

INCIDENCIA DE LA BASE INDIGENA EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

Eliseo Cañulef M.

Instituto de Estudios Indígenas- Universidad de la Frontera de Temuco, Chile.

INTRODUCCION

Históricamente la educación chilena, incluidas las reformas más importantes, siempre estuvo pensada para los no indígenas, lo que ha limitado las oportunidades educacionales de los ciudadanos indígenas, situación que ha sido señalada por las organizaciones de los pueblos que habitan el territorio nacional de diversos modos durante el presente siglo y sobre lo cual los gobernantes hicieron oídos sordos ayudando a que el Estado persistiera en una actitud autoritaria excluyente.

Las políticas educativas del Estado en los últimos tiempos están sufriendo cambios, pero en algunos aspectos mantiene y recrea el afán civilizatorio de occidente especialmente en la postura asimilista de la concepción educativa de los indígenas, y de la formación docente. Aunque concede en principio la necesidad de respetar diferencias, no sabe todavía cómo prescindir de arraigados elementos de la cultura dominante, y por lo tanto persiste en enfatizar todo lo que, según sus esquemas culturo-céntricos, supone participación en la cultura dominante, y deja insuficiente espacio a lo que representa y fortalece la cultura minorizada. Utiliza la compartimentación del saber que es más prestigiosa en occidente lo que deviene en una sobrecarga de disciplinas que conspira contra la posibilidad del desarrollo del pensamiento holístico que puede permitir a la persona humana vivir mejor y ser feliz.

La educación intercultural bilingüe es una aspiración indígena de larga data en Chile, y hay experiencias educativas que tienden a la interculturalidad o al bilingüismo desde hace más de una década, pero sólo irrumpe en el escenario nacional con propiedad a partir de octubre de 1993 cuando entra en vigencia de la ley N° 19.253.

Esta propuesta educativa está concebida para dar respuesta a los anhelos de desarrollo y liberación de los pueblos indígenas que, como resultado de un largo proceso de dominación, ostentan hoy los índices mayores de marginalidad y pobreza de la población nacional. Propuesta educativa en construcción que se abre a las principales orientaciones educativas de los Pueblos Indígenas de América Latina. Por consiguiente, parte de una postura 'intercultural' innovadora afincada en el respeto por las diferencias, pero sin el rechazo a la cultura dominante, y propicia una nueva relación dinámica entre culturas que se basa en la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, en el diálogo, en la comunicación, en la construcción de espacios consensuales conjuntamente con la mantención de los espacios propios, en la flexibilidad y en la compensación al grupo minorizado por los daños inflingidos.

Desde estos principios:

- * asume la peculiaridad lingüística, cultural, social, etc., del alumno indígena y no indígena como un recurso aprovechable y valorable del quehacer educativo;
- * se propone la búsqueda permanente de una educación pertinente, contextualizada, alegre, útil a los propósitos de una formación integral y democrática de la persona;
- * se instala fuera del colonialismo y también de posturas esencialistas de algunos grupos indígenas cuyo rechazo a la cultura dominante los aísla y los condena a una vida permanentemente marginada;

* finalmente, se aleja de tendencias conservacionistas sentimentales hacia los grupos étnicos e indígenas producidas por el sentido de culpa de las antiguas metrópolis coloniales.

En base a estos principios, los pueblos indígenas de Chile ayudaron a diseñar la ley 19.253 de 1993, primero a través de sus dirigentes e intelectuales, y luego mediante asambleas participativas de análisis colectivo y negociaciones exitosas con el Estado, concibe la educación intercultural bilingüe como un sistema educativo que debe preparar a los educandos indígenas para desempeñarse adecuadamente tanto en su sociedad de origen (la indígena) como en la sociedad global (la criolla nacional). Esto significa en esencia preparar a la persona para la vida desde una perspectiva holística, equiparla para resolver las distintas situaciones en los distintos contextos en que se le presenten.

Resultado importante de las mismas negociaciones indígenas con el Estado es el reconocimiento explícito en la ley de pueblos indígenas que hasta antes de ella permanecían ignorados. El único que había tenido tal reconocimiento era el pueblo mapuche, más conocido nacional e internacionalmente como pueblo araucano, nombre dado por los conquistadores que hoy utilizan mayormente los criollos belicistas pues le atribuyen desde los tiempos coloniales la calidad de pueblo guerrero. Los pueblos reconocidos ahora son el aymara, el atacameño y las comunidades collas, que habitan en el norte; el rapanui o pascuense que habita la Isla de Pascua; los kawashkar , y los yaganas, que habitan en las zonas australes.

El clima de apertura hacia los Pueblos Indígenas que se instala con la recuperación de la democracia política y cultural en el país desde la entrega del poder por parte del General Pinochet en 1989, así como los postulados de la reforma educativa nacional favorables hacia la EIB, hacen posible el desarrollo de acciones que apuntan al desarrollo inicial de algunas de las líneas prioritarias de acción que requiere esta propuesta educativa para permear las gruesas costras mentales que la tradición educativa chilena, esencialmente etnocéntrica, ha establecido. Una de esas líneas prioritarias es la formación de recursos humanos que puedan liderar el desarrollo de esta modalidad educativa en el país, especialmente la formación de maestros bilingües que deben evidenciar competencias profesionales que resulten adecuadas a los nuevos objetivos planteados, con identidad indígena asumida, de pensamiento holístico, con un claro compromiso con el desarrollo y liberación de su pueblo de origen, y sobre todo capaz de trascender la camisa de fuerza disciplinar occidental y enfrentar su labor educativa aprovechando los recursos de la experiencia humana desarrollados también por los pueblos minorizados.

ANTECEDENTES

Las demandas mapuches de principios de siglo.

La apertura democrática que dio paso a una legislación que prescribe la educación intercultural bilingüe para los ciudadanos indígenas tiene su origen en reivindicaciones históricas que emanan de la situación de dominación ejercida por la sociedad criolla sobre los pueblos indígenas. Apertura que ocurre en el contexto del retorno de Chile a la democracia y gracias a la negociación que retoman los indígenas de sus reivindicaciones históricas. Para entender tal proceso y para ver en qué medida estas concepciones indígenas han logrado permear de alguna manera la respuesta estatal frente a estas preocupaciones, hay que describir y analizar el pensamiento indígena acerca de la educación vinculada a las ideas de progreso, de la relación con el otro, del idioma, de la identidad, del espacio de convivencia, de la oferta educativa del Estado, y de la formación de los docentes, que se expresan en sus reivindicaciones anteriores a la nueva legislación.

Los documentos en que se expresan posiciones indígenas en relación a la educación de principios de siglo son bastante numerosos: el libro *Lemunantu*, historia novelada para la catequesis de la Araucanía Misional que comenta un gran "comicio araucano democrático" celebrado en Osorno en 1925 (Araucanía Misional, sin fecha de publicación); la petición denominada *Memorial y Documentos* elaborada por la Junta General de Caciques del Butahuillimapu, organización étnica tradicional formada por los Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur, en diciembre de 1935 en Quilacahuín de Curaco, provincia de Osorno, y enviada el 21 de diciembre de 1935 al Presidente de la República, Arturo Alessandri Palma (Caciques 1935); las reflexiones de la educadora mapuche Zoila Quintremil contenidas en su ponencia *Características del Niño Araucano* presentada en la Concentración de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena de Temuco en junio de 1935 (Quintremil 1935); las conclusiones de la comisión para el estudio de la enseñanza indígena del Congreso de Profesores Radicales celebrado en Santiago en septiembre de 1939, esta comisión estuvo presidida por el profesor mapuche José Inalaf adscrito al Partido Radical que en aquella época asumía las ideas socialistas europeas y que impulsaba la educación laica y la separación de la iglesia y el Estado (Inalaf 1939); las conclusiones del Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos celebrado en febrero de 1948 cuyos fines fueron la creación de una organización de profesores indígenas para su propia defensa cultural y económica, y velar por los intereses sociales de los niños mapuches (Maestros Araucanos 1948); la visión de la enseñanza para el indígena de la educadora mapuche Zenobia Quintremil estampada en su Memoria de Título en 1948 (Quintremil 1948); la postura de la Juventud Moderna Araucanía, formada por jóvenes intelectuales mapuches en una asamblea de 1943 (Moderna Araucanía 1943); las reflexiones del profesor Ignacio Huenchullán contenidas en su artículo *La culturización, problema número uno del pueblo indígena* (Huenchullán 1953); y las reflexiones del dirigente del Frente Unido Araucano y de la Unión de Profesores Indígenas, Gregorio Seguel Capitán (Seguel 1956).

Con la sola excepción del "comicio araucano" que concibe el progreso a base de las gloriosas tradiciones araucanas (Araucanía Misional), las organizaciones mapuches lo vinculan a una inserción en la sociedad criolla mediante los espacios que puede abrir la educación. De ahí su preocupación por contar con ella en las reducciones (espacios territoriales en que fueron confinados los mapuches después de la guerra de conquista realizada por el ejército chileno conocida como *Pacificación de la Araucanía*). Las influencias que se notan en las reflexiones mapuches de la época son las ideas socialistas europeas difundidas por el radicalismo chileno, el comunismo que se está difundiendo a través del sindicalismo emergente y las ideas indigenistas debatidas en el Congreso de Pázcuro, México.

Sobre la oferta educativa del Estado las reivindicaciones se dirigen a aumentar la cobertura y el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación en las comunidades o reducciones. Por ello dirigentes e intelectuales piden instauración de colegios de instrucción primaria, secundaria, profesional y comercial en las reducciones, en algunos casos piden colegios fiscales y en otros colegios propios a los que conciben como especies de hogares que cuenten con infraestructura y medios materiales adecuados que les permita hacerse cargo también de "las industrias autóctonas" (Inalaf 1939); desplegar una labor social con los padres de familia y vecinos (Quintremil 1935); con casas-habitaciones para los profesores; con espacios de cultivo para producción de alimentos y para la enseñanza y como medio de mantener a los profesores arraigados en las reducciones; escuelas complementarias para los mapuches, de tipo artesanal, dotadas de herramientas para orientar al niño en las labores productivas agrícolas en las cuales cumplan sexto básico y además aprendan un oficio (Maestros Araucanos 1948). La nota distinta

la pone el Comicio Araucano que rechaza la oferta educativa del Estado y quiere escuelas de tipo comunista avanzado, con abolición de la enseñanza religiosa (Araucanía Misional).

Sobre la concepción curricular de la escuela en las reducciones mapuches, dirigentes y profesores opinan que debe tener contenidos programáticos diferentes a los de las escuelas urbanas, con orientación filosófico-social rural, aunque sin perder la orientación fundamental de la educación nacional, que realice cultivos de experimentación para que el niño conozca desde pequeño los cultivos de la zona, la explotación tecnológica de la tierra que le da su pan, su vestuario y su bienestar, porque la escuela debe equipar al estudiante mapuche para "ganarse la vida en competencia con el resto de los ciudadanos actuando, como ellos, en todas las actividades de la vida nacional" (Congreso Pedagógico 1946 citado por Foerster y Montecinos 1988:264).

El acceso a la educación de los niños y su permanencia en el sistema según los profesores mapuches, requiere de la atención social del alumno mapuche que preste auxilio escolar, desayuno y almuerzo; atención médica y dental; un número suficiente de becas en las distintas instancias educativas; y de medidas compensatorias por parte del Estado como reformas reglamentarias preferenciales para que los niños mapuches no sean eliminados de las matrículas en los internados en razón de bajas calificaciones que los margina del acceso a las Escuelas Normales; y mayor flexibilidad en los reglamentos para que puedan acceder a las becas.(Congreso Pedagógico 1946).

Con respecto a las relaciones interétnicas, con la exepción del comicio araucano que propugna la expulsión de religiosos y religiosas con subsiguiente confiscación de sus bienes, y de los caciques que piden el cambio de religiosos alemanes por religiosos mestizos o indígenas, el resto de las reflexiones mapuches se encaminan a la aceptación de los no indígenas aunque buscan que se termine con los castigos propios de la era del coloniaje, los distingos entre "chilenos" y "araucanos" y la superación definitiva de malos conceptos y prejuicios inconcebibles (Quintremil 1948). No sólo están interesados en los niños indígenas, sino en todos los niños campesinos. (Huenchullán 1953)

Con respecto a la identidad se evidencian dos posturas diferentes, por un lado, el comicio araucano y los caciques conciben la identidad basada en la cultura propia que implicaba la práctica de las costumbres ancestrales; por el otro lado, las organizaciones de profesores e intelectuales buscan la reafirmación de la identidad propia con la aceptación de la legitimidad del no mapuche. Lo que éstos cuestionan son los modos de convivencia autoritarios y avasalladores que imponen el Estado y la sociedad. Por eso reclaman del Estado que contribuya a rectificar los errores de la historia, que han contribuido a menoscabar la dignidad moral de los araucanos (Profesores Radicales y Juventud Moderna Araucanía); el destierro del prejuicio de la inferioridad intelectual del indígena que en la época era esgrimido para justificar los malos rendimientos, pues de realizarse las modificaciones educativas que proponen "los incrédulos de la capacidad del indígena se convencerán de los tesoros latentes de nuestros aborígenes, que sólo esperan la oportunidad para manifestarse en toda su potencialidad espiritual, económica y social" (Seguel 1956 citado por Foerster y Montecinos 1988:275).

La defensa y desarrollo de la identidad mapuche la vinculan a la conformación de una institucionalidad propia que permitiera el estudio social, cultural, histórico y económico del pueblo mapuche. Ello se evidencia en la constitución del Instituto Indigenista de Chile en 1943, y del Centro de Estudios Indígenas en 1949, cuya finalidad fue "...estudiar aspectos etnológicos, antropológicos, históricos, folklóricos, etc., relacionados con las diversas razas indígenas del país y especialmente araucana"(Diario Austral 23/10/1949 citado por Foerster y Montecinos

1988:276)

Respecto del bilingüismo dirigentes e intelectuales mapuches coinciden en que la enseñanza del escolar mapuche según los profesores radicales sea impartida en los primeros años tanto en castellano como en araucano, de acuerdo con un programa especial (Inalaf 1939), que se forme una comisión para que estudie el idioma mapuche, se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales de la República y en los colegios propios mapuches (Caciques 1935).

Sobre los recursos humanos también hay coincidencia entre dirigentes e intelectuales mapuches al proponer que las escuelas sean servidas exclusivamente por profesores indígenas, por cuanto "sólo ellos tienen un formal interés por mejorar la cultura de su raza" (Congreso Pedagógico 1936 citado por Foerster y Montecinos 1988:266); el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y facilidades para nombrar personas sin diploma y por cuenta propia (Caciques 1935); arguyen que profesores que no conocen el idioma y la idiosincrasia del mapuche jamás podrán adaptarse a ellos (Moderna Araucanía 1943). Para resolver la carencia de profesores mapuches en las escuelas de las comunidades y renovar el profesorado rural proponen la capacitación de los mapuches egresados de escuelas agrícolas, industriales, e institutos comerciales para que se formen pedagógicamente y trabajen en los colegios reduccionales y que se funde una escuela Normal para indígenas de uno y otro sexo, y llaman a los profesores mapuches recién egresados de las Escuelas Normales a servir en las escuelas reduccionales durante tres años, y que el Estado les asigne un sobresueldo como estímulo (Inalaf 1939); las Escuelas Normales deberían enriquecer la calidad humana de los maestros, aumentar el número de alumnos campesinos en ellas y preparar profesores con espíritu de comunidad y amor a los niños que van a educar (Seguel 1956); un profesorado especialmente adiestrado con verdadera vocación capaces de dar igual tratamiento a chilenos y mapuches (Quintremil 1948); que no sientan náuseas, repulsión, ni consideren a los niños mapuches, al araucano nativo, como a un ser infeliz (Quintremil 1935). Tampoco descuidan el perfeccionamiento docente pues piden dar el máximo de facilidades a los estudiantes araucanos para continuar perfeccionándose en los Institutos Superiores o Universidades y enviar periódicamente a los profesores y profesionales araucanos más aventajados a seguir estudios en el extranjero (Inalaf 1939).

NUEVO DIALOGO

Las negociaciones indígenas más recientes con el Estado.

Estas reivindicaciones indígenas permanecerán desoidas por el Estado hasta la década del setenta en que el gobierno de Allende dicta una ley que pone atención en el aumento de las becas para indígenas y la construcción de internados, pero la educación seguirá siendo asimilista y castellanizante. Luego la dictadura militar encabezada por el General Augusto Pinochet derogará la ley de Allende e impondrá otra que borra los últimos vestigios de proteccionismo estatal y legal que había permitido a las comunidades mapuches la mantención de sus formas tradicionales de vida, entre ellas la tenencia colectiva de la tierra, que permitía a su vez la mantención y reproducción de la cultura y la lengua aunque fuera en el espacio reducido de la comunidad. La medida dictatorial produjo una fuerte reacción mapuche que se tradujo en el surgimiento de los Centros Culturales Mapuches, una organización amplia y pluralista que sería la matriz de otras muchas organizaciones mapuches que se vincularán a los partidos políticos que en ese momento se articulaban en torno a la idea del retorno a la democracia. Diversos encuentros de reflexión en

que se conectan los derechos humanos con los derechos indígenas permiten que estos últimos pasaran a formar parte de la plataforma del programa de los partidos de la Concertación por la Democracia y da la ocasión de permear las gruesas costras del eurocentrismo, la xenofobia, y el positivismo del etnocentrismo criollo que históricamente marginó a los indígenas de cualquier apertura.

Un acuerdo entre los partidos políticos y las organizaciones indígenas se formaliza el 1 de diciembre de 1989 en la ciudad de Nueva Imperial mediante la firma del Acta de Nueva Imperial entre el candidato a la presidencia de la República Patricio Aylwin y los dirigentes de organizaciones indígenas. Este acuerdo da inicio a una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado chileno, donde ambos, Pueblos Indígenas y Estado, se reconocen como interlocutores válidos.

Las Organizaciones Indígenas se comprometen a "apoyar y defender el futuro gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia que encabezará (...) Aylwin y su gestión en pro de la recuperación democrática de Chile ;y a canalizar sus legítimas demandas de aspiraciones de justicia frente a los graves problemas que (les) afectan a través de las instancias y mecanismos de participación que serán creados por el futuro gobierno a objeto de facilitar una acción más efectiva y coordinada del Estado y las Organizaciones Indígenas que permita avanzar en la solución de dichos problemas"(Cañulef 1998:113).

Por su parte Aylwin se compromete a hacer suyas las demandas indígenas "especialmente en lo referido al reconocimiento constitucional de los Pueblos Indígenas y de sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales"(ibid.) para lo cual nombraría al iniciar su gestión de gobierno, una Comisión Especial compuesta de profesionales de su confianza y de representantes indígenas, e impulsar las medidas legislativas necesarias que permitieran al Estado "promover el desarrollo económico, social y cultural de los mismos" (ibid.)

En cumplimiento de lo acordado el Presidente crea la CEPI, Comisión Especial de Pueblos Indígenas, el 17 de mayo de 1990, primera instancia de participación indígena en una comisión de gobierno la que recibe como principal mandato proponer una legislación que por primera vez introduce en la educación nacional criterios y procedimientos para la adecuación de la pedagogía al entorno sociocultural y lingüístico de los niños indígenas.

Como primera acción, la CEPI elabora el documento Borrador de Nueva Ley Indígena (CEPI 1990) que luego se analiza en más de dos mil asambleas comunitarias, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas celebrado en Temuco en enero de 1991 cuyas conclusiones fueron entregadas al Presidente de la República (CEPI 1991). Las demandas sobre la educación y la cultura son las mismas de la época anterior, pero hay cambios apreciables pues las ideas que orientaron los debates provienen de los avances de la educación intercultural bilingüe en otros contextos indígenas del continente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y las convenciones internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países independientes y sobre los derechos del niño.

En relación a la oferta educativa los indígenas plantean una reforma al sistema educativo nacional que implique el respeto y valoración del conocimiento indígena que es parte esencial de las culturas indígenas y que debería ser asumido por los planes y programas de estudio para las áreas indígenas, y el cambio de los programas de Ciencias Sociales e Historia porque desvirtúan y tergiversan la realidad indígena.

Sobre la concepción curricular optan por un sistema de Educación Intercultural Bilingüe que prepare a los educandos indígenas para interactuar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global, con materias de ambas culturas y del conocimiento universal

impartidas tanto en castellano como en el idioma indígena respectivo.

Sobre el acceso a la educación piden que el Estado asegure las posibilidades educacionales de los indígenas en todos los niveles de la enseñanza mediante programas de becas que cubran todos los niveles, y un sistema especial de ingreso de indígenas a las universidades con aranceles diferenciados e incluso gratuidad para los de menores ingresos.

Las relaciones interétnicas las conciben basadas en el respeto recíproco entre indígenas y criollos en que tienen especial relevancia las medidas de apoyo al reconocimiento y promoción del desarrollo de las culturas e idiomas indígenas, por un lado, y por otro el respeto y protección de los mismos mediante el castigo a las conductas racistas con la instauración del delito de ofensa cultural y su penalidad en la nueva ley.

En relación a la identidad se retoma la idea de la interculturalidad de doble vía pues se percibe que la identidad indígena necesita su propio espacio, pero a la vez la posibilidad de inserción adecuada en la sociedad criolla. Se insiste en la reconstrucción y fomento de la historia desde la óptica de los pueblos indígenas, y se pide la inclusión en el sistema educativo nacional de contenidos para que los ciudadanos no indígenas accedan a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlas positivamente. Del mismo modo desean mantener sus costumbres mediante el reconocimiento legal del derecho consuetudinario.

El bilingüismo es concebido como un procedimiento esencial para el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo y mantenimiento de las lenguas para las que se pide su oficialización junto al castellano en los territorios de desarrollo indígena y una serie de medidas para su revitalización.

En relación a los recursos humanos que en la época anterior se refería exclusivamente a los docentes ahora el espectro se amplía a programas de formación profesional de lingüistas indígenas, pedagogos en lengua, cultura e Historia indígena y programas especiales que incluyan a sabios y líderes indígenas quienes son los depositarios del conocimiento étnico que la escuela debería asumir.

La respuesta del Estado

El gobierno incluyó estas reivindicaciones indígenas en el proyecto de ley que envió al Congreso Nacional conjuntamente con una reforma a la Constitución Política que reconocía constitucionalmente a los pueblos y establecía los fundamentos del trato preferencial de la ley en beneficio de los indígenas. También envió para su ratificación el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes que obliga a los Estados signatarios a adecuar a sus normas la legislación interna y a diseñar y aplicar políticas que mejoren la calidad de vida y respeten los derechos individuales y colectivos de los indígenas. En esa época el Presidente Aylwin ya había logrado que el Congreso Nacional ratificara la Convención Sobre los Derechos del Niño que había promulgado como ley de la república mediante el decreto N° 830 del 14 de agosto de 1990, instrumento que procura incentivar a los estados signatarios para que promuevan la formación del niño indígena en el marco de su cultura de origen.

Todo proyecto de ley enviado al Congreso Nacional es acompañado de un documento formal conductor denominado Mensaje Presidencial que contiene las directrices que el Presidente desea que los legisladores tengan en consideración al estudiarlo y resolver sobre él. Según el Mensaje, la Reforma Constitucional responde al deseo de "crear todas las instancias que permitan a los pueblos indígenas de Chile vivir en una sociedad que respete y considere los

elementos esenciales de las costumbres e idiosincracia de estos pueblos" porque ello "será la base para plantear una perspectiva diferente de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida y porvenir para estos pueblos".(Patricio Aylwin: MENSAJE Nº45-323 del 8 de octubre de 1991)

Con respecto a las relaciones interétnicas el Presidente sostiene que el Proyecto de Ley Indígena responde al deseo de cumplir "el imperativo que nos propusimos al iniciar el actual período presidencial en el sentido de establecer una relación diferente con los pueblos indígenas de Chile, en la cual primara el respeto y la responsabilidad, y que diera cabida a los legítimos derechos que pretenden el casi millón de chilenos que forman los pueblos de la tierra, las raíces de nuestra Nación". cuya participación en la elaboración de los contenidos de esta ley es "un acto democrático de la más alta trascendencia. [...] la expresión de un pensamiento colectivo que se fue formando en múltiples discusiones" que busca "establecer en forma participativa y conjunta las bases de una nueva legislación" en la que el Gobierno desea plasmar las aspiraciones de los diversos pueblos indígenas.(ibid:1)

La concepción curricular del Presidente es que " en las escuelas a que ellos concurren se enseñen los dos idiomas, el idioma tradicional indígena y el castellano. Junto con eso, los programas de estudio deberán respetar la cultura, la historia de dichos pueblos y sus tradiciones" y lo "más importante es mejorar la calidad de esta educación"(ibid:2)

Con respecto a la identidad opina que se hace necesario en el mundo de hoy "afirmar con mucha fuerza la propia identidad y abrirse hacia un futuro de progreso y modernidad" en el que "defensa de la cultura y desarrollo no son dos situaciones opuestas" sino que se complementan. Por ello es necesario que "exista un reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas (porque su) consagración constitucional, así como (la) de sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales, implica no sólo una concecuencia natural de integración de todos los sectores de la sociedad chilena, sino que, sobre todo, un deber primordial con miles de chilenos que desean resguardar las raíces de nuestro pueblo".(ibid)

En relación al acceso a la educación el Presidente reconoce que "es una demanda sentida por los indígenas, que se ha expresado en las discusiones de esta nueva ley" y también que "el acceso a la educación superior es más difícil para los jóvenes que vienen del campo, de las comunidades, pero no debe estar cerrado, sino que abierto a todos los jóvenes, cualesquiera que sea su origen o su situación económica que demuestren aptitudes, inteligencia y capacidad de esforzarse para llegar a ser buenos profesionales".(ibid)

La idea de progreso que concibe el Presidente es fundamentar el desarrollo de los pueblos indígenas en el respeto a su propia identidad y el reconocimiento de sus derechos; en la protección de sus tierras y recursos, en el logro del etnodesarrollo y en el fomento a la educación enmarcada en el ámbito de la propia cultura. Todo lo cual requiere de la plena participación de los pueblos indígenas para lo cual el proyecto de ley crea mecanismos de participación en los diversos servicios públicos y organismos estatales cuando se refieran a asuntos indígenas.(ibid:3)

El Parlamento chileno rechazó la reforma a la Constitución y no ratificó el Convenio 169 de la OIT, debido a que el Senado estaba mayoritariamente formado por miembros de los partidos de la derecha pinochetista, creadores y sostenedores de la legislación dictatorial anterior que buscaba la extinción de los derechos indígenas, incluido el derecho a la existencia como tales. La reforma constitucional y el Convenio implicaban un cambio demasiado drástico para la mentalidad dictatorial de la mayoría de los senadores. Sin embargo, discutió ampliamente el proyecto de ley, cercenó algunos aspectos fundamentales referidos a la penalización del racismo, al derecho consuetudinario y a la concepción antropológica de la cultura que contenía el proyecto, para finalmente aprobarlo por unanimidad evidenciando con ello que la sociedad nacional allí

representada era conciente de la necesidad de restituir a los pueblos indígenas por lo menos parte de sus derechos que les habían sido negados por tanto tiempo.

Promulgada el 28 de septiembre de 1993 en un acto solemne realizado en Nueva Imperial, el mismo lugar en que se había firmado el Acuerdo, la ley N° 19.253 recoge algunas de las aspiraciones indígenas sobre la educación. Junto con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño ratificada dos años antes que resulta normativamente complementaria en algunos aspectos, constituyen un marco legal de referencia para el diseño e instalación en el país de una modalidad educativa más adecuada.

Los aspectos más relevantes de la ley son el reconocimiento de los ocho pueblos indígenas originarios como entidades existentes que poseen manifestaciones étnicas y culturales propias; y se establece por primera vez que "es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades..." (Art. 1°); asimismo "El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales..." (Art. 7°); en lo que relaciones interétnicas se refiere se establecen normas y medidas para el fomento y protección de las culturas y lenguas y para implementar la interculturalidad de doble vía, vale decir, que no sólo los ciudadanos indígenas tengan la posibilidad de conocer y valorar los aspectos de la cultura nacional criolla, sino que lo mismo ocurra con los ciudadanos criollos respecto de las culturas indígenas. Este aspecto es fundamental para el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación donde indígenas y no indígenas se acepten como legítimos en la convivencia. (Art. 28°); y en lo que respecta a la participación se establecen mecanismos de consulta a las organizaciones cuando los servicios de la administración del Estado deban decidir sobre asuntos que afecten intereses indígenas. (Art. 34°)

En lo que respecta a la educación de los indígenas se establece que "la Conadi, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global" (Art. 32°)

*** Los maestros y la educación intercultural bilingüe.**

Dado lo reciente de la experiencia chilena el país y los Pueblos Indígenas carecen aún de personal docente y especialistas suficientes en número y preparación que puedan asumir roles de conducción política, desarrollo técnico-pedagógico de la propuesta educativa, y de enseñanza bilingüe en las escuelas. Las primeras experiencias de EIB se han dado fuera del marco sistémico de la educación chilena, pues sólo en 1995 se creó en el Ministerio de Educación un Programa de Educación Intercultural Bilingüe y en 1996 se firmó un convenio entre los Ministerios de Educación y de Planificación sobre la temática. Aunque esto último es un avance en relación a las etapas anteriores resulta todavía insuficiente en relación a las exigencias indígenas contenidas en la ley que se refieren al desarrollo de un sistema. Un Programa cuenta con presupuestos estatales muy inferiores a una Dirección o similar, aparte de que tampoco tiene la misma estabilidad, crecimiento en el tiempo y prestigio social para llenar las verdaderas necesidades existentes y básicamente sólo puede trabajar a nivel de planes piloto y similares, pero no le es posible enfrentar el establecimiento de una estructura institucional de mayor jerarquía. En todo caso es destacable el compromiso con la educación intercultural que han evidenciado los dos

Gobiernos democráticos que por primera vez en la historia del país asumen la problemática como un deber de Estado.

En relación a la formación docente y las orientaciones indígenas anteriores a la dictación de la ley y de las más recientes realizadas ya al amparo de la misma, se constata que las experiencias de educación intercultural bilingüe o más precisamente, las que se autodenominan tales, están en manos de profesionales de la educación que han recibido una formación para hacer educación en escuelas cuyo proyecto educativo responde a las políticas tradicionales homogeneizadoras que el Estado ha definido para todos los ciudadanos sin distinciones socioculturales específicas, que requieren de un profesional de la educación formado para ser un técnico transmisor de conocimiento más que un guía flexible que invita al aprendizaje. Por ello el maestro que trabaja en la zona rural no está capacitado antropológica, pedagógica ni anímicamente para trabajar en zonas totalmente diferentes de las ciudades desde un punto de vista topográfico y cultural. Los recursos humanos más calificados están distribuidos en universidades, ONG's y organizaciones indígenas locales, habiendo entre ellos muy poco contacto e interacción que conduzca a al intercambio de experiencias. En cuanto a medios y materiales didácticos se constata que "hay una absoluta escasez de textos de formación en EIB y ni siquiera los proyectos en marcha o los ya extinguidos han dejado suficiente registro del desarrollo de sus experiencias, de sus etapas y prácticas fundamentales. No existe por lo tanto una visión organizada y sistematizada de dichas experiencias que pudiera contribuir a facilitar el aprendizaje y la capacitación de los docentes cuyas únicas vías han sido encuentros y seminarios en los que se han tratado los aspectos políticos y reivindicativos de la educación intercultural bilingüe. Ello explica también que en la conceptualización que las experiencias manejan se privilegien estos aspectos y estén casi ausentes los aspectos más pedagógicos". (Conclusiones del estudio sobre experiencias de EIB en Chile, Chiodi et al. 1995 en CONADI-FREDER 1996:120)

En otros contextos de América ocurre algo similar pues "maestros y maestras se forman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen". (López 1996:30)

En cuanto al sistema de creencias del sistema nacional de formación docente se constata que comparte las mismas bases ideológicas de sus similares de América en que el docente no es preparado para encontrarse con la realidad educativa en general y menos para trabajar con alumnos que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos distintos. Muchos maestros que son indígenas que hablan una lengua indígena y provienen de ámbitos culturales diferentes al criollo, en su paso por la formación constatan que su acervo cultural y lingüístico se desconoce, se calla, se niega. Lo que busca la formación es que el docente indígena se criollice asumiendo la irrelevancia de lo propio y esto explica por qué tantos docentes, siendo indígenas y bilingües, rechazan la implementación de una educación bilingüe. La ideología educativa dominante necesita maestros amputadores de lenguas y culturas más que agentes que promuevan los derechos y la dignidad de los pueblos minorizados.

Ello porque la base fundamental de la formación en el continente sigue siendo la continuidad del proceso civilizatorio de occidente cuyos principales agentes diseminadores han sido la educación y la evangelización. Las Convenciones Indígenas para la Educación, realizadas en Chile en 1995 en las que participaron maestros indígenas y dirigentes de comunidades y organizaciones tradicionales y modernas de los pueblos mapuche, aymara y atacameño, en sus conclusiones establecieron que "la propuesta educativa nacional buscó la asimilación cultural y

lingüística a través de un sistema que extrajo sus contenidos de la cultura criolla, heredera de occidente. Así, valores, principios, conocimientos ensalzan lo que tiene raigambre europea y desvalorizan lo indígena. Es bueno, es civilizado, es progresista, todo aquello que proviene de occidente, en cambio es malo, bárbaro, pagano, atrasado, todo aquello que proviene de lo indígena. Para completar el cuadro la educación se impartió en castellano, la lengua nacional, de filiación latina y por tanto tenida como lengua avanzada, lengua de cultura según la nomenclatura eurocéntrica. Las lenguas indígenas quedan fuera del proceso educativo confinadas al uso familiar y ritual en los espacios reducidos de la comunidad". (CONADI-FREDER 1996:16)

En tanto la evangelización "buscaba y busca la extinción de las religiones indígenas. Valoriza altamente su propio origen y sataniza a las religiones indígenas. A su mito de origen lo denomina génesis y al génesis de las religiones indígenas lo denomina despectivamente mito, fábula o superstición. El sistema de creencias de cualquier religión indígena es denominado supercherías de ignorantes. Los ritos cristianos son denominados sacramentos, es decir, están asociados a lo divino; en cambio al ngillanmawun mapuche o la wilancha aymara (rito mayor de restitución y contacto con la divinidad de cada pueblo) se les denomina hechicería, superchería o cosa del diablo y cuando se quiere ser venevolente se les denomina tradición o manifestación cultural"(ibid:17).

Las mismas reflexiones establecen la necesidad de diseñar un sistema de formación de recursos humanos especialistas en EIB con el objeto de contar con personal idóneo para la formación de maestros bilingües que sean capaces de asumir la responsabilidad de hacerse cargo de una educación cuyos propósitos liberadores de alcance colectivo sean, desde el espacio formativo de la escuela, apoyar el proyecto de emancipación lingüística, cultural e identitaria de los Pueblos Indígenas mediante la redignificación de las identidades, las lenguas y las culturas indígenas, y mediante la reapropiación de la historia y del patrimonio cultural de cada Pueblo Indígena; y cuyos propósitos educativos sean elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos indígenas históricamente deficitarios.

TEORIA Y PRACTICA

*** La formación docente para la EIB de la actualidad**

Como parte de sus funciones la CEPI promovió en 1992 el inicio de la formación de maestros indígenas en la modalidad intercultural bilingüe logrando interesar a las universidades Católica de Temuco y Arturo Prat de Iquique que están impartiendo la carrera de Pedagogía en Educación General Básica Intercultural en la actualidad. Ambas iniciativas surgen en los momentos en que se realizaba en Chile el proceso de elaboración y discusión de una nueva legislación indígena uno de cuyos temas principales era la educación intercultural bilingüe.

El propósito del proyecto de la Universidad Arturo Prat según el primer coordinador de la carrera Horacio Larraín, es crear una carrera para jóvenes andinos preferentemente pertenecientes a comunidades indígenas aymaras y atacameñas para dotar de profesionales de la educación a estos pueblos con el objeto de mejorar la calidad de la educación de los educandos indígenas y dar respuesta oportuna a los requerimientos de la ley indígena (en ese momento en preparación). Busca formar profesores que sean agentes de desarrollo, líderes comunitarios que pudieran asesorar a los pueblos sobre los distintos aspectos que la realidad andina demanda; capaces de respetar y apreciar todo lo que constituye propio de su comunidad, especialmente los aspectos religiosos y sus tradiciones culturales. Que fueran modelos desde el punto de vista del comportamiento, del conocimiento y de la ética; y que pudieran llegar mejor a sus alumnos a

través de su propia lengua y de acuerdo a sus códigos culturales. (Carrasco y Cañulef 1996)

El propósito del proyecto de la Universidad Católica de Temuco según lo expresa el coordinador de la carrera Desiderio Catriquir, es la formación de maestros mapuche hablantes capaces de hacer el tránsito pluricultural; que fortalezcan su identidad para trabajar con los niños; que comprendan que la interculturalidad no es de la sala de clases solamente, sino que implica un trabajo con la comunidad, vinculándola además con instituciones de desarrollo; que comprendan la importancia de resignificar la sala de clases, dejando ésta de ser amenazante para los alumnos; la malla curricular busca cumplir con las exigencias de la formación de docentes de la Universidad y los requerimientos de la formación pedagógica de la Licenciatura en Educación e incorporar elementos de la cultura mapuche y cursos que se ubicarían en los límites de la sociedad nacional y los pueblos indígenas (por ejemplo, Desarrollo Rural); se reconoce la rigidez estructural del currículum aunque algo flexible en su aplicación, al menos en la asignatura de Arte y Patrimonio Mapuche, la docente invita a las clases en calidad de experto a personas de la comunidad, modalidad que se tenía previsto adoptar en 1997 también en otras asignaturas. Se utilizan las modalidades tradicionales de evaluación, tales como exámenes, pruebas, seminarios, disertaciones. (ibid)

Dos evaluaciones de estas experiencias, un taller organizado por Terra Nuova, agencia que financia el proyecto de Iquique, realizado en el mes de diciembre de 1996, en que participaron especialistas de Perú, Ecuador, Bolivia, Chile e Italia; y una investigación realizada por el Instituto de Estudios Indígenas para el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes, sobre la formación de maestros bilingües en Chile, han permitido constatar algunos aspectos que comparten ambos programas.

Ninguno ha logrado resolver exitosamente la contradicción que emana de las exigencias de formación de profesores de la legislación nacional y de la tradición universitaria chilena, con las exigencias propias de la educación intercultural bilingüe. La concepción de interculturalidad que evidencian está más cercana al rescatismo cultural tradicional proveniente de la postura esencialista indígena o del folclorismo criollo que del desarrollo y construcción de una identidad intercultural. Esta, como ya hemos visto, está abierta al mundo, cree en las relaciones interétnicas de cooperación y enfatiza la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia y los elementos comunes que los acercan como personas buscando mecanismos consensuales de tratamiento del conflicto y el reemplazo de las actuales relaciones de dominación por otras de cooperación.

Ambas universidades parecen creer que es posible la preparación de maestros para una educación indígena, o indigenista, y al mismo tiempo para una educación intercultural. No se percatan de la incoherencia entre estas dos posturas: la indigenista, por un lado, muy centrada en reivindicaciones étnicas y rescate de los elementos autónomos de la cultura tradicional, que por consiguiente privilegia las diferencias entre indígenas y no indígenas (postura muy legítima si se la plantea como una opción distinta); la intercultural, por otro lado, cuyo discurso programático fundamenta la necesidad de la educación intercultural bilingüe en el incremento de las competencias que permitan intervenir con éxito en el mundo contemporáneo, signado por la competitividad, la modernización, la globalización y el desarrollismo.

Observando las características de los actuales currículos de ambas carreras de formación de profesores de educación básica con especialización en educación intercultural bilingüe, se puede advertir que el modelo rector está dado por la necesidad de otorgar el Título Profesional de Profesor de Educación Básica y el Grado Académico de Licenciado en Educación. Aunque también se advierte en ambos casos un esfuerzo serio para adecuar los planes convencionales de

formación de profesores de educación básica a programas que ofrezcan la formación requerida para ejercer en escuelas con proyectos interculturales y bilingües.

Tal adecuación debe enfrentar un gran desafío para incorporar la especialidad intercultural bilingüe porque debe incluir conjuntos de asignaturas correspondientes a lo menos a:

- 1) la Licenciatura en Educación, que implica los ramos de formación básica y general y los propiamente pedagógicos;
- 2) las aplicaciones metodológicas y las didácticas específicas para cursos integrados (primero a cuarto año básico) y para diversas asignaturas, con especial atención a la lectoescritura y los rudimentos de las matemáticas;
- 3) la especialización en educación intercultural bilingüe, que a su vez supone los fundamentos pedagógicos de una educación de este tipo, una teoría clara de la interculturalidad y el bilingüismo, la etnicidad e identidad y las didácticas específicas de carácter intercultural y bilingüe, con énfasis en lectoescritura en lengua materna o L1 y segunda lengua o L2 en contextos interétnicos, interlingüísticos e interculturales, desarrollo de la comunidad y problemáticas de innovación curricular y proyectos escolares en el marco de la Reforma Educativa fundada en los principios de una educación con calidad y equidad;
- 4) sociedad, lengua y cultura de el o los pueblos indígenas que corresponda.
- 5) y la integración de los saberes y experiencias humanas indígenas con el modo disciplinar de las ciencias occidentales.

Ordenando las asignaturas en torno a estas cuatro grandes categorías, se observa que la malla curricular del programa de Iquique cuenta de un total de 41 asignaturas, 19 de las cuales corresponden a la Licenciatura, 9 a las actividades metodológicas o aplicadas y didácticas, 6 a los fundamentos teóricos y aplicados de la interculturalidad, y 7 a los elementos relacionados con la sociedad, lengua y cultura indígena; el programa de Temuco cuya malla consta de 54 asignaturas, 26 de ellas corresponden a la Licenciatura, 8 a las Didácticas, 4 a la Interculturalidad y 7 a la Sociedad-lengua-cultura indígena. En ambos se nota el marcado desequilibrio entre el área de licenciatura-didáctica que constituye una mayoría aplastante y la de interculturalidad-indigenidad que es apenas perceptible.

La manera como se coordinan entre sí las dos áreas propuestas y sus componentes al interior de ellas mismas da la impresión de dos áreas paralelas, superpuestas, a veces hasta sobrepuestas, pero pocas veces integradas entre sí., y lo mismo puede decirse de la organización interior de cada una de ellas, aunque en grado menor. Así, por ejemplo, no siempre se encuentra la relación funcional entre el componente Licenciatura, que domina el sistema, y los otros componentes, pero algo parecido ocurre también entre los cursos de interculturalidad y los cursos de cultura indígena, que parecen formar parte de universos distintos.

Predominan en la selección de las asignaturas del currículum explícito y en las orientaciones disciplinarias seguidas en su enseñanza lo que es tradicional y en gran medida ya convencional, en el ámbito de la formación de profesores en Chile que imposibilita la integración de los enfoques más actuales en la formación de educadores bilingües e interculturales en el ámbito internacional especialmente la visión holística transdisciplinar que constituye el mejor aporte que las culturas indígenas pueden hacer. Algunos programas de materia de los cursos básicos se encuentran bastante actualizados y dan cuenta del desarrollo de la disciplina y de las disciplinas conexas con la problemática que asumen, pero otros reiteran las posiciones disciplinarias convencionales de mayor prestigio, y son incapaces de abrirse a nuevos avances epistemológicos, a propuestas interdisciplinarias o a enfoques diferentes de la temática o de la problemática.

Esto no sólo ocurre en el campo de la formación pedagógica, que es donde se marca con mayor claridad, sino también en el ámbito de la interculturalidad y de la cultura indígena cuando es abordada desde posiciones polares discutibles: desde el sistema de categorías de la sociedad no indígena, enfatizando aspectos como el dominio de la economía sobre los otros subsistemas de la sociedad, la tecnología separada del sistema de creencias y otros criterios que son más propios de las sociedades llamadas occidentales; o desde un relato intracultural cercano al etnocentrismo que no admite el diálogo con el discurso de la ciencia moderna.

En el caso del bilingüismo, predominan algunos de los enfoques de la lingüística descriptiva o de la lingüística funcionalista que tienden a concebir la lengua como un sistema autónomo y limitado a determinados fenómenos, y que a veces se emplean como criterios exclusivos y excluyentes. Esto impide enriquecer la discusión con el enfoque de teorías lingüísticas más actuales y complejas y de otras disciplinas como la semiótica, que al considerar la lengua como el principal de un conjunto de sistemas de significación y comunicación estrechamente vinculados a los procesos o prácticas sociales, a los entornos, situaciones y contextos socioculturales, estimula la explicación de los códigos verbales en relación a los otros códigos culturales de la sociedad y, en definitiva, de la acción humana. La Semiótica de Sebastián Serrano y La Ciencia del Texto de Teun Van Dijk son dos instrumentos valiosos que aportan visiones interesantes a este respecto.

En el aspecto intercultural la integración de la sabiduría indígena a través de los especialistas formados por la propia cultura está ausente de ambos programas aunque en el de Temuco una de las docentes ensayaba invitando a sabios mapuches a algunas clases. Al respecto en Canadá, The Institute of Indigenous Government ha desarrollado una modalidad que consiste en la contratación permanente de dos sabios indígenas que participan en el desarrollo de los currículos y ejecutan la enseñanza tanto en la sala de clases como en espacios comunitarios de acuerdo a metodologías propias de su étnia con excelentes resultados (Instituto de Gobierno Indígena 1997, Video Educación para reconstruir las Naciones Indígenas).

El modelo disciplinar occidental tradicional que pone énfasis en aspectos teóricos por sobre los aspectos prácticos determinó en primer lugar una sobrecarga de cursos que impide profundizar en sus contenidos por falta de tiempo, que ninguno de los dos programas se preocupara de tener al menos un docente especialista en educación intercultural bilingüe; y predominara un marcado sicologismo, escasa profundidad en la enseñanza de la lengua indígena, escasa profundidad en el tratamiento de los requerimientos de revitalización lingüística que emanan de la situación diglósica, y comprensiones inadecuadas sobre los fenómenos de la Interculturalidad.

Conclusiones

Las reflexiones y negociaciones indígenas lograron que por primera vez en Chile se estableciera por ley un tipo de educación concebida para preparar a los educandos indígenas para desempeñarse adecuadamente tanto en su sociedad de origen (la indígena) como en la sociedad global (la criolla nacional). Esto significa en esencia preparar a la persona para la vida, equiparla para resolver las distintas situaciones en los distintos contextos en que se le presenten. Desde la perspectiva indígena lo esencial es enseñarle a pensar como es debido, que equivale a pensar holísticamente, porque para resolver cualquier circunstancia de la vida la persona debe desplegar su inteligencia y sus recursos y actuar en consecuencia. Pero para actuar necesita primero darse cuenta de la circunstancia, considerar los distintos factores que inciden sobre ella, buscar y encontrar las estrategias de intervención más adecuadas y ejecutarlas. Este pensar como es debido desde la perspectiva mapuche implica hacerse cargo de los cuatro modos fundamentales

de conectarse con el mundo (cognición, sensación, imaginación e intuición) que requieren de las competencias de la persona sabia (kimche), la persona con fortaleza intelectual(newenche), la persona de sólidos principios morales y espirituales (norche) y la persona solidaria, sociable y de buenos sentimientos(kümeche).

Las finalidades y los objetivos de tal concepción educativa determinan exigencias para la formación docente en el marco de un modo de convivencia entre las distintas culturas que conforman la sociedad nacional, que debe permitir al país asumirse como pluricultural y a los ciudadanos asumir las diferencias y valorarlas como algo bueno y enriquecedor. Una educación intercultural que debe "responder a la situación socio-política y económica, a los intereses y necesidades reales de las personas, comunidades y pueblos, y garantizar la formación de capacidades indígenas para asumir los desafíos y compromisos del desarrollo y liberación que los pueblos demandan ;el mejoramiento de la calidad , la pertinencia y la equidad de los aprendizajes; la difusión de un conocimiento adecuado acerca de las culturas originarias; la valoración de las culturas indígenas como partes integrantes de la Nación y el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación en el país.." (Grupo de trabajo Mapuche para la EIB 1995 en CONADI-FREDER 1996: Programa de Difusión de la EIB)

Según algunas reflexiones indígenas más recientes, entre ellas las del Grupo de Trabajo Mapuche para la EIB, el educador que se debe formar debe evidenciar competencias profesionales que resulten adecuadas a los objetivos planteados que debe considerar un docente con identidad indígena, consciente de sus responsabilidades tanto en relación a su sociedad de origen como de la sociedad global; que domine los procesos educativos desde la perspectiva cultural indígena y desde la perspectiva no indígena; capaz de articular los conocimientos del mundo occidental con los conocimientos propios de los pueblos indígenas; capaz de situar el proceso educativo en los contextos de la vida cotidiana de la comunidad; capaz de apropiarse de la cosmovisión indígena y proyectarla; capaz de crear, recrear y sistematizar los conocimientos de su entorno sociocultural; capaz de promover el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el pensamiento indígena; capaz de rescatar, valorar y difundir la relación hombre naturaleza desde la perspectiva indígena; capaz de incorporar en sus prácticas pedagógicas tanto el conocimiento como las estrategias pedagógicas propias de la cultura indígena en la que se inserta; competente en el dominio de dos lenguas; .capaz de contribuir a recuperar y fortalecer la identidad étnico cultural en sus alumnos; con vocación pedagógica y compromiso con la educación intercultural bilingüe y con el desarrollo humano y socioeconómico de su pueblo; con conciencia crítica y capaz de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; capaz de comprender y aceptar la alteridad; capaz de convivir y dialogar con personas pertenecientes a culturas distintas de la suya; capaz de promover la aceptación de la identidad indígena en los contextos de la sociedad criolla en que interactúe; esencialmente democrático, criterioso y pluralista en su quehacer pedagógico; capaz de comprender y apropiarse de la sabiduría indígena y utilizarla como recurso pedagógico. En el país no existen experiencias de formación que puedan considerarse plenamente adecuadas para este tipo de educación, y menos aún que hayan sido en sí mismas interculturales y bilingües. En ambos programas de formación de maestros que se están ejecutando hay un claro énfasis por formar un profesor conforme a los criterios clásicos en el país, lo que busca mantener un nivel de formación básica, general y pedagógica de alta calidad acorde a dicha tradición. Pero esta prioridad adoptada limita la formación para la interculturalidad y el bilingüismo en forma notoria porque la sub-área más pequeña en ambos modelos es la propiamente intercultural y bilingüe. No han logrado hacer la necesaria distinción que a nuestro juicio debe hacerse entre interculturalidad e indigenidad, que pueden y tal vez deben estar estrechamente vinculadas, pero que no son lo

mismo. Queda la duda de si la opción de preparar estudiantes de pregrado donde la especialización se constituye en valor agregado a la formación convencional, es lo adecuado, o si debiera prepararse un programa realmente independiente de esos criterios y preocuparse sólo de formar a un buen educador intercultural y bilingüe a secas. Teóricamente, esto parece mucho más pertinente, pero tampoco puede dejarse de lado la pregunta de si en la actualidad esto es posible, conveniente y adecuado de acuerdo a las características que ostenta el país.

Otra duda no menor es si será posible que las reflexiones indígenas que fueron capaces de permear al Estado logrando incidir en la política educativa aunque sea en el aspecto formal más que real, puedan lograr incidir en las políticas de formación docente de las universidades en la forma que debieran para tener la respuesta adecuada a sus expectativas de contar con recursos humanos capacitados para que, por la vía de la educación, colaboraran en el logro de sus aspiraciones de desarrollo y liberación que durante lo que va corrido del siglo han mantenido.

Bibliografía

- Araucanía Misional (...) Lemunantu. Temuco, Chile.
- Aylwin, Patricio (1991). Mensaje N° 45-323 del 8 de octubre de 1991. Presidencia de la República de Chile, Santiago
- Caciques, Junta General de (1935) Memorial y Documentos. Osorno, Chile.
- Carrasco, Hugo y Cañulef, Eliseo (1998). La formación de Recursos Humanos para la EIB en Chile, .Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, PROEIB-Andes. Temuco
- CEPI (1990). Borrador de Nueva Ley Indígena. Santiago, Chile
- CEPI (1991). Conclusiones del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de enero de 1991. Temuco.
- CONADI-FREDER (1996) Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena. Temuco . Chile.
- CONADI-FREDER (1996) Programa de sensibilización y difusión de la EIB. Temuco
- Diario Oficial de la República de Chile 5/10/1993. Ley N° 17.253 Sobre protección, fomento y desarrollo de los Indígenas.
- Foerster, Rolf y Montecino, Sonia (1988). Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuches (1900-1970). Santiago, Chile.
- Huenchullán, Ignacio (1953). La culturización, problema número uno del pueblo indígena. Diario Austral 13/12/ 1953. Temuco.
- Inalaf, José (1939). Rol económico, social y político del indígena de Chile, Universidad de Chile. Santiago.
- Maestros Araucanos (1948). Conclusiones del Primer congreso de Maestros Araucanos de 1948. Temuco, Chile.
- Moderna Araucanía, Juventud (1943). Declaración de 1943. Temuco
- Quintremil, Zenobia (1948) Memoria de Título, (MS)
- Quintremil, Zoila (1935). Características del niño araucano. (MS)
- Seguel, Gregorio (1956). Educación del indígena, Temuco.