando sabemos que ha existido una alta demanda por EIB que ha sido postergada o insuficientemente cubierta por el estado? ¿Qué políticas y medidas, entonces, se deben implementar en un caso de este tipo? ¿Y cómo debe entenderse la “brecha” educativa entre indígenas y no indígenas? ¿Se deben promover políticas para acortar esta brecha? Y si lo anterior fuese llevado a cabo ¿cómo conducir reformas políticas al sistema escolar de modo que no se vulneren los derechos educativos y lingüísticos refrendados por el estado de Chile? Como menciona Bengoa (2008), las comparaciones estadísticas de este tipo son siempre “una profecía autocumplida: ellos, los indígenas, no son como nosotros, esto es, la población no indígena, que es el conglomerado de control” (p.70) frecuentemente utilizado.

Desde la perspectiva del enfoque de derechos de políticas sociales, promovido por CEPAL (2011) y otras instituciones intergubernamentales, las diferencias o “brechas” en la participación en los sistemas educativos nacionales entre grupos étnicos, o entre la sociedad dominante y sus minorías, representan indicadores de exclusión social y de eventual vulneración de derechos educativos, por lo que justifican la construcción de indicadores que permitan comparar la realidad entre indígenas y no indígenas.

Considerando lo anterior, podemos mencionar que la escolarización de indígenas ha experimentado cambios importantes desde la

década de los 90', en relación a dos acontecimientos importantes: la consolidación del modelo educativo subsidiario¹⁶, que permitió la expansión territorial de la educación primaria y secundaria, y la implementación de la Ley Indígena que instituyó el PEIB y el Programa de becas indígenas, desde 1993 hasta la fecha.

La progresiva incorporación de indígenas en la educación primaria sigue una doble ruta (que beneficia o perjudica por igual a los no indígenas):

- ▶ En el mundo rural, la escuela primaria amplía su oferta, pasando de ser unidocente (hasta cuarto básico), a ser multidocente y permitiendo finalizar la educación básica. Sin embargo, la escuela rural pública presenta problemas de infraestructura y calidad, impactando en los logros educacionales de los estudiantes indígenas. Al mismo tiempo, el proyecto educativo ha sido tensionado por las exigencias que las comunidades y organizaciones indígenas hacen a la escuela. Por su parte, en las zonas de alta concentración indígena, las escuelas básicas que lo demandan se incorporan a la modalidad EIB otorgando educación con pertinencia cultural.

- ▶ En las zonas urbanas, especialmente en las periferias, se produce una expansión de la oferta de escuelas y liceos particulares-subvencionados y municipales, siendo estas últimas las que albergan a la mayoría de los estudiantes indígenas en la actualidad (Blanco y Meneses, 2011).

El ingreso de indígenas a la enseñanza secundaria (media) se concreta en las ciudades, el único lugar donde está presente la oferta disponible. Pero como diversos estudios lo han constatado (Flores y Díaz-Romero, 2008; Marimán, 2008), los estudiantes indígenas provienen de contextos socioeconómicos y geográficos vulnerables y quienes logran finalizar la educación básica ingresan principalmente, al igual que los estudiantes no indígenas vulnerables, a liceos munici-

¹⁶ Basado en la expansión de una oferta educativa mayoritariamente privada, donde el estado provee servicios educativos sólo en los lugares donde los primeros no consiguen dar respuesta.

pales o particulares-subvencionados con precarias infraestructura y logros educacionales.

Respecto al nivel terciario, las políticas de liberalización implementadas para este sector (Espinoza y González, 2008) han llevado a que en las últimas décadas Chile asista a un proceso de masificación de la oferta de Educación Superior (ES), incrementando el acceso a este nivel de jóvenes provenientes de todos los niveles socioeconómicos. Sin embargo, persisten importantes diferencias entre los jóvenes de menores ingresos y los de mayores ingresos, vinculadas a barreras sociales, culturales y económicas que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado en el acceso. En nuestro país, estas barreras han afectado con mayor fuerza a la población indígena, quien ha presentado históricamente menores tasas de participación en este nivel en comparación a la población no indígena.

Desde el enfoque de políticas sociales, la escolarización es una de las determinantes sociales de la población, dado que muestran las “diferencias en el acceso a información, decisión, participación y poder en la sociedad” (CEPAL, 2011, p.51). En este sentido, es relevante caracterizar la participación de niños y jóvenes indígenas en el sistema educativo de Chile. Se analizarán las tasas de analfabetismo, el promedio de años de educación y la cobertura educacional en el nivel preescolar, primario, secundario y superior de la población indígena, comparando con la situación de los mismos indicadores en la población no indígena.

Analfabetismo, escolaridad promedio y niveles de instrucción

La tasa de analfabetismo para la población entre 15 y 24 años, es decir, en edad de participar en el sistema educativo, es un importante indicador de exclusión social. En Chile, sólo un 1,6% de los indígenas presenta esta condición, frente al 1% de la población no indígena, lo que denota niveles bajos en comparación a otros países del continente (CEPAL, 2011). Los hombres indígenas presentan una tasa relativamente mayor de analfabetismo (1,8%) respecto de sus pares mujeres (1,6%).

Es importante constatar que durante la última década la tasa de analfabetismo para la población indígena (mayor de 15 años) se ha reducido notablemente, pasando de un 10% en 1996 a un 5% en 2011 (CASEN, 2011). La reducción del analfabetismo tiene correlato en el aumento sostenido de la escolaridad promedio durante los últimos diez años, pasando de 7,4 años en 1996 a 9,3 en el 2011.

El nivel de instrucción¹⁷ de la población mayor de 5 años o más es otro indicador relevante para analizar los avances alcanzados por los indígenas en el sistema educativo formal, debido a que permite detectar inequidades en la implementación del derecho a la educación (CEPAL, 2011). Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas -INE (2005), en base al CENSO 2002 indican que los niveles de instrucción de los indígenas son relativamente menores a los ostentados por los no indígenas. En la tabla 5:

Tabla 5: Niveles de instrucción para la población mayor de 15 años, por etnicidad y etnia (%)

	Población de 5 o más años	Nunca asistió	Pre básica	Diferencial	Básica	Media	Superior	Total
Kaweskar	2437	4,8	4,3	0,5	45,2	32,6	12,6	100
Atacameño	19589	4,2	4	0,4	42,1	35,4	13,9	100
Aymara	44521	4,6	4,3	0,4	40	36,8	13,9	100
Colla	2988	4,3	4,3	0,6	38,6	35,8	16,4	100
Mapuche	559496	5,8	4,7	0,4	53,2	28,8	7	100
Quechua	5774	3,9	4,4	0,3	38,9	36,6	15,9	100
Rapa Nui	4213	2	5	0,3	36,9	36,7	19,1	100
Yanana	1551	4,1	4,6	0,7	43,6	32,3	14,7	100
Indígena (total)	640569	5,6	4,7	0,4	51,6	29,8	7,9	100
No indígena	13324790	2,5	4,1	0,4	40	36,3	16,8	100

Fuente: INE (2005)

¹⁷ El INE entiende por nivel de instrucción “el nivel más alto de instrucción a que haya llegado la persona en el sistema regular de instrucción del país, o su equivalente”. Naciones Unidas (1970), en Censo 2002.

Se destaca en la tabla 5 que el 5,6% de los indígenas se encuentran sin instrucción, duplicando a la proporción de no indígenas en la misma situación (2,5%). Además, un 51,6% de los indígenas tiene sólo educación básica, proporción mayor al 40% de la población no indígena en la misma situación. Una tendencia similar se observa en la instrucción superior (7,9% indígena versus un 16,8% no indígena). Según etnia, es el pueblo mapuche el que presenta menores niveles de instrucción respecto de las otras etnias. Lo anterior tiene relación probablemente con el historial de exclusión en el sistema educativo y también con la incapacidad del sistema para absorber la demanda del pueblo más numeroso del país.

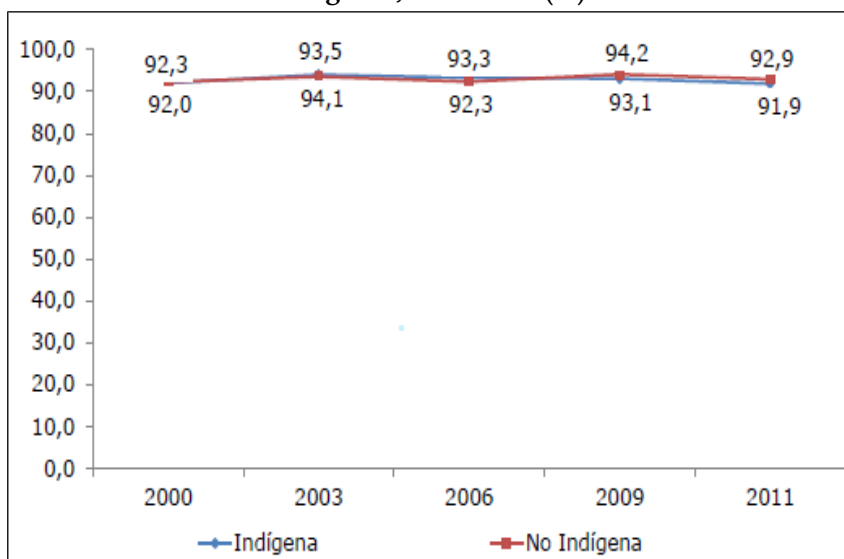
Cobertura preescolar, primaria y secundaria.

La cobertura preescolar¹⁸ entre niños y niñas indígenas presenta una variación significativa durante los últimos años, pasando de un 20,2% de cobertura en 1996 a un 43,4% en 2011, equiparando la participación no indígena en la última medición (44,2%). Este aumento significativo en la participación en el nivel preescolar tiene relación con la política expansión de cobertura de jardines infantiles públicos de JUNJI, Fundación INTEGRAL y MINEDUC, y también con la creación de nuevos jardines administrados por actores privados.

En relación a la educación primaria, la población indígena en Chile presenta niveles de escolarización equiparadas a la de sus pares no indígenas, situándose casi sin variaciones durante la última década en el rango del 92-93% de cobertura. No se observan diferencias según sexo, pero sí según zona de residencia, donde los estudiantes de zonas urbanas presentan mayores tasas de cobertura que aquellos de zonas rurales. En el gráfico 1:

¹⁸ Alumnos de 0 a 5 años de edad que asisten a educación preescolar sobre la población total de 0 a 5 años.

Gráfico 1: Cobertura neta en educación básica, indígenas y no indígenas, 2000-2011 (%)



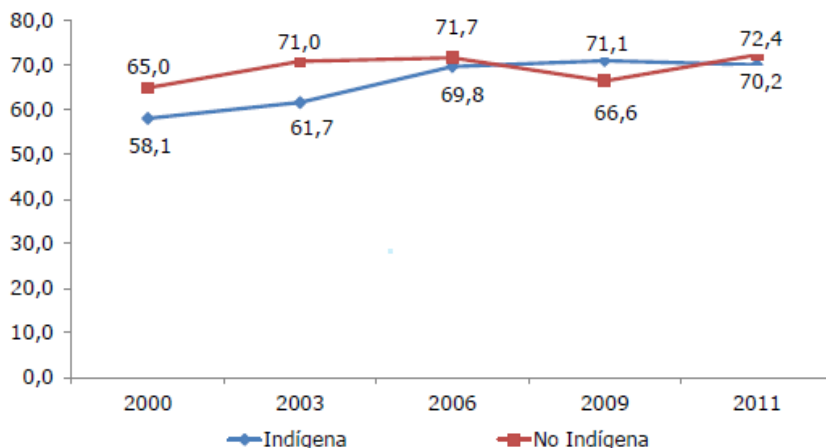
Fuente: CASEN, 2011.

La equiparación de las tasas de cobertura entre indígenas y no indígenas en este nivel se relaciona, como mencionamos, con la expansión de la oferta educacional y con el impacto relativo del programa de becas indígenas¹⁹.

La cobertura en educación media también aumentó entre los jóvenes indígenas, pasando de un 58,1% en el 2000 a un 70,2% en el 2011, equiparando la participación de sus pares no indígenas en la última medición (72,4%). En el gráfico 2:

¹⁹ En el año 2000 este programa asignó 9.103 becas para educación básica, las que aumentaron a 24.057 becas en el 2011, con un valor actualizado de 93.500 pesos anuales.

Gráfico 2: Cobertura neta en educación media, indígenas y no indígenas, 2000-2011



Fuente: CASEN 2011

Los datos de la encuesta CASEN muestran también que existen diferencias en la participación según sexo, siendo las mujeres quienes tienen una incorporación más exitosa en este nivel que los hombres. Este comportamiento se relaciona con los nuevos roles que la sociedad ha otorgado a las mujeres, con las respuestas adaptativas de ellas a los procesos de modernización cultural y a las nuevas expectativas de desarrollo personal que otorgan a la educación un gran valor social. Actualmente las mujeres demandan -con tanto o mayor ímpetu que los hombres- mejores niveles educativos, especialmente su inserción en la educación secundaria y superior. En este contexto, las mujeres indígenas han demostrado una mayor disposición para emigrar a los centros urbanos y compatibilizar en estos espacios el empleo con la continuidad de estudios, sin que por ello abandonen su vínculo con sus comunidades; más bien, este es redefinido²⁰.

²⁰ Bengoa (2008), menciona que “la cuestión de las migraciones femeninas es muy compleja. Si se analiza con cuidado el censo, se podrá ver que hay una fuerte migración femenina, despoblándose las cohortes entre 18 y 25 años, pero en los tramos de edades cercanos a los 30 años hay un retorno importante de mujeres al

Por otra parte, los investigadores Cristián Blanco y Francisco Meneses (2011) analizaron la cohorte de estudiantes de cuarto año medio del sistema escolar chileno en el año 2008, e identificaron que el 6,7% del total de alumnos en este nivel (211.384) se identifica con algún pueblo originario, y que el 61% de estos ha recibido algún tipo de beneficio asociado a su origen étnico durante la educación media (p.101). El informe de los autores muestra además que los estudiantes indígenas asisten en mayor proporción que los no indígenas a liceos municipales (53% versus 40%). Teniendo en cuenta este dato, es esperable que los indígenas presenten resultados educacionales -SIMCE, NEM o PSU- acordes con la situación de desventaja de la educación municipal o subvencionada, de menores rendimientos en comparación a la educación particular pagada. En la tabla 6:

Tabla 6: Colegio de los estudiantes egresados de cuarto medio en el 2008

Colegio de los estudiantes egresados de cuarto medio 2008 (%)			
Dependencia	No indígena	Indígena	Total
Particular Pagado	9	1	9
Subvencionado	46	41	45
Municipal	40	53	41
Corporación	5	5	5
Total	100	100	100

Fuente: Blanco y Meneses, 2011

En el mismo estudio se indica que un 39% de los estudiantes indígenas de enseñanza media asiste a establecimientos científico-humanista, frente al 57% de los no indígenas, mientras que el 61% de

campo. En el caso mapuche es muy notorio y permite que se mantengan los procesos de reproducción de las familias rurales. Han envejecido los padres y hay que hacerse cargo de la casa o, en otros casos, se vuelve a contraer matrimonio, etc. Este grupo de mujeres que retorna al campo viene con niveles educacionales mucho más altos y es, y ha sido, la base de numerosos programas de desarrollo que se realizan en la actualidad.

indígenas restante lo hace en establecimientos técnico-profesionales, versus el 43% de participación de estudiantes no indígenas en esta modalidad. Es sabido que la modalidad técnico-profesional no dispone de las mismas condiciones de preparación para la educación superior respecto de la modalidad científico-humanista, los estudiantes indígenas tienen una menor probabilidad de cursar una carrera universitaria.

Educación de Jóvenes y Adultos.

El derecho a la educación en Chile supone 12 años de escolarización (educación básica y media completa) y la obligación del estado para financiar el logro de este derecho a través de educación gratuita. El estado ofrece una serie de alternativas para que las personas, con más de 16 años, que han sido excluidos del sistema antes de terminar su escolaridad regularmente, puedan hacerlo. Ello se realiza a través de la modalidad de personas jóvenes y adultas que ofrece opciones regulares formales y otras flexibles. No hay suficientes estudios respecto de la participación indígena en la educación de jóvenes y adultos, es decir, no se ha trabajado conceptual o metodológicamente una educación de personas jóvenes y adultos intercultural.

El Ministerio de Educación, inició unas primeras orientaciones cuando se desarrolló el Programa Orígenes pero que no se convirtieron en una política estable; ha habido algunas experiencias muy restringidas como la validación de estudios de educadores tradicionales que se llevó a cabo en el sur del país durante el año 2011 y en La Araucanía los años 2012 y 2013, pero que no tuvo un carácter propiamente intercultural sino que buscaba que aquellos kimche mapuche que llevan a cabo la asignatura Lengua Indígena en las escuelas rurales, pudieran completar sus estudios escolares²¹.

Hay algunas experiencias interesantes pero que no constituyen una tendencia nacional, por ejemplo, la experiencia del Centro de

²¹ La experiencia del año 2011 la llevó a cabo la Línea de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera; la del 2012 el CEIA Lefxarv; la del 2013 el MINEDUC entregó un voucher a los educadores indígenas interesados para que se prepararan por si mismos.

Educación de Adultos Lefxarv de Nueva Imperial que pertenece a la Asociación Comunal Mapuche de Nueva Imperial (Williamson, 2005) y cuyo Proyecto Educativo Institucional se define como “intercultural”. El centro desarrolla innovaciones pedagógicas de ese carácter como la formación en oficios rescatando el saber tradicional²² o la metodología de investigación en sala de clases NEPSO (Williamson; Torres y Durán, 2011).

Educación superior

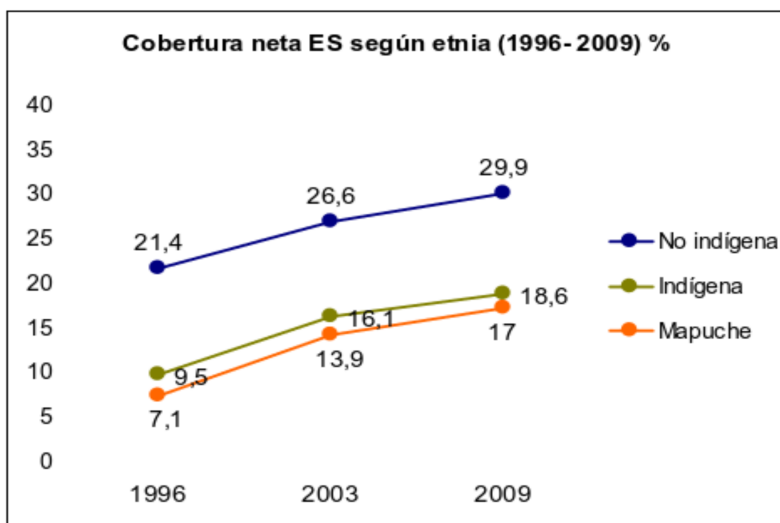
i. Cobertura

La cobertura neta de educación superior²³ en el tramo 1996-2009 ha aumentado considerablemente tanto en la población indígena como en la no indígena. En 1996, la cobertura para el grupo no indígena era de 21,4%, pasando a ser de 29,9% en el 2009, mientras que la participación de estudiantes indígenas se ha duplicado en los últimos 13 años, pasando de un 9,5% en 1996 a un 18,6% en el año 2009. Al año 2009 se estima que hay alrededor de 38.000 estudiantes indígenas mayores de 18 años cursando estudios en este nivel. En el gráfico 3:

²² <http://ceialefxaru.blogspot.com/>;

²³ Considerada, teóricamente, como la población en edad de cursar estudios superiores en Chile. Esta categoría analítica es operacionalizada a través del indicador “Tasa Neta de cobertura en educación superior”, que corresponde a la población entre 18-24 años que cursa estudios superiores, respecto del total de población entre 18-24 del país.

Gráfico 3: Cobertura neta en educación superior según etnia (1996-2009)



Fuente: Elaboración propia BBDD Casen 1996, 2003, 2009

A pesar del aumento en cobertura, persisten diferencias de acceso entre indígenas y no indígenas. En 1996, la diferencia era de 14,3 puntos porcentuales, y en 2009 de 12,9 puntos. Estas diferencias golpean con fuerza a los jóvenes del pueblo mapuche, quienes muestran peores tasas de cobertura si comparamos con el total de población indígena. Asimismo, existen diferencias en el acceso a este nivel entre jóvenes residentes en zonas urbanas y rurales. En 1996, la diferencia entre estudiantes indígenas urbanos respecto a los rurales era de 10,4 puntos porcentuales, y ésta aumenta levemente a 11,4 puntos porcentuales en la medición del año 2009.

Un dato importante de considerar es que actualmente los indígenas ingresan más tempranamente a la educación superior que sus pares no indígenas. En el 2000 sólo un 62,9% de los estudiantes indígenas que participaba en este nivel educacional tenía entre 18 y 24 años, en comparación con el 74% de no indígenas, en la misma medición. Esta situación ha tendido a revertirse, de modo que en la medición del año 2009 un 78% de los estudiantes indígenas tenía entre

18 y 24 años, una cifra levemente superior al observado en la población no indígena (73,1%).

El ingreso de indígenas a la educación superior debe entenderse a partir de los desiguales resultados educativos y diferencias de cobertura en el nivel secundario respecto de la población no indígena. Según Meneses y Blanco (2011), analizando la cohorte de estudiantes de educación media del año 2008, indican que los estudiantes indígenas que egresan de corporaciones y liceos municipales presentan menores tasas de ingreso a este nivel que los indígenas que participan del sistema subvencionado y pagado. Esta situación es similar a la que experimentan los estudiantes no indígenas que egresaron de las mismas instituciones e ingresan a la educación superior. Esto muestra que es el nivel socioeconómico del establecimiento el principal factor que explica el menor ingreso de estudiantes al nivel terciario y no la existencia de una brecha étnica.

ii. Financiamiento

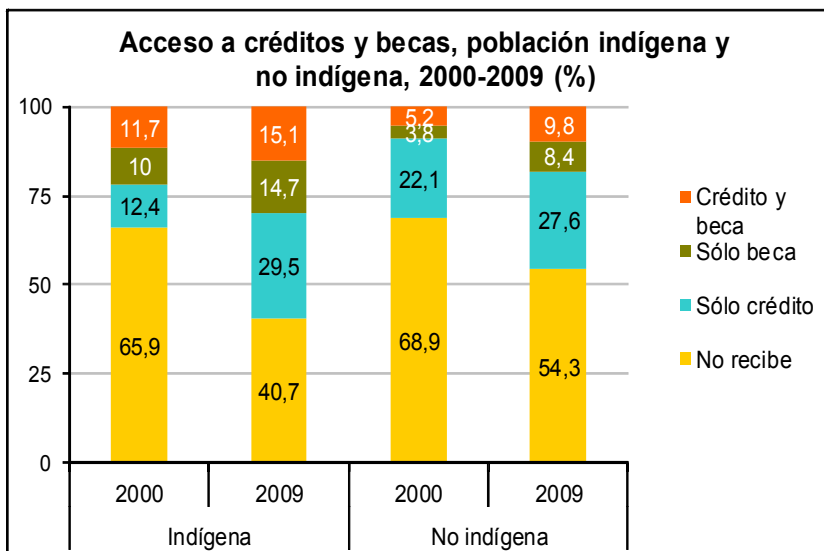
Considerando el tipo de institución de educación superior, la participación de estudiantes indígenas ha cambiado en los distintos subsectores -Universitaria, Instituto Profesional (IP) y Centro de Formación Técnica (CFT)-, considerando las mediciones analizadas. En el año 2000, un 48% de los estudiantes indígenas asistía a Universidades, un 44% a IP y sólo un 8% lo hacía en CFT. Esta distribución ha cambiado significativamente, y se observa una tendencia a que la participación de estudiantes indígenas en la educación superior se concentre en el subsector Universitario, un comportamiento que es similar a lo observado entre la población estudiantil no indígena. En efecto, en el año 2009, un 72% de los estudiantes indígenas se encontraba asistiendo a Universidades, una tasa muy similar a la que ostenta la población no indígena en la misma medición (71%).

El incremento de la participación en el nivel superior de estudiantes provenientes de sectores más pobres se ha acompañado de la apertura y expansión de ayudas estudiantiles (créditos y becas de manutención). Este sistema se dirige a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio y responde a una relativa mayor capaci-

dad de las políticas sociales para promover la equidad en el acceso y permanencia en este nivel. Además, la diversificación del sistema de ES y la mayor competencia entre sus instituciones por la captación de estudiantes ha aumentado la oferta de financiamiento. A las ofertas descritas se suman el programa de becas indígenas y del programa beca indígena de residencia y de hogares²⁴ destinada específicamente a jóvenes de pueblos indígenas, creando un contexto cada vez más propicio para su inserción en la universidad.

Los datos analizados evidencian que la estructura de financiamiento de los estudios superiores se ha modificado en la última década, para la población indígena como la no indígena. Los estudiantes indígenas han incrementado su participación en la distribución de becas y créditos y superan la participación de sus pares no indígenas. En el gráfico 4:

²⁴ En 1991 se crea el “Programa nacional de becas indígenas”, un importante instrumento de acción afirmativa impulsado por los gobiernos de la concertación para mejorar el acceso y permanencia de estudiantes de origen étnico en todos los niveles del sistema educacional. Aunque inicialmente las becas entregadas se hallaban restringidas tanto en cantidad como en recursos, en el transcurso de su implementación esta situación ha mejorado notablemente. Mientras que en 1991 la cantidad de becas repartidas (para todos los niveles educativos) fue de 300, hoy en día la cifra ha aumentado exponencialmente, proyectándose para el año 2012 la entrega de 63.316becas (Informe Reconocer, 2008: IESALC-UNESCO, 2012). De éstas, cerca de un 20% están destinadas a estudiantes indígenas de educación superior. El monto actual de la beca para este nivel es de alrededor de \$607.000 pesos anuales (actualizado al año 2012), cifra bastante inferior a la media del valor de los aranceles de carreras universitarias, pero que no obstante, representa una ayuda importante para estudiantes con dificultades económicas.

Gráfico 4: Acceso a créditos y becas según etnia (2000-2009)

Fuente: Elaboración propia en base a BBDD Casen 2000 y 2009

Los datos del gráfico 4 indican que en el año 2000 un 34% de los estudiantes indígenas recibió becas y/o créditos, mientras que en la medición del 2009 lo hizo el 60%. De ese total, un 15,1% recibió crédito y beca, un 15% solo beca y un 30% solo crédito. En ambas mediciones los estudiantes indígenas reciben becas y créditos en mayor proporción becas que sus pares no indígenas.

La mayor participación de indígenas en el acceso a créditos y becas en comparación con la población no indígena se relaciona con tres factores: i. la capacidad de la oferta de financiamiento para responder a la demanda de créditos para jóvenes indígenas (los que numéricamente representan un porcentaje muy inferior respecto a la demanda de la población no indígena), ii. con una mayor eficiencia en la focalización de los recursos hacia los estudiantes más pobres -entre éstos los indígenas- (especialmente en lo que refiere al aumento en la distribución de créditos) y iii. con el aumento significativo en la asignación de becas indígenas.

Efectivamente, en los últimos diez años ha disminuido el impacto relativo de las becas indígenas respecto del total de becas asignadas a estudiantes indígenas: en el año 2000 un 21,7% de los estudiantes indígenas de este nivel recibió algún tipo de beca para sustentar sus estudios, y de este total, un 91% recibía beca indígena. En el año 2009, la proporción de estudiantes indígenas que recibió algún tipo de beca fue de 31,3%, y de éstos, un 41% era beca indígena. Esto tiene relación con una mayor capacidad de los estudiantes indígenas para captar otras becas -no diferenciadas para esta población- y con el aumento de la demanda que ellos hacen por esta beca.

Por otro lado, llama la atención que la distribución de becas (indígena y otras becas) entre estudiantes indígenas varía según sexo. Considerando ambas mediciones, las mujeres captan proporcionalmente más becas que los hombres: En el año 2000, el 30% de las mujeres percibía algún tipo de beca, versus el 19% de los hombres; y en el 2009, un 32,6% vs un 29,5%, respectivamente.

iii. Postgrado

Respecto al acceso a educación de postgrado, las mediciones de la encuesta Casen 2009 estiman una cantidad aproximada de 2000 indígenas con estudios de postgrado en Chile. Ellos representan una proporción ínfima en comparación con los 140.000 no indígenas con postgrado, estimados por la misma medición. No obstante, se trata de una cifra importante si se compara con la situación de otros países de la región²⁵.

La población indígena en el postgrado pertenece mayoritariamente al pueblo mapuche y reside en zonas urbanas. Del total de estudiantes, un 53% de ellos son mujeres y el 47% hombres (Casen, 2009). Los datos muestran también que los indígenas que acceden a este nivel son cada vez más jóvenes y que los niveles de instrucción del jefe de hogar son cada vez menos determinantes en la probabilidad de un estudiante indígena de acceder a la educación superior.

²⁵ Como ejemplo, los casos de Argentina y Brasil. Para más detalle, ver los trabajos de Mariana Paladino y Antonio Carlos De Souza, en Revista ISEES N°6, "Experiencias de inclusión en América Latina". 2009.

La población estudiantil profesional indígena ha contado durante varios años (hasta el año 2014 cuando finalizaron todas) con programas especiales de becas, fundamentalmente financiadas por la cooperación internacional y que ha tenido un impacto importante en la formación de profesionales y académicos calificados (Williamson y Navarrete, 2014); Conicyt no cuenta con una línea especial de becas para poblaciones específicas, entre las cuales, la indígena; CONADI mantuvo unos años una beca para estudiantes indígenas de postgrado que también finalizó el año 2014.

iv. Perfil de estudiantes indígenas en ES.

A través del análisis estadístico discriminante se identificaron perfiles o tipos estadísticos de los estudiantes indígenas que asisten a la educación superior. Los resultados indican que los factores más importantes vinculados al acceso de indígenas a estudios superiores son la “educación del jefe de hogar”, la “zona de residencia” y el “quintil de ingreso autónomo” de los hogares desde donde provienen. Estos factores se comportan de manera similar en el caso de la población no indígena²⁶. En la tabla 7:

²⁶ Los perfiles estadísticos son los siguientes: El primero, y de mayor participación en ESUP (36%) son los estudiantes que provienen de hogares cuyo jefe tiene educación superior. Ellos representan al 5% de la muestra total. El segundo perfil, que representa solo el 3% de la muestra y con una participación en ESUP de 18%, son los estudiantes indígenas de hogares cuya jefatura tiene nivel educacional básico, residentes de zonas urbanas, pertenecientes a los quintiles más altos (IV a V). El tercer perfil, con una participación de un 16% en la ESUP, pero representando solo un 3% de la muestra, corresponde a los indígenas de hogares cuyo jefe tiene escolaridad media, residentes de zonas rurales, de los quintiles más altos (IV a V). El cuarto perfil, con una participación en ESUP de un 15,2% y representando a un 20% de la muestra, son los estudiantes de hogares cuyo jefe tiene educación media, y residentes de zonas urbanas. El quinto perfil corresponde a los estudiantes indígenas residentes de hogares cuyo jefe tiene educación básica, de zonas rurales, quienes además pertenecen a los quintiles más altos (IV a V). participan en menor proporción de la ESUP (11%). Este grupo representa un 4,5% de la muestra. El sexto grupo, que representa un importante 17,1% de la muestra, son los estudiantes de hogares cuyo jefe tiene escolaridad básica, residentes de zonas urbanas y pertenecientes a los quintiles de ingreso más bajos (I a III). Entre ellos, la probabilidad de acceso a ESUP es de un 10,1%. El séptimo perfil de la muestra corresponde a estudiantes provenientes de hogares cuyo jefe tiene nivel educacional medio, que son además

Tabla 7: Perfil de los estudiantes indígenas que accede a educación superior, según probabilidad de acceso (2009)

2009		Indígena	
Probabilidad de Acceso	Nº perfil	Caracterización de cada perfil	% del Total de la muestra
35,5%	1	JH Educ. Superior	5,0%
17,5%	2	JH Educ. Básica, Urbano, Pertenece quintil de ing. IV a V	3,0%
15,9%	3	JH Educ. Media, Rural, Pertenece quintil de ing. IV a V	3,0%
15,3%	4	JH Educ. Media, Urbana	20,3%
10,9%	5	JH Educ. Básica, Rural, Pertenece quintil de ing. IV a V	4,5%
10,1%	6	JH Educ. Básica, Urbano, Pertenece quintil de ing. I a III	17,1%
9,5%	7	JH Educ. Media, Rural, Pertenece quintil de ing. I a III	9,7%
5,8%	8	JH Educ. Básica, Rural, Pertenece quintil de ing. I a III	37,4%
			100,0%

Fuente: Elaboración propia BBDD Casen 2009

v. Movilidad social y empleabilidad

El aumento significativo de la escolarización superior de indígenas en Chile, que se ha duplicado los últimos veinte años, ha catalizado cambios importantes en la movilidad intergeneracional y empleabilidad.

Una investigación llevada a cabo por Cantero y Williamson (2012) mostró que la educación superior es un eslabón importante de movilidad social intergeneracional para las familias mapuche en la región de la Araucanía, indicando que:

residentes en zonas rurales y que pertenecen a los quintiles más bajos (I a III). Son el 9,7% del total de la muestra, con una participación de un 9,5% en la ESUP. El último perfil, de menor probabilidad de acceso a la ESUP (solo un 5,8%), corresponde a estudiantes provenientes de hogares cuyo jefe tiene educación básica, que residen en zonas rurales, y que pertenecen a los quintiles más bajos (I a III). Ellos representan cerca del 38% del total de la muestra analizada.

(...) del 26.9% de hijos mapuche (de las familias encuestadas) que cursaron estudios superiores, un 78% de ellos hoy se desenvuelve en las clases ocupacionales de mayor connotación social (clase de servicio y rutina no manual). De hecho, las posiciones sociales que ocupan los descendientes mapuche difieren mucho de las posiciones que ocupaban sus padres en las clases ocupacionales. Los datos muestran, que los padres de los encuestados mapuche se desenvolvían mayoritariamente en labores relacionadas con la agricultura y trabajos manuales de baja calificación, sin ninguna participación en las clases ocupacionales de más alta connotación social. (p.35)

La importancia de la educación superior como promotor de movilidad social ascendente es corroborada por Nussbaum y Ramírez (2012), quienes muestran que durante los años 1996 y 2009, la población indígena entre 26 y 35 años ha duplicado su participación en empleos que requieren estudios superiores. Esta situación también ha mejorado entre la población del mismo tramo de edad residente en la región de La Araucanía, aunque a un ritmo más lento. Asimismo, indican que “el aumento de indígenas en empleos de mayor calificación ha ido acortando la brecha entre éstos y la población no indígena” (p.55). Los autores también muestran que se han acortado las brechas de ingresos según ocupación principal entre ambas poblaciones de 26-35 años, especificando que la velocidad del aumento de ingresos es mayor entre la población indígena que no indígena.

V. Comentarios finales y recomendaciones de investigación

Comentarios finales

A la luz de los análisis presentados en el informe, es posible delinear algunas hipótesis de trabajo respecto de la situación actual y perspectivas futuras de desarrollo de la EIB en Chile y del reconocimiento efectivo de la condición pluricultural del país y de los derechos educativos, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

El estado del arte constata que, en materia de EIB, gran parte de los estados latinoamericanos han realizado reformas jurídicas importantes, especialmente a partir de la década de los 2000, abriéndose así al reconocimiento de derechos lingüísticos y a una educación propia, y a la instalación de la interculturalidad como componente relevante de los sistemas educativos oficiales. Países como México, Bolivia, Brasil y Ecuador muestran importantes avances que favorecen la construcción de políticas interculturales, diferenciadas y/o indígenas en el ámbito de la educación. Este contexto fue propicio para que el Estado de Chile haya realizado reformas importantes en el año 2009, las que sin dudas tienen un impacto importante en el diseño y ejecución de las políticas de EIB actuales.

No obstante, las políticas efectivamente implementadas en materia de EIB han sido criticadas por diversos académicos, organizaciones y representantes de pueblos indígenas del continente, en tanto estas parecieran asentarse en el multiculturalismo neoliberal. Es decir, son más bien políticas de reconocimiento “light” y no generan transformaciones significativas para el reconocimiento de derechos, ni contribuyen a un cambio en la asimétrica correlación de fuerzas entre el Estado y los pueblos indígenas. Por otro lado, las diversas críticas al proceso de implementación de políticas de EIB, descolonización e interculturalidad, consignado en las reformas educativas llevadas a cabo por Estados no neoliberales, como es el caso de Ecuador y Bolivia, nos lleva a pensar en las dificultades de pasar del reconocimiento for-

mal al efectivo de derechos. Estamos frente a un momento histórico de gran avance en el reconocimiento jurídico de derechos educativos de los pueblos indígenas, pero con serias dificultades para establecer garantías y cumplir efectivamente con ellos en la práctica.

El –paradójico- contexto, de mayor reconocimiento de derechos y de dificultades capacidad de implementarlos, se acentúa en los gobiernos que promueven el multiculturalismo neoliberal en el continente. Esta situación, no obstante, ha sido también un aliciente para la aparición durante las últimas décadas de proyectos educativos propios y autogestionados por comunidades y organizaciones indígenas, quienes, en oposición crítica a las políticas del oficialismo, desarrollan experiencias de educación intercultural o indígena, las que enriquecen el acervo de reflexión sobre políticas en esta materia. Éstas han ayudado a impulsar un debate teórico y político-pedagógico sobre qué tipo de enfoques de EIB deben ser implementados, el que confronta a las perspectivas multiculturalista, intercultural y de educación autónoma y comunitaria.

Una de las preguntas interesantes que nos podemos hacer es si en Chile las políticas de EIB implementadas durante los últimos 20 años responden o no a las orientaciones del multiculturalismo neoliberal, o si más bien, estas expresan un conflicto intercultural donde encontramos elementos del multiculturalismo neoliberal en disputa con perspectivas de reconocimiento de derechos indígenas dentro de los mismos programas del Estado. Las informaciones analizadas en el presente estudio sugieren que las políticas de EIB implementadas en los últimos veinte años enfatizan un reconocimiento de baja intensidad de los derechos educativos y lingüísticos reconocidos jurídicamente por el Estado, y además, distan de las propuestas en materia educacional realizadas por las organizaciones del movimiento indígena y por diversos académicos. La manera en que se han implementado las políticas de EIB, si bien han promovido un mayor reconocimiento de la diversidad cultural, no ha conseguido impactos y transformaciones significativas. Bajo este prisma, Chile es un ejemplo de políticas de EIB enmarcable dentro del multiculturalismo liberal.

Parece ser que las políticas y programas de EIB se encuentran en un rango de valoración y legitimidad mucho menor en relación al resto de las políticas educacionales implementadas por el Estado.

Asimismo, la discusión sobre EIB es aún inexistente en los debates educativos nacionales y de la opinión pública. Y en tanto política pública, está también lejos de implementarse bajo los estándares mínimos requeridos para dar cuenta efectivamente de los derechos indígenas reconocidos, especialmente del Convenio 169 de la OIT. Es probable que esta situación de bajo reconocimiento e impacto de las políticas de EIB, denunciada especialmente por representantes de pueblos indígenas, haya repercutido significativamente en el estado actual de compleja relación entre organizaciones indígenas y el Estado.

Otro de los elementos críticos observados está en los propósitos y en la implementación del PEIB- MINEDUC. Según las evaluaciones analizadas, este programa presenta falencias a nivel de arquitectura, objetivos, presupuesto, cobertura e impactos entre la población beneficiaria. Eventualmente, estamos frente a un programa con un valor secundario frente al resto de prioridades del MINEDUC. Pero, a pesar de los déficits de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, existen avances importantes, si se analizan históricamente. Una de ellas es que el PEIB ha redefinido desde el año 2013 sus objetivos, componentes y estrategias, conforme a la nueva normativa vigente desde el 2009, las que reconocen por primera vez en Chile la importancia de proteger y revitalizar las lenguas indígenas del país dentro del sistema educativo. No obstante, el PEIB tiene el gran desafío de incrementar significativamente sus recursos, si desea aumentar su cobertura e impactos. Esto requiere la firme voluntad del Estado, si se quiere detener y promover las lenguas indígenas, la EIB y la interculturalidad para indígenas y no indígenas.

En el presente estudio se consideran al menos cinco desafíos necesarios de ser abordados en materia de EIB en Chile, a saber: i. profundizar acciones para la protección y revitalización de las lenguas indígenas y la interculturalidad, en todos los niveles del sistema educativo; ii. promover el reconocimiento constitucional de derechos a la libre determinación en educación; iii. aumentar significativamente la cobertura del programa entre la población potencial y el impacto de sus acciones entre la sociedad nacional e indígena; iv. desarrollar una estrategia de encadenamiento de políticas y acciones educativas en EIB en todos los niveles del sistema educativo; y v. utilizar los estándares internacionales para realizar procesos de consulta indígena, los que de-

ben regular la construcción de políticas en esta materia, junto con los pueblos indígenas.

Por otro lado, las informaciones analizadas sugieren que en los últimos quince años, los niños, niñas y jóvenes indígenas del país han ampliado notablemente su participación en todos los niveles sistema educativo nacional, pero lo hacen mayoritariamente en instituciones escolares monoculturales y monolingües. Las políticas de EIB disponibles para los niveles preescolar y básico evidencian progresivos avances en materia de diseño y pertinencia, pero la oferta, direccionada hacia los contextos rurales, es insuficiente frente a las recomendaciones actuales que realizan comunidades indígenas, organismos internacionales e investigadores del tema.

La situación se torna aún más compleja al analizar el nivel secundario, pues son escasas las instituciones que promueven la EIB y no existe claridad sobre cómo se implementará el SLI en este nivel. Pero es en el sistema de educación superior donde los estudiantes indígenas se encuentran totalmente vulnerados en sus derechos educativos, pues no existen políticas de promoción de interculturalidad. Salvo honrosas excepciones, la universidad y otras instituciones del nivel terciario encaminan a los indígenas a una profesionalización que no considera sus especificidades y demandas.

Además, los estudiantes han mejorado sus indicadores de participación, pero persisten diferencias de participación entre indígenas y no indígenas, especialmente desde los últimos años de enseñanza obligatoria hasta la educación superior (universitaria de pre y postgrado y técnica), incluyendo las modalidades de educación de jóvenes y adultos y de educación técnico-profesional. Del mismo modo, los indígenas no acceden de modo igualitario a los beneficios estatales, y los que existen, son insuficientes.

Al parecer, los esfuerzos gubernamentales se han centrado más en la reducción de las inequidades en el acceso de indígenas al sistema escolar que en la necesidad de adaptarlo –o transformarlo– para recibir, tratar y reconocer la diversidad que ellos representan dentro de sus aulas. De esta manera, la escolarización de indígenas representa muy bien las tensiones entre derechos universales y derechos específicos: la velocidad del acceso e inclusión de indígenas en escuelas, liceos o universidades es sideralmente mayor al nivel en que avanzan en

cobertura las políticas de EIB, las que fueron diseñadas para reconocer sus especificidades. Actualmente, la educación de indígenas es más un asunto de igualdad –con los no indígenas– que de reconocimiento de las diferencias.

Pero, irónicamente, en un contexto de masivo acceso de estudiantes indígenas y no indígenas a una educación sin pertinencia cultural o lingüística, las limitadas políticas de EIB adquieren mayor valor y constituyen un reservorio experimental fundamental para que las organizaciones indígenas puedan profundizar sus demandas educativas. Especialmente, si se considera que el PEIB ha rediseñado sus propósitos, sintonizando más claramente con los derechos indígenas reconocidos, teniendo la oportunidad única de salir de la posición de marginalidad en la que se encuentra, en tanto política pública.

Sin embargo, las tensiones derivadas de la ampliación de la escolarización pública y de la incorporación de indígenas en el sistema educativo están lejos de resolverse, pues éstas, como resultado histórico de la correlación de fuerzas entre el ideario educacional del Estado y las demandas del movimiento indígena, asumen nuevos matices que requerirán sin dudas la constante transformación del sistema educativo.

Teniendo en cuenta este panorama, resta convidar a las agencias gubernamentales a realizar todos los esfuerzos posibles para lograr compatibilizar y adecuar el sistema escolar a los derechos específicos de los pueblos indígenas, y atender a las demandas por reconocimiento de derechos lingüísticos e interculturales. En varios países de América Latina y en Chile se han iniciado procesos de Reforma Educativa que deberían considerar el cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales que afectan o protegen las lenguas, culturas y en general la educación de los pueblos indígenas. La calidad de la educación supone una dimensión de interculturalidad, el fin de la segregación y discriminación una condición escolar para una educación intercultural y propia indígena, la educación estatal tiene la obligación legal de cumplir los compromisos del estado y asegurar el cumplimiento de derechos individuales y colectivos indígenas. Es también menester que los gobiernos promuevan un mayor diálogo y comprensión de las demandas y proyectos educativos llevados a cabo por las propias organizaciones y comunidades indígenas del país, para el me-

joramiento de las políticas a implementar. Asimismo, debe adoptar los estándares internacionales mínimos para regular los procesos de consulta indígena. En este sentido, el informe de Stavenhagen sobre educación indígena (2005) es concluyente: los gobiernos deben priorizar los objetivos de la educación indígena en todos los niveles y dotar a las instituciones públicas y privadas de los medios necesarios.

Recomendaciones de investigación.

A la luz de los resultados de esta investigación, se sugiere la realización de estudios en profundidad en al menos siete ámbitos:

- ▶ Nuevos aportes teóricos e innovaciones de políticas y experiencias de EIB en el contexto internacional: Profundizar el conocimiento sobre los enfoques, políticas y experiencias de reconocimiento a los derechos educativos indígenas, centrándose en el análisis de casos relevantes, que permitan nutrir el debate en Chile. También es importante analizar en una perspectiva histórica las tendencias que se visualizan en las dinámicas institucionales de instalación de la EIB en los diversos sistemas educacionales y sus contextos políticos-sociales.

- ▶ Implementación del PEIB y de otras políticas EIB en el nivel subnacional: Es de importancia desarrollar estudios, cuantitativos, cualitativos y etnográficos, que permitan conocer en profundidad el proceso de implementación del PEIB y de otras políticas de EIB y educación indígena en el nivel subnacional, especialmente, en el nivel provincial, municipal, territorial y/o a nivel de establecimiento educacional. Se sugiere, en este ámbito, desarrollar al menos cuatro estudios de caso sobre la implementación de EIB: en la región norte, rapa nui, mapuche y en la zona austral. En este nivel debe investigarse el modo en que se insertará la EIB en la Reforma Educacional y la reorganización institucional del sistema que ella conlleva (p.ej., Sistemas Locales de Educación).

- ▶ Estudiar la actuación de CONADI en EIB: Es necesario sistematizar y comprender el papel de la agencia gubernamental CONADI, así como de otras agencias gubernamentales, en la promoción de los derechos educativos reconocidos por el Estado, durante los últimos veinte años. Se han realizados estudios para evaluar programas, como el de becas indígenas, el PEIB y el EIB-CONADI, pero no existen evidencias sobre la actuación, aportes y papel de CONADI, ni sobre los mecanismos de coordinación e intercambio entre esta agencia y otras unidades del gobierno, en materia de implementación de EIB.

- ▶ Indagar en las propuestas y experiencias educativas desarrolladas por los propios pueblos indígenas: Sistematizar y reflexionar sobre la génesis, desarrollo e impactos de las iniciativas de educación intercultural e indígena desarrolladas por organizaciones y comunidades indígenas en Chile, durante los últimos veinte años. Se propone indagar en cuatro niveles. A saber, sobre: las nuevas demandas de educación de las organizaciones indígenas; las experiencias relevantes de educación intercultural y/o indígena ejecutadas de manera auto o co-gestionada en una perspectiva de educación propia; otras acciones educativas en materia de protección, promoción y/o revitalización de las lenguas y culturas indígenas; y sobre las agencias individuales de profesionales indígenas en el sistema educativo y en diversos organismos estatales. Se sugiere, en este sentido, realizar estudios de casos de experiencias educativas relevantes, que permita comprender los sentidos, estrategias e impactos de estas acciones.

- ▶ Indagar en procesos educativos de pueblos indígenas con pérdida lingüística: Estudiar en mayor detalle las nociones de educación y los proyectos de recuperación lingüística de aquellos pueblos originarios con lenguas en peligro de extinción, especialmente, la situación de los pueblos diaguita, colla, lican antay, káweskar y yagán. Esto, dado que existe muy poca información disponible al respecto.

- ▶ Papel de la Iglesia Católica, Otras Iglesias y sociedad civil en la EIB: Indagar en el rol y contribuciones de los proyectos educativos interculturales e indígenas desarrollados por la Iglesia Católica (incluyendo sus universidades) y otros actores no estatales ni indígenas, tales como iglesias evangélicas, pentecostales y de otras creencias, fundaciones sin fines de lucro y Organizaciones No Gubernamentales de la sociedad civil y de un actor importante como son las universidades estatales, particularmente con Sede en Regiones.
- ▶ Educación de Jóvenes y Adultos: estudiar la demanda, necesidades, cobertura, resultados y condición de estudios de jóvenes y adultos indígenas, chilenos y extranjeros, que participan de esta modalidad educacional. Analizar experiencias y proponer una conceptualización especial de educación intercultural para jóvenes y adultos que estudian en centros de educación de jóvenes y adultos y en espacios de educación social.
- ▶ Educadores de la EIB: analizar los procesos pedagógicos de formación permanente de educadores, profesionales (profesores) o tradicionales (miembros de las comunidades o sabios indígenas); estudiar sus relaciones en el marco de una concepción más amplia de los procesos educativos, en territorios de aprendizajes interculturales, que considera modalidades escolarizadas, comunitarias y familiares de educación; las relaciones en la sala de clases para aquellos que se desempeñan en la Asignatura Lengua Indígena entre educadores y con los estudiantes y comunidad educativa; conocer y experimentar la pedagogía y didáctica mapuche y no mapuche interculturalmente que se aplica o se puede utilizar en los espacios y territorios educativos.

Referencias Bibliográficas

Abarzúa, G. (1994). *Gente que amanece: Microcentro Liwenche*. Los Ángeles: Ministerio de Educación.

AVALUA. (2008). *Informe de evaluación ex post del proyecto plurianual "Desarrollo sostenible en la comuna de Curarrehue" (CHILE)*. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/22/01/32201.pdf>

Azeluwan, Consejo, Williamson, G., Caniuqueo, S. y Pérez, I. (2012). *Pedagogía y saberes culturales mapuche para educadores tradicionales*. Temuco: UFRO-CONADI.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Tesis doctoral no publicada. El Colegio de México A.C. y Université Sorbonne Nouvelle – Paris III.

Bello, A. 2009. Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicancias para la educación. En López, L.E. (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). La Paz: Plural Editores, FUNPROEIB Andes.

Bello, J. (2010). De la educación bilingüe bicultural, a las universidades interculturales en México. En, Sandoval, E., Guerra, E. y Contreras, R. (Coords.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos* (pp. 60-87). Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/>

Bengoa, J. (2000). *La Emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile y México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008). *Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile*. *Revista ISEES*, 2, 65-84.

Bertely, M. (2007a). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En Dietz, G., Mendoza, R. y Téllez, S., *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas* (pp-267-302). Quito: Abya-Yala.

_____. (2007b). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, CIESAS.

Blanco, C. y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios (pp. 88-115). En Fundación Equitas (Comps). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas-UFRO.

Boccaro, G. (1999). Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sur de Chile (siglos XVI-XVIII). *Hispanic American Historical Review*, 79(3), 425-461. Recuperado de http://muse.jhu.edu/journals/hispanic_american_historical_review/v079/79.3boccaro.html

Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *Revista ISEES*, 12, 87-100.

Briones, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Fuller, N., *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 381-417). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Cantero, V. y Williamson, G. (2012). Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica región de La Araucanía, Chile. *Revista UNIVERSUM*, 24(1), pp.22-39. Recuperado de <http://universum.utralca.cl/contenido/index-09-1/cantero.html>

Cano, D. (2012). Capítulo VIII. En, Serrano, S., Ponce de León, M., y Rengifo, M. (Eds), *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, Tomo II. Santiago de Chile: Taurus.

Catter, V. (2012). Intercultural bilingual education in Nicaragua: Contextualisation for improving the quality of education. *International Review of Education*, 57(5-6), 721-735.

Cayuqueo, P. (2008). Reynaldo Mariqueo: "La Ley Indígena de Allende era vista como una de las más avanzadas". *Enlace mapuche internacional*. Recuperado de <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-133.htm>

CASEN. (2011). *Informe Pueblos Originarios CASEN 2011*. Recuperado de

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/Pueblos_Indigenas_Casen_2011.pdf

CEPAL. (2011). *Salud de la población joven indígena en América Latina: un panorama general*. Santiago. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/45122/LCR2171.pdf>

CPCE-UNICEF. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago.

CIAE. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: PEIB-Orígenes. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf

Curivil, F. (2013). Interculturalidad y descolonización en educación. *Rufian*, 14, 10-14. Recuperado de http://rufianrevista.org/?page_id=1053.

Da Silva, L. J. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *Revista ISEES*, 10, pp. 79-94.

Díaz-Romero, P. y Flores, F. (2008). Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la Educación Superior en Chile, desde 1990: Avances, obstáculos y desafíos para la política pública. *Revista ISEES*, 1, 20-88.

Dietz, G. y Mateos, S. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dietz, G., Mendoza, G. y Téllez, S. (2007) (Eds). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

Dipres. (2010). *Informe final de evaluación programa de desarrollo indígena MIDEPLAN-BID- ORIGENES, FASE II*. Santiago de Chile: Dipres.

_____. (2013). *Informe final: programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe, CONADI, Ministerio de Desarrollo Social*. Santiago de Chile: Dipres.

Docencia. (2009). Educar en Rapa Nui: Una apuesta de inmersión total. *Revista Docencia*, 37, 63-67. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730183512.pdf>

Donoso, A. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 21(1), 21-31. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100002&script=sci_arttext

_____. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago de Chile: Pehuén.

Flores, F. y Robles, C. (2008). La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche. *Revista ISEES*, 2, 179-214.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, 1(212), 68-93.

Fritz Carcamán, Jenny Jubitz, (2006) *La misión capuchina de Boroa, desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX*. Tesis para optar al Título de Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica y al Grado de Licenciada en Educación. Universidad de La Frontera, Temuco.

Gasché, J. (2003). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? Recuperado de www.upn.mx.

_____ (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista ISEES*, 13, 17-31.

González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino: 1880-1990*. Santiago: DIBAM.

González, L. y Espinoza, O. (2008). Equidad y acceso a la educación superior en Chile: 1990-2003 (pp.149-173). En C. Peña y J.J. Brunner

(Eds) *Reforma de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Diego Portales.

Gundermann, H., Vergara, J. et. al. (2005). Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile. Santiago de Chile: PEIB-MINEDUC.

Gundermann, H., Vergara, J. y González, H. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 47-77.

Granda, S., Sichra, I. y Vílchez, E. (2013). *Educación intercultural para todos: ¿por dónde empezamos? (2005)*. Cochabamba: Fundación PROEIB Andes.

Granda, S. (2009). La educación intercultural para todos en Ecuador: ¿discurso o realidad? En López, L.E. (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 77-94). La Paz: Plural Editores, FUNPROEIB Andes.

Haoa, V. (2012). Informe sobre el estado de situación de la lengua y la educación en Isla de Pascua. En, CNCA, *Estudio diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo Rapa Nui* (pp. 180-186). Santiago de Chile: CNCA.

Hale, C. (2002). Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34(3), 485-524.

Hecht, A.C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena

argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (1). Recuperado en 14 de Octubre de 2014 de http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_dic_2007/exploraciones/explora_art2_p1.htm

Herzfeld, Ml. (1997). *Cultural Intimacy: Social Poetics in the Nation-State*. New York: [Routledge](#)

Huircan, H. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile (pp.19-29). En D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y C. Fernández (Eds). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue.

Identidad Lafkenche. (2007). Proyecto de ley general de educación y pueblos originarios en Chile. Recuperado 14 de Octubre de 2014 de www.identidadlafkenche.cl

JUNAEB. (2011). *Informe de Gestión Programa Beca Indígena*. Santiago de Chile: Departamento de Becas.

JUNJI. (2012). Experiencias Educativas Significativas en la Perspectiva Intercultural. Santiago: MINEDUC. Disponible en http://www.junji.gob.cl/portal/phocadownload/documentos_tecnicos/Experiencias%20Educativas%20Significativas%20en%20las%20Perspectiva%20Intercultural.pdf

Kaltmeier, O. (2010). Educación Intercultural y Políticas de Identidad. En Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebler, C. (comp.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp.3-8). Frankfurt: GTZ, ZIF.

Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Revista ISEES*, 10, 77-94.

_____, Martínez, C. y Breveglieri. (1997). *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche. Propuestas y desafíos*. Temuco: CONADI.

_____, Matus, C. (2011). *Estudio levantamiento información, descripción y análisis de planes y programas propios desarrollados por establecimientos con apoyo PEIB y CONADI*. Informe no publicado.

López, L.E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L.E. (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-220). La Paz: Plural Editores, FUNPROEIB Andes.

_____, y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Machaca, G. (2013). *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB (2007)*. Cochabamba: Fundación PROEIB Andes.

Mariman, P. (2008). La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. *Revista ISEES*, 2, 135-152.

_____; Caniuqueo, S.; Millalén, J; y Levil, R.; (2006). *Escucha, Winka. Cuatro ensayos sobre historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile.: Lom Ediciones.

Mato, D. (Coord.) (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009.

_____ (Comp). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=167&tableid=10&lang=es

McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Madrid: Siglo veinte y uno.

Mora, M. (2012). Educación Superior, interculturalidad y legislación en Chile: relaciones pospuestas. En Mato, D., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, políticas y prácticas* (pp.211-245). Caracas: IESALC-UNESCO.

Moreira, R. (2010). Formación de maestros Terena: Agencias, actores y el acceso a la enseñanza superior. *Revista ISEES*, 8, 21-39.

Moya, R. 2009. La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L.E. (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: Plural Editores, FUNPROEIB Andes.

Ministerio de Educación-División de Educación General-Unidad de Educación Parvularia (2000) *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos*. Santiago. Consultado en 14 de Octubre de 2014:

http://educacion.ucv.cl/prontus_formation/site/artic/20070725/asocfile/ASOCFILE120070725113025.pdf

Nussbaum, I. y Ramírez, E. (2012). Estudios superiores y tipos de empleo indígena. El caso de Chile. *Revista ISEES*, 12, pp.33-56.

OEI-PEIB. (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa ORIGENES*. Santiago de Chile: ORIGENS.

Padilha, P. R. (2011) Educar em todos os cantos. Por uma educação intertranscultural. In: Williamson, Guillermo & Montecinos, Carmen (editores); Sleeter, Christine; Grant, Carl & Padilha, Roberto. (2011) *Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Universidad de La Frontera-Facultad de Educación y Humanidades. Pp. 111-121.

Paiva, N. y Paladino, M. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Río de Janeiro: LACED/MN-Contra capa. Recuperado de http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf

Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 6, 81-122.

Paladino, M. y García, S.M. (Eds). (2011). *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. Quito: Abya-Yala.

Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En Castro-Gómez, S (ed.), *Pensar (en) los*

intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: Universidad Javeriana.

Quinteros, G. (Edición) (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Repetto, A. (2003). *Access barriers for poor and indigenous people in chilean higher education.* Banco Mundial.

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169 – 193. Recuperado de http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana_25_169-193_Riedemann.pdf

Ruiz, C. (2005). *El Pueblo mapuche y el gobierno de Salvador Allende y la Unidad Popular.* Recuperado de http://www.archivochile.com/Pueblos_origenarios/hist_doc_gen/P_Odocgen0005.pdf

Salazar M., C. (1983) *Warisata mía y otros artículos polémicos.* La Paz: Librería Editorial Juventud.

SITEAL. (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011

Stavenhagen, R. (2005). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. Ciudad de México: UNESCO. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>

Trapnell, L. y Neira, E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Banco Mundial-PROEIB Andes. Recuperado de http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Situaci%C3%B3n_EBI_en_Per%C3%BA.pdf

UNICEF-PEIB. (2012). *Descripción y análisis de Planes y Programas Propios PEIB-CONADI*. Santiago de Chile: UNICEF.

UNESCO. (2010). Atlas mundial de Lenguas en Peligro. Disponible en <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html>

Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (52), 103-112.

Vergara, J. y Gundermann, H. (Eds). (2005). *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC-Programa EIB Orígenes.

Walsh, C. 2002. *Educación e interculturalidad*. Lima: Ministerio de Educación de Perú, Proyecto FORTE-PE.

Wade, Peter. (2000). *Raza y etnicidad en América Latina*. Quito: Abya Yala.

Williamson, G. y Navarrete, S. (2014) Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile: cuatro casos en la educación superior. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Número 60, Volumen XIX. ENERO-MARZO, 2014. PP. 19-43

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 24(138), pp.126-147. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000400009&script=sci_arttext

- _____ & Montecinos, C. (editores); Sleeter, Christine; Grant, Carl & Padilha, Roberto. (2011) "Educación Multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza". Temuco: Universidad de La Frontera-Facultad de Educación y Humanidades

_____. (2008). Educación Intercultural y Educación Superior en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10) s/n.

_____ (Coordinador). (2005). Experiencias Autogestionadas o Cogestionadas de Educación Intercultural Bilingüe. Informe de Investigación. Temuco: Universidad de La Frontera, Ministerio de Educación, UNESCO. Documento inédito no publicado.

_____. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3) ,16-24.

Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwaylaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105, 1-24.

Zurob, C. (2009). El hogar estudiantil Hare Rapa Nui de Viña del Mar. Una mirada a la educación, la emigración y la diversidad en el contexto estatal. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(1), 84-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800424>

Páginas web consultadas:

www.identidadlafkenche.cl

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/la-cgeib/>

<http://upiip.minedu.gob.bo/>

<http://redeibchile.blogspot.com/>

<http://ulibremapuche.blogspot.com/>

<http://komkim.wordpress.com/>

www.liwen_temuko.tripod.com/liwen.html

www.elciudadano.cl

www.futawillimapu.org

www.cultura.gob.cl