

ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) Y SUS FUNDAMENTOS

Autores:

Eliseo Cañulef
Emilio Fernández
Viviana Galdames
Arturo Hernández
José Quidel
Elías Ticona



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) Y SUS FUNDAMENTOS

Autores:

Eliseo Cañulef
Emilio Fernández
Viviana Galdames
Arturo Hernández
José Quidel
Elías Ticona

Editores:

Eliseo Cañulef
Viviana Galdames



GOBIERNO DE CHILE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Edición General
Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Responsables
Carolina Huenchullán A.
Claudio Millacura

Autores
Eliseo Cañulef
Emilio Fernández
Viviana Galdames
Arturo Hernández
José Quidel
Eliás Ticona

Editores
Eliseo Cañulef
Viviana Galdames

Diseño y Diagramación:
Pehuén Temuco. F: (45) 735022

Agradecimientos
A las comunidades aymaras y mapuches por su colaboración.

Impreso en los talleres de Gráfica Andes
Santo Domingo 4593, Quinta Normal

Impreso en Chile / Printed in Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
1. LEGISLACIÓN, CULTURAS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDAD	7
1.1. El marco legal e institucional de la EIB en Chile	8
1.1.1. La Constitución Política de la República	8
1.1.2. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)	8
1.1.3. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos	9
1.1.4. La Ley Indígena	11
1.1.5. El Decreto 40 (modificado por el 240)	17
1.2. El Programa de EIB del Ministerio de Educación	18
1.2.1. Las orientaciones del Programa	18
1.2.2. Los principios orientadores de las acciones educativas en el Programa	19
1.2.3. La finalidad de la EIB desde la óptica del Programa	22
2. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN	25
2.1. El origen de la interculturalidad	26
2.2. La esencia de la interculturalidad	29
2.3. Los principios de la interculturalidad	30
2.4. La interculturalidad en educación	33
2.5. El concepto de cultura en EIB	36
2.6. Cultura e Identidad	37
3. LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	41
3.1. La situación sociolingüística de las lenguas indígenas en Chile	41
3.2. Lengua y dialecto: derribando algunos mitos, aclarando algunos conceptos	44
3.2.1. Lengua	44
3.2.2. Lenguas superiores, lenguas inferiores	44
3.2.3. La escritura	45
3.2.4. Lenguas sin gramática	46
3.2.5. Dialecto	48
4. CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LOS AYMARAS CONTEMPORÁNEOS EN EL NORTE DE CHILE	51
5. CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LOS MAPUCHES CONTEMPORÁNEOS	53
6. EL BILINGÜISMO ADITIVO QUE PROPUGNA LA EIB Y LO QUE TENDRÍA QUE REALIZAR LA ESCUELA PARA LOGRARLO	59



PRESENTACIÓN



El material que hoy está a su disposición ha sido elaborado por educadores indígenas y no indígenas, convocados por el Ministerio de Educación para el efecto. Se trató de propiciar que estos profesionales, con una vasta experiencia en investigaciones y prácticas pedagógicas innovadoras relacionadas con la educación de pueblos indígenas, pusieran al servicio de los maestros sus conocimientos en el campo de la educación intercultural bilingüe, con el objeto de apoyar las iniciativas que éstos deseen emprender en escuelas ubicadas en contextos indígenas.

Por tratarse de un material confeccionado como guía práctica para el educador, se ha privilegiado la presentación de un conjunto de estrategias metodológicas, sin excluir los necesarios fundamentos teóricos que dan sustento y coherencia a toda buena práctica. Como es lógico, se ha debido seleccionar contenidos y hacer opciones a la hora de incluir conceptualizaciones, algunas de ellas consideradas indispensables. Se presume que la rica experiencia de los docentes que serán usuarios de este material, permitirá completar o profundizar aquellos aspectos que, por razones de espacio, han debido ser tratados someramente.

El contenido de este material está estructurado en torno a los siguientes títulos:

Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos desarrolla los aspectos generales de la EIB, organizados en torno a dos ejes de esta modalidad educativa: la interculturalidad y el bilingüismo. Adicionalmente, se incluye el marco legal de referencia en que se sustenta la EIB en Chile. Se trata de un texto introductorio a esta serie de documentos elaborados para apoyar el desarrollo de la EIB.

Algunas orientaciones curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos andinos contiene proposiciones generales y específicas para el desarrollo de acciones encaminadas a la adecuación del currículum hacia la modalidad intercultural bilingüe; estas proposiciones tienen su origen fundamentalmente en las experiencias pilotos que el Ministerio de Educación impulsó en años anteriores y en otras experiencias recopiladas por los autores en escuelas de contextos indígenas del país.

Aymara Markasan Yatiqawipa. El Saber de Nuestro Pueblo Aymara. Orientaciones para incorporar el saber aymara a la Educación Intercultural Bilingüe en contextos andinos ofrece orientaciones generales y específicas para el desarrollo de acciones que incluyan el saber indígena en la escuela, referidas tanto a contenidos culturales como a la elección de agentes educativos comunitarios a los cuales la escuela puede recurrir si desea incorporar el saber andino en la práctica de aula.

Aymara Aru Yatiqañataki. Guía didáctica para la enseñanza del aymara como segunda lengua contiene orientaciones y sugerencias metodológicas que permiten al docente enseñar la lengua aymara de una manera más adecuada y, por lo tanto, lograr en sus alumnos mejores aprendizajes.

En los cuatro documentos que forman parte de este material encontrará vocablos indígenas, escritos de acuerdo a varias proposiciones escriturarias que están actualmente en uso. La razón de ello es que se ha pensado que los materiales reflejen esta diversidad de formas de escritura como una manera de permitir a los docentes, en primer lugar, conocerlas y luego apreciar su funcionamiento en textos escritos. De esa manera se espera contribuir a que los pueblos originarios, únicos herederos de estas lenguas, arriben pronto a establecer una forma escrituraria consensuada que permita su utilización plena en la enseñanza.

Estos materiales, una vez elaborados por sus autores, fueron puestos en manos de un número significativo de docentes, supervisores y coordinadores regionales adscritos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, con el fin de someterlos a un proceso de validación. De este modo se pudo probar, en la práctica pedagógica, su adecuación y pertinencia. Además, este proceso permitió incluir contenidos y sugerencias de actividades emanados de la experiencia docente de escuelas que han incursionado en la EIB desde hace algunos años.

CAPÍTULO 1

LEGISLACIÓN, CULTURAS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDAD



La educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa que está concebida para dar respuesta a los anhelos de desarrollo de los pueblos indígenas que, como resultado de relaciones interétnicas de dominación, ostentan hoy los mayores índices de marginalidad y pobreza de la población nacional. Muchos de ellos viven un clima de discriminación negativa que atenta contra sus derechos más esenciales; sufren el deterioro progresivo y constante de su patrimonio cultural y lingüístico y tienden a negar su condición de indígenas por la discriminación racial que se ejerce sobre ellos, lo que deviene en un deterioro de su autoestima y, por lo tanto, de su identidad.

Visto desde el siglo veintiuno, las grandes tragedias vividas por la humanidad han conducido a los pueblos a poner en las manos de sus estadistas y legisladores una misión por la tolerancia y la armonía. La Organización de las Naciones Unidas y su Declaración Universal de los Derechos Humanos constituyen hoy el punto de referencia y partida del que deriva una completa legislación internacional y nacional a favor de la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad, como bases mínimas para la construcción de sociedades justas y solidarias.

La Educación Intercultural Bilingüe, como veremos, es una de las expresiones concretas que asume el afán de promoción y defensa de los derechos propios de las culturas indígenas, derechos inalienables e irrenunciables que dan origen a sus respectivos deberes y que encuentran asiento en una malla legal que busca fortalecer su respeto y desarrollo.

1.1. EL MARCO LEGAL E INSTITUCIONAL DE LA EIB EN CHILE

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile es una propuesta educativa que tiene su origen legal en la Ley N° 19.253 de 1993, también conocida como Ley Indígena. Otros antecedentes legales importantes son los principios contenidos en la Constitución Política de la República, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y decretos que la complementan, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Es importante que los maestros conozcan este marco legal de referencia para el desarrollo de la EIB en Chile y las disposiciones que contiene, las que les permitirán encontrar las raíces y razones de fondo del ejercicio de un derecho no asentado aún en las conciencias de jóvenes y adultos de este país, a la hora de emprender la tarea de hacer educación intercultural bilingüe en sus escuelas.

1.1.1. La Constitución Política de la República

La igualdad de derechos de las personas en Chile, encuentra su afirmación plena y categórica en el artículo N° 1 de la Constitución Política de la República, la que siguiendo casi al pie de la letra a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reza: **«Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos»**. La educación, como un derecho, también está garantizada en la misma Constitución: **«El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece...»** (Art. 1°), **«La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida...»** y **«Corresponde al Estado (...) 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»** (Art. 19, Inc. 10). El Estado se ha obligado, consecuentemente, a financiar un sistema de educación gratuita para la enseñanza básica.

1.1.2. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)

Los espacios que abre a la EIB la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.944 del 19 de marzo de 1990, emanan de la norma que establece: **«Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mi-**

nimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije». Esto faculta a las escuelas que funcionan en contextos indígenas para elaborar el currículum de acuerdo a la realidad sociocultural de sus alumnos, vale decir, considerando la lengua y la cultura de origen de los alumnos.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, faculta a las escuelas que funcionan en contextos indígenas para elaborar el currículum de acuerdo a la realidad sociocultural de sus alumnos, vale decir, considerando la lengua y la cultura de origen de los alumnos.

1.1.3. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y su relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos

En la actualidad -y con toda seguridad en el futuro-, los países necesitan insertarse en la comunidad internacional y mantener entre sí relaciones de cooperación, lo que implica adoptar actitudes y comportamientos recíprocos y adecuados a una convivencia pacífica y de ayuda mutua. Para estos efectos, los Estados acuerdan procedimientos que les permitan hacer vigentes en sus leyes y en sus políticas aquellos principios y valores compartidos que han ido configurando en el devenir de la política y los acuerdos internacionales. La forma de hacer propios estos principios y valores es la suscripción de las convenciones internacionales que los contienen, ante los organismos de los que emanan, y mediante su ratificación por el Congreso Nacional, la que los transforma en ley de la República y, como tal, obligatoria para los ciudadanos y para las instituciones nacionales. La principal fuente de origen de estos instrumentos jurídicos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1959 y, tras ella, las convenciones internacionales (el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de Naciones Unidas de 1966) que transforman los derechos contenidos en la Declaración Universal en obligatorios para los Estados que los suscriben y ratifican.

La convención como ley de la República

Para efectos de la EIB, conviene que el maestro y la maestra sepan que el país ha suscrito la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989¹, emanada, a su vez, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, en su Artículo N° 1, establece que «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

En lo principal vinculado a la EIB, la Convención establece que: «Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención» (Art. 4); al tiempo que se comprometen a: «respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares, de conformidad con la ley, sin ingerencias ilícitas» (Art. 8.1). De manera particular, señala que se «Alentará a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta, las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena» (Art. 17).

Particular relevancia para la educación intercultural bilingüe cobran las disposiciones de la Convención en lo que se refiere a los derechos culturales, lingüísticos y religiosos, especialmente éstos últimos, pues en el contexto nacional la tradición vigente siempre ha actuado como si los sistemas de creencias sagradas de los pueblos indígenas no tuvieran relevancia alguna para el niño. Al respecto, la convención establece: «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» (Art. 30).

Estas disposiciones legales, vigentes en Chile, constituyen un instrumento valioso para las escuelas que deseen hacer educación intercultural bilingüe, pues en virtud de ellas los órganos del Estado están obligados a apoyarlas en este tipo de iniciativas.

¹ La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, suscrita por el Gobierno de Chile el 26 de enero de 1990 y aprobada por el Senado de la República el 10 de julio de 1990, es ley de la República desde el 14 de agosto de 1990, fecha en que el Presidente de la República Don Patricio Aylwin A., por decreto N° 830, en conformidad a sus facultades «dispone y manda que se cumpla y lleve a efecto como ley y que se publique copia autorizada de su texto en el Diario Oficial», publicación que se hizo el 27 de Septiembre de 1990.

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.

1.1.4. La Ley Indígena

El cuerpo legal más importante para efectos de la educación intercultural bilingüe (EIB) lo constituye la ley N° 19.253, puesto que sus disposiciones apuntan a la instalación de un sistema educativo pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los educandos indígenas, y más adecuado para dar satisfacción a las aspiraciones educacionales de los ciudadanos que pertenecen a un pueblo indígena que habita en el país. Si bien este cuerpo legal es diseñado y aprobado en el contexto del retorno del país al sistema democrático, tiene su verdadero origen en reflexiones y reivindicaciones indígenas de más larga data que conviene conocer y analizar para una adecuada interpretación de sus disposiciones en la temática educativa.

Las aspiraciones educacionales indígenas históricas

Es posible encontrar en documentos, a partir de 1925, algunas demandas históricas planteadas por los mapuches en relación a recibir educación en su lengua y conforme a su cultura. Estas demandas fueron hechas tanto por organizaciones étnicas tradicionales como por agrupaciones de profesores mapuches, en diversos momentos de la historia de este siglo.

En diciembre de 1935, la Junta General de Caciques del Butahuillimapu (Jefes Políticos Mapuches de las Grandes Tierras del Sur), piden al presidente de la época «colegios propios dentro de sus reducciones, el nombramiento de una comisión para que estudie el idioma mapuche, se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales para que mapuches y mestizos chilenos se posesionen del idioma nativo de los padres de la raza chilena de este país». Dentro de los colegios propios, proponen «el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, para las primeras letras, facilidades para nombrar personas sin diploma y por cuenta propia de los señores caciques y pueblo en general».

En la misma época, la educadora mapuche Zenobia Quintremil, manifiesta especial preocupación en que se creen las condiciones para que los niños mapuches se matriculen y asistan de verdad y regularmente a las escuelas; que estas escuelas sean especies de hogares que cuenten con los medios materiales adecuados y que hagan verdaderamente una labor social con los padres de familia y vecinos; que se funden colegios internados en el campo mismo, que estén en contacto con sus tierras, de acuerdo al ambiente y a sus intereses, y cuyos maestros fueran de su misma raza, que se termine la imposición de «castigos propios de la era del coloniaje» y los irritantes distinguos entre «chilenos» y «araucanos»; que se superen los malos conceptos, los prejuicios inconcebibles, y aboga por la formación de un profesorado especialmente adiestrado... con verdadera vocación y capacidad de dar igual tratamiento a chilenos y mapuches (Zenobia Quintremil, 1935).

En septiembre de 1939, la comisión para el estudio de la enseñanza indígena, del Congreso de Profesores Radicales celebrado en Santiago, retoma estas mismas reivindicaciones y agrega otras que se refieren a crear condiciones para que los niños indígenas tengan el acceso a una buena educación.

Las negociaciones con el Estado

El Estado no dio satisfacción a las demandas indígenas en las épocas en que le fueron planteadas, pero éstas continuaron vigentes para las distintas generaciones, hasta que Chile retornó al sistema democrático.

Un gran acuerdo entre los partidos políticos y las organizaciones indígenas se formalizó en un gran encuentro realizado el 1 de diciembre de 1989, en la ciudad de Nueva Imperial, en el que el candidato a la presidencia de la República, Patricio Aylwin, y los dirigentes de organizaciones indígenas, firmaron un documento que se conoce como «Acta de Nueva Imperial».

Lo medular del acuerdo es que en él se contiene el inicio de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado chileno, donde ambos, Pueblos Indígenas y Estado, se reconocen como interlocutores válidos. En cumplimiento de uno de sus puntos, el Presidente creó, mediante Decreto Supremo, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas, CEPI, el 17 de mayo de 1990. Ello abrió una instancia de participación indígena a través de una comisión de gobierno que estudió y propuso una legislación que,

por primera vez, introducía en la educación nacional criterios y procedimientos para la adecuación de la pedagogía al entorno sociocultural y lingüístico de los niños indígenas. El documento elaborado por la CEPI fue analizado en más de dos mil asambleas comunitarias, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, celebrado en Temuco en enero de 1991.

Las conclusiones a que arribaron las deliberaciones indígenas respecto de la educación y la cultura fueron entregadas al Presidente de la República para la elaboración definitiva del proyecto de ley. Estas conclusiones recogieron las aspiraciones indígenas históricas ya comentadas y las ampliaron a otros dominios como la protección y fomento de las lenguas y culturas, la valoración del conocimiento indígena y el establecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe para los ciudadanos indígenas.

El Presidente de la República incluyó parte importante de estos planteamientos indígenas en el proyecto de ley que envió al Parlamento. La postura presidencial sobre la materia quedó contenida en el Mensaje Presidencial con que remitió el Proyecto de Ley Indígena, el 8 de octubre de 1991. Allí, el Presidente afirma que la legislación que propone 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**».

El Presidente valoró la amplia discusión democrática en las comunidades indígenas del país en torno al contenido de esta ley, como «un acto democrático de la más alta trascendencia». Y agregó, «Las conclusiones que ellos entregaron tienen, por eso mismo, un valor muy grande y son la expresión de un pensamiento colectivo que se fue formando en múltiples discusiones. Debido a ello, el Supremo Gobierno ha plasmado en el presente proyecto de ley, las aspiraciones que los diversos pueblos indígenas nos han hecho llegar, intentando así establecer en forma participativa y conjunta las bases de una nueva legislación».

En lo relativo a la educación, el Mensaje resalta que el proyecto de ley «recoge las aspiraciones de los propios pueblos indígenas, en orden a 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».

Fundamentó esta postura en la creencia de 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. Defensa de la cultura y desarrollo no son dos situaciones opuestas. Por el contrario, se complementan».

«El acceso a la educación es una demanda sentida por los indígenas, que se ha expresado en las discusiones de esta nueva ley [...]. Pero más importante es mejorar la calidad de esta educación. 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 sean su origen o su situación económica que demuestren aptitudes, inteligencia y capacidad de esforzarse para llegar a ser buenos profesionales».

«Así, el proyecto de ley fundamenta el desarrollo de los pueblos indígenas en el respeto a su propia identidad y el reconocimiento de sus derechos, cuestión tratada en el Título primero de dicho proyecto. En segundo lugar, se busca la protección de sus tierras y recursos y el logro del etnodesarrollo, expuesto en el Título Segundo y, en tercer lugar, se fomenta la educación enmarcada en el ámbito de la propia cultura, lo que está expuesto en el Título Tercero».

«Esta perspectiva debe realizarse con la plena participación de los pueblos indígenas. Por ello en su Título Cuarto, se plantean mecanismos de participación en los diversos servicios públicos y organismos estatales cuando se refieran a asuntos indígenas» (Mensaje presidencial, 8 de octubre 1991).

El Parlamento chileno rechazó la reforma a la Constitución y no ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que formaba parte del paquete legislativo enviado por el Presidente, pero discutió ampliamente el proyecto de ley indígena y, finalmente, lo aprobó por unanimidad, evidenciando con ello que la sociedad nacional, allí representada, era consciente de la necesidad de restituir a los pueblos indígenas, a lo menos, parte de sus derechos negados por tanto tiempo. Al decir de algunos parlamentarios, este fue el más importante estatuto legal aprobado por el Congreso durante el gobierno del Presidente Aylwin.

La Nueva Ley recoge las aspiraciones de los propios pueblos indígenas, en orden a 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 (Mensaje Presidente Aylwin).

Los contenidos de la ley en materia educativa

El 28 de septiembre de 1993, en un acto solemne realizado en Nueva Imperial, el mismo lugar en que se había firmado el Acuerdo, el Presidente de la República promulgó la ley N° 19.253 que constituye un marco legal de referencia para el diseño e instalación en el país de una modalidad educativa más adecuada para los ciudadanos indígenas.

En primer lugar, reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. Y se establece, por primera vez en una ley de la República, 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, adoptando las medidas adecuadas para tales fines ...» (Art. 1°).

En segundo lugar, establece que el Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales... (Art. 7°).

En tercer lugar, establece una serie de medidas destinadas al reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, entre ellas: «El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena; el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; la promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior...» (Art. 28°). Estos aspectos, dicen relación con la necesidad de 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 de raigambre hispánica, sino que lo mismo ocurra con los ciudadanos no indígenas respecto de las culturas indígenas. Este aspecto es fundamental para el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación, en que indígenas y no indígenas se acepten como legítimos en la convivencia.

En cuarto lugar, 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°).

En quinto lugar, establece un mecanismo de participación y consulta a los pueblos, al señalar que los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas (Art. 34°).

En sexto lugar, establece que la Corporación promoverá la fundación de Institutos de Cultura Indígena, como organismos autónomos de capacitación y encuentro de los indígenas y desarrollo y difusión de sus culturas. En su funcionamiento podrán vincularse a las municipalidades respectivas (Art. 31°).

En séptimo lugar, establece como una de las funciones de la CONADI: «Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación» (Art. 39b).

1.1.5. El Decreto 40 (modificado por el 240)

El Decreto 40 (240) que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija las normas generales para su aplicación, en sus considerandos amplía los espacios que la LOCE abre a la EIB sobre la base de «un proceso de descentralización curricular, en que cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara y propone sus propios planes y programas de estudio o pone en práctica aquellos que deberá elaborar el Ministerio de Educación, debiendo, en ambos casos, estructurar su currículum, de manera de darles debido cumplimiento a estos objetivos y contenidos; basados en la real vigencia del principio de igualdad de oportunidades educacionales, los establecimientos deben ofrecer una educación que, sobre una base común de carácter nacional, dé, al mismo tiempo, cuenta de los intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares».

En su Artículo 5º, referido a los procedimientos y plazos para la elaboración y legalización de planes y programas de estudio, establece que «El Ministerio de Educación, mediante decreto, podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero, para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley Nº 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; las necesidades de la enseñanza bilingüe, regular en idioma extranjero o con requerimientos propios de la instalación de proyectos de experimentación curricular. La readecuación que se autorice sólo podrá afectar el orden o secuencia temporal en que se cumplen o desarrollen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, manteniéndose, en todo caso, su tratamiento completo dentro de la enseñanza básica.»

Aparte de lo explícito del artículo 5º en relación a la educación intercultural bilingüe, este cuerpo legal faculta a las escuelas para elaborar planes y programas o readecuar los planes y programas del Ministerio, orientándolos hacia la interculturalidad y al bilingüismo. En consecuencia, los establecimientos educacionales insertos en contextos indígenas tienen la posibilidad de realizar estas adecuaciones y este material les ayudará a ello.

Tomando en cuenta que los docentes chilenos no han recibido tradicionalmente una formación profesional que les prepare para la elaboración de programas de estudio, el Ministerio de Educación ha elaborado una propuesta programática abierta y flexi-

ble, para permitir que los docentes la adecuen a las características de sus alumnos y alumnas y al contexto cultural de la escuela. Estos mismos programas de estudio constituyen una alternativa para que los docentes, que se desempeñan en escuelas con alta densidad de matrícula de niños indígenas, puedan contextualizarlos y complementarlos de manera de hacerlos pertinentes y adecuados para las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En la medida en que los educadores ejerciten esta posibilidad de adecuación curricular a las especificidades de la Educación Intercultural Bilingüe, que les ofrece la reforma curricular actual, se sentirán progresivamente mejor capacitados para diseñar sus propias propuestas curriculares.

1.2. EL PROGRAMA DE EIB DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El decreto Exento N° 117 del Ministerio de Educación, del 27 de marzo de 1996, aprueba un Convenio entre este Ministerio y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, que establece la realización de acciones conjuntas tendientes al desarrollo e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe en el país.

En la misma época en que se firma el convenio entre el Ministerio y la CONADI, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, ubicado actualmente en la División de Educación General del Ministerio de Educación. En cumplimiento del Convenio, el Programa, en conjunto con la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI, elabora un documento con orientaciones para la experimentación de la EIB en el país.

1.2.1. Las orientaciones del Programa

Los fundamentos del Programa establecen que la educación intercultural bilingüe se justifica, en síntesis, por cuatro factores que atentan especialmente contra la calidad de la educación y los aprendizajes de los niños indígenas: la ruralidad y marginalidad urbana en que viven muchos de ellos y que les impide acceder a una serie de servicios de la modernización; la pobreza estructural en que han vivido y que tiene consecuencias en su desarrollo; un sistema educacional con un currículum inadecuado que no reconoce ni considera la lengua ni el universo cultural del niño; y la inequidad social por razones étnicas, lo que les discrimina y afecta en su autoestima e identidad.

Conforme a estas orientaciones, se enriquece la cultura del país mediante el desarrollo de programas educativos que consideren los variados aportes de las distintas etnias y

grupos sociales existentes. Así, un programa educativo bilingüe intercultural contribuirá al desarrollo de las culturas originarias y a una potencialización de su aporte al desarrollo cultural, social y económico del país, al tiempo que permitirá un mayor desarrollo de la democracia, educando en la tolerancia frente al pluralismo cultural y social y en el respeto por el otro diferente. Esto último debería traducirse en la participación de las comunidades indígenas en la selección del currículum y en la gestión educativa, de acuerdo a la política de descentralización pedagógica y de descentralización curricular que ha impulsado el Ministerio de Educación.

La incorporación de la interculturalidad y el bilingüismo a los programas de modernización y mejoramiento educacional permite integrar una nueva categoría pedagógica, lo que redundará en un enriquecimiento de sus posibilidades teóricas y metodológicas y contribuye a la construcción permanente, progresiva, teórica y metodológica, de una propuesta pedagógica integradora y holística, de carácter intercultural, con preocupación especial por el aprendizaje de las lenguas vernáculas, como primera o segunda lengua, desde los primeros años de infancia y escolaridad.

El bajo rendimiento y logros de aprendizajes de niños indígenas, en relación a los resultados de su comunidad escolar y a las metas del sistema en la realidad de muchos establecimientos rurales y de sectores urbanos pobres, se debe a la descontextualización del currículum en relación a la cultura local; al desarrollo de prácticas pedagógicas no adecuadas a los intereses, necesidades y motivaciones de aprendizajes de los niños; así como a la exclusión de las lenguas vernáculas.

1.2.2. Los principios orientadores de las acciones educativas en el Programa

Junto a la Unidad de Cultura y Educación de la CONADI, al representante indígena para la educación de su Consejo Nacional y a técnicos del nivel regional del MINEDUC, se elaboraron los siguientes principios mínimos, orientadores para las acciones a desarrollar en los Planes Pilotos y Experiencias Innovadoras que sean apoyadas. Estas sugerencias pueden ser útiles para otras acciones con niños indígenas que se desarrollen con apoyo ministerial de las Secretarías Regionales de Educación y los Departamentos Provinciales.

Las experiencias y proyectos que se desarrollen, deben:

a) Incentivar el aprendizaje y uso de dos lenguas, una de las cuales es la indígena. En el caso de niños y niñas *cuya lengua materna sea una lengua indígena*, ésta deberá ser tratada como primera lengua hasta el 4° año básico. El Castellano se puede integrar como segunda lengua desde el primer momento para, posteriormente, cuando se hubiese consolidado una base de primera lengua, poder iniciar un aprendizaje más sistemático. Para ello, se puede contar con la colaboración de miembros de la comunidad, que hablen lengua originaria, en las tareas pedagógicas. En el caso de las escuelas que *solo posean una matrícula significativa de niños indígenas*, esta lengua deberá ser enseñada como segunda lengua.

b) Contribuir a la recuperación, mantención y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

c) Promover el diálogo entre las culturas del proceso social y educativo local, tanto en contextos formales de enseñanza, como en otras actividades educativas llevadas a cabo en la comunidad (fiestas, juegos, ceremonias, etc.). Su objetivo es formar al educando para que se pueda desempeñar normalmente en diversas sociedades y contextos sociales y culturales.

d) Permitir la participación comunitaria en la gestión educativa, en la selección y organización del currículum, promoviendo una cultura de la comunidad educativa coherente con las visiones sociales de mundo de las comunidades indígenas locales.

e) Concebir el currículum como un proceso de construcción social de conocimientos, en el marco de relaciones sociales de aprendizaje, de ayuda y cooperación.

f) Generar diseños de experiencias de aprendizaje, materiales didácticos y guías docentes, y proponer o adaptar textos didácticos para el aprendizaje de la lengua, matemática, ciencias de la naturaleza y del hombre, contextualizados a la cultura indígena local, urbana o rural.

g) Experimentar y evaluar metodologías pedagógicas activas y participativas, entendiéndose por esto, también, la participación comunitaria.

h) Considerar como principios básicos del currículum el aprendizaje significativo y social; la contextualización del aprendizaje, los contenidos y la enseñanza de la cultura del pueblo originario del niño; una perspectiva holística e integradora de las disciplinas, contenidos culturales universales y comunitarios y actividades pedagógicas; relaciones sociales de aprendizaje democráticas y cooperativas; permanentes ejercicios de metacognición y desarrollo crítico del pensamiento.

i) Promover el uso de la lengua indígena, la valoración de la historia y la práctica cultural en todas las áreas del currículum.

jj) Innovar y contextualizar culturalmente los procesos de evaluación de los aprendizajes, del currículum y del proyecto educativo, recogiendo las experiencias familiares y comunitarias de valoración de experiencias personales y sociales, con el fin de constituirse en procesos de revisión crítica de prácticas.

k) Considerar, como referente de logros, contenidos y orientaciones básicas, las definiciones de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Ello asegurará la posibilidad de que los niños se movilicen y adquieran aprendizajes comunes. La descentralización curricular se expresa en esta integración de la LOCE y los OFCMO con la cultura indígena regional.

l) Integrarse a los procesos de modernización y mejoramiento de la calidad de la educación que se están llevando a cabo en las escuelas. No es un programa que se agrega a los establecimientos, sino una innovación que se construye a partir y considerando lo que en él existe, pero que le incorpora una serie de concepciones educativas y pedagógicas, y principios metodológicos que los reconstruyen a partir de la cultura indígena, en sus expresiones urbano y rural.

m) Desarrollar procesos de formación, perfeccionamiento y actualización de los docentes y directivos de los establecimientos, sobre la temática intercultural bilingüe, así como sobre aspectos específicos de ésta. Debe estar abierta a organizar actividades de difusión y discusión crítica de sus aprendizajes y a recibir docentes para observar y comentar sus actividades.

n) Construir, progresivamente, una red regional de colaboración y ayuda a las escuelas, con Universidades, Organizaciones Indígenas regionales y comunitarias, empresas, cooperativas y auto-gestionarias, organizaciones no gubernamentales, Fundaciones, Bibliotecas y Museos, Centros de Arte, etc.

o) Considerar, en el caso de escuelas con internados, una propuesta que abarque no sólo el período escolar, sino que se proyecte a través de actividades de refuerzo educativo, recreativas, culturales y sociales en la comunidad, al período que se extiende fuera del horario escolar.

p) Estar integrado al proceso de desarrollo local, particularmente en aquellas escuelas que se encuentran en Áreas de Desarrollo definidas por el Consejo de la CONADI y/o por MIDEPLAN o por los Gobiernos Regionales.

q) Orientar la construcción social del Proyecto Educativo del Establecimiento, teniendo como su eje la interculturalidad, en los marcos definidos por las directrices de la División General de Educación para todos los establecimientos y el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal para los municipales. La descentralización pedagógica encuentra su expresión en esta construcción participativa del proyecto educativo, en torno al eje de la interculturalidad. Esto es particularmente relevante para todos aquellos centros educacionales que cuenten con una población escolar indígena significativa.

r) Evaluar el proyecto en forma permanente y participativa, y sistematizar y difundir los aprendizajes que se vayan logrando en su desarrollo.

1.2.3. La finalidad de la EIB desde la óptica del Programa

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, la educación intercultural bilingüe es el modelo educativo que les permite ejercer su derecho natural de **aprender la lengua de su pueblo** y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Al mismo tiempo, les permite aprender la lengua nacional que les sirve para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional.

Su finalidad, por tanto, es el mejoramiento de los estándares de aprendizaje de niñas y niños indígenas a través de:

a. El fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.

b. El mejoramiento de los aprendizajes de niñas y niños, diversos cultural y lingüísticamente, mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes.

c. El mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en áreas con población indígena.

d. La incorporación de métodos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados por la familia y comunidades indígenas, al proceso de formación de sus hijos.

e. La participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales a los cuales asisten sus educandos, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y los docentes, se integren los saberes, técnicas y visiones de mundo al curriculum y la gestión escolar.



CAPÍTULO 2

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN



La EIB es una propuesta educativa en construcción, que se abre a las principales orientaciones educativas de los pueblos indígenas de América Latina; que asume la peculiaridad del alumno indígena y no indígena (lingüística, cultural, social, etc.) como un recurso aprovechable y valorable del quehacer educativo de la escuela; que se propone la búsqueda permanente de una educación pertinente, contextualizada, útil, alegre, que logre una formación integral y democrática de la persona.

En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de la educación, se propone elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos indígenas. Las últimas mediciones realizadas por el Ministerio de Educación, revelan que la región de mayor concentración de población indígena ostenta los más bajos índices de logros de aprendizaje en los subsectores de matemáticas y lenguaje (castellano).

En relación a los propósitos liberadores de alcance colectivo, la educación intercultural bilingüe se propone, 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 originarias, y mediante la reapropiación de la historia y del patrimonio cultural de cada pueblo indígena.

La EIB es una propuesta educativa en construcción, que se abre a las principales orientaciones educativas de los pueblos indígenas de América Latina; que asume la peculiaridad del alumno indígena y no indígena (lingüística, cultural, social, etc.) como un recurso aprovechable y valorable del quehacer educativo de la escuela, que se propone la búsqueda permanente de una educación pertinente, contextualizada, útil, alegre, que logre una formación integral y democrática de la persona.

El clima de apertura hacia los pueblos indígenas que se instala con la recuperación de la democracia política y cultural en el país, así como los postulados de la reforma educativa nacional, favorables hacia la EIB, hacen posible el desarrollo de acciones que apunten al desarrollo inicial de algunas de las líneas prioritarias de acción que requiere esta propuesta educativa.

En lo que respecta a las relaciones entre las culturas existentes en el país, busca contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación, basadas en la interculturalidad, cuyos principios se avienen mejor con el proceso de profundización de la democracia y del humanismo en que está empeñada la nación chilena.

2.1. EL ORIGEN DE LA INTERCULTURALIDAD

Desde el momento en que existen grupos étnicos diferenciados, poseedores cada uno de una manera particular de concebir el mundo, poseedores de sistemas de creencias sagradas y tradiciones propias, de una manera particular de comunicarse, en suma, poseedores de una cultura, y desde el momento en que estos grupos entran en contacto unos con otros, existen las relaciones interétnicas. Estas relaciones implican diversos modos de comunicación que dependen de la índole de cada grupo y del propósito de la relación que se establece.

Si un grupo dado tiene un sistema de creencias sagradas que le indica que es poseedor de la única verdad trascendente revelada, y le otorga la obligatoriedad de predicar esa verdad a los otros pueblos, este grupo hará todo lo necesario para cumplir con dicho mandato. Si su sistema de creencias comunes o tradiciones le otorga la autopercepción de que es el más civilizado, vale decir, el más avanzado en la escala de la evolución humana, se autoerigirá en civilizador de los otros grupos -a quienes considera atrasados o bárbaros-, y hará todo lo necesario para cumplir con esa misión autoimpuesta. Como los otros grupos tienen sus propios sistemas de creencias sagradas y sus tradiciones y, por lo mismo, sus mecanismos internos para oponerse a que dichas creencias y tradiciones sean reemplazadas por otras, el único modo de lograr el cometido para el grupo autoerigido en civilizador es mediante el sometimiento. Por lo tanto, el tipo de relación interétnica que éste buscará establecer es el de dominación. Para lograrla, legitimará cualquier método, incluido el de las armas.

Los rasgos de la relación interétnica son: el autoritarismo, la negación del otro como legítimo otro, la imposición y el despojo mediante la fuerza. Esta relación no busca establecer mecanismos democráticos de convivencia y su principal atributo y fundamento es el etnocentrismo del grupo autoerigido en civilizador.

América, tal como otros continentes, se ha caracterizado por relaciones interétnicas de conflicto y dominación. Basta pensar en las relaciones entre indígenas y colonizadores anglosajones en el norte o entre indígenas, españoles y portugueses en el sur de nuestro continente. En dichos territorios aún sobreviven pueblos originarios que mantienen sus rasgos distintivos y se esfuerzan para revertir el proceso civilizatorio de occidente que ha buscado asimilarlos.

Son estos pueblos, y sus derechos fundamentales, los que justifican con su presencia (y buscan con urgencia), el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación en el marco de los Estados nacionales. Relaciones basadas en el respeto mutuo, en el reconocimiento y aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, en el diálogo, la comunicación, la reparación y la reciprocidad. El origen de la interculturalidad está en las aspiraciones de desarrollo de los pueblos que han vivido una larga historia de conflicto y dominación, que desean se termine, de una vez para siempre.

Por otro lado, el mundo revisa cada vez con mayor atención, apertura y enfoque crítico; los paradigmas que han sustentado su devenir, especialmente la denominada modernidad. El intento de uniformar el saber, sobre la base de una única fuente reconocida como válida universalmente (la racionalidad del pensamiento occidental), fue una posición moderna que fracasó no sólo en nuestro continente, sino en otras latitudes igualmente pluriculturales, como Asia o África. La postmodernidad, en cambio «...afirma el carácter plural de la racionalidad, el carácter heterogéneo de los lenguajes y formas de vida y la toma de conciencia de que no existe un punto de referencia absoluto y permanente.» (Heise 1992: 27).

Si bien existen distintas concepciones de interculturalidad, tras las más importantes subyace aportar a que, en un futuro no muy lejano, exista un verdadero diálogo intercultural entre nuestras diversas etnias y nacionalidades, en lugar de la situación actual de dominación y dependencia y de agresión y sumisión (Mayer 1992: 28). Diálogo en que cada acción social y actividad educativa favorezca o prepare los encuentros efectivos entre sujetos autónomos, sobre un terreno de mutua legitimidad, respeto e

igualdad. Y es con este tipo de materiales con los que hay que edificar o remodelar nuestras sociedades y nuestros sistemas y procesos educativos, pues tenemos el gran desafío colectivo de aprender a entendernos unos con otros, por más diferentes que seamos, para construir juntos tanto la convivencia democrática como los nuevos saberes y conocimientos técnico-científicos y culturales que el tiempo presente y futuro exige. Mirando al siglo veintiuno, la realidad multiforme latinoamericana no debiera ser un obstáculo para su desarrollo y la convivencia de su población, sino, por el contrario, el territorio en el que se empiezan a balbucear diálogos recíprocamente significativos que llevan a construir relaciones equitativas y que nos educan en la tolerancia y el respeto a la diferencia. (Godenzi 1996:18)

En la concepción de interculturalidad que interesa a la EIB, ésta es un instrumento que debe servir para reparar los efectos del etnocentrismo de la cultura dominante hacia las culturas indígenas. En efecto, a la educación intercultural le cabe el papel de propiciar la construcción y/o reconstrucción de códigos culturales diferenciadores, a fin de facilitar la comunicación interétnica y potenciar el desarrollo de las culturas y pueblos indígenas, al revés del etnocentrismo que ha buscado su debilitamiento y desaparición. De esta manera, se concibe la educación intercultural como el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación.

Concebimos la interculturalidad como un principio esencialmente democrático, en cuanto significa reconocer el derecho de todos los pueblos y, por ende, de todo ser humano, a expresarse desde y en su propia lengua y cultura, como punto de partida imprescindible para una relación justa con los demás pueblos que conforman no sólo un país sino el mundo. La interculturalidad demanda el derecho a relacionarse con las sociedades humanas en términos igualitarios, igualdad que no significa uniformidad de culturas sino, muy por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas. (Zúñiga 1996).

En los países latinoamericanos, el pluralismo étnico-cultural ha estado siempre acompañado de desigualdades, por lo tanto, la etnicidad se convirtió en una variable de estratificación social. Esto hace que entre los diferentes grupos étnicos y sociales que conforman nuestros países se establezcan relaciones conflictivas más que armónicas. Es necesario reconocer y no rehuir el conflicto, pues éste es producto del contacto con el otro, condición indispensable para la gestación de una identidad, sea personal o

cultural. «Las identidades culturales y personales son por definición relacionales. La diferencia surge al contacto con el otro. Es él quien nos lleva a definirnos como diferentes y buscar los rasgos que den cuenta de tal diferencia. Tanto de la nuestra como las del vecino». (Fuller 1992:85)

Reconocer la diferencia con el otro y aceptar el contacto, aún con su carga de complejidad y conflicto, es una condición necesaria para establecer una relación interétnica de cooperación que pueda avanzar desde un nivel de tolerancia a uno de aceptación y valoración del otro, sin descartar el de la adopción de patrones de pensamiento y conducta antes ajenos y minusvalorados.

2.2. LA ESENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD

En resumen, se concibe a la interculturalidad como el atributo principal de las relaciones interétnicas de cooperación que deben reemplazar a las relaciones de subordinación que los Estados han impuesto a los pueblos conquistados, a los desplazados de sus territorios originales y a los inmigrantes. Las relaciones de cooperación no son sólo una aspiración de los pueblos hasta hoy subyugados, sino que constituyen una de las más importantes aspiraciones de las conciencias verdaderamente democráticas, que se esfuerzan por hacer del mundo un espacio en que sean posibles las antiguas utopías de la paz, la justicia, la igualdad, la fraternidad y la libertad.

Las relaciones de cooperación no son sólo una aspiración de los pueblos hasta hoy subyugados, sino que constituyen una de las más importantes aspiraciones de las conciencias verdaderamente democráticas, que se esfuerzan por hacer del mundo un espacio en que sean posibles las antiguas utopías de la paz, la justicia, la igualdad, la fraternidad y la libertad. Con ello se busca lograr el siguiente paso en la escala de la evolución de la especie, que es la superación definitiva del miedo al otro, mecanismo de defensa que ha causado guerras y holocaustos que barbarizan la historia de la humanidad.

2.3. LOS PRINCIPIOS DE LA INTERCULTURALIDAD

a) La aceptación de la alteridad:

Se concibe la alteridad como aquel aspecto de la condición humana que permite a la persona saberse y sentirse diferente a los demás miembros de la especie, vale decir, autoidentificarse y, al mismo tiempo, sentirse parte de un grupo determinado. Lo que permite autoidentificarse es la conciencia de ser distinto, pero esto no sería posible si no se verifica la existencia del otro. La ideología de la identidad es sin duda un constructo necesario, tanto a los individuos como a las sociedades [sin saber quiénes somos no podríamos vivir], y el reconocimiento de la alteridad es un componente esencial de ello; sin embargo, ese reconocimiento puede orientarse hacia la negación o hacia la aceptación, dependiendo del propósito que anime la relación que deseamos establecer con el otro. Si nuestro interés es subyugarlo, desplazarlo o eliminarlo, entonces negaremos su legitimidad y, al no ser legítimo, podemos justificar cualquier acto que tienda a destruirlo. Si por el contrario, el propósito que anima nuestra relación con el otro es convivir, entonces afirmaremos su legitimidad y lo aceptaremos tal y como es, sin pretender cambiarlo, sino sólo estableciendo los mecanismos de convivencia, el espacio de conversación que nos permita habitar y crecer juntos.

Este principio permite despojarse de la autopercepción de superioridad y concebirse como miembro de una humanidad común, al tiempo que impide la calificación del otro desde categorías culturales endógenas, en que lo bueno es lo mío y lo malo es lo del otro. Permite la apertura mental para esforzarse y entender al otro y luego aceptar su legitimidad, y una vez que esto ocurre, el conocimiento, los sistemas de creencias sagradas, las tradiciones, las formas de hacer educación, la lengua, en síntesis, la cultura del otro en su conjunto, se vuelve legítima y como tal, obtiene un espacio en la sociedad y, por supuesto, en la escuela.

Las actitudes individuales y colectivas para la aceptación de la alteridad son aquellas que constituyen los rasgos fundamentales del pensamiento holístico (totalizador e incluyente), cuyo desarrollo en las personas es buscado afanosamente por la educación intercultural bilingüe.

b) La conversación:

En las relaciones interétnicas de cooperación, la imposición compulsiva queda excluida; todo lo relacionado con la convivencia requiere la búsqueda del acuerdo y

éste sólo es posible mediante la negociación, la que no puede ocurrir sino a través de la conversación. Este principio permite a la sociedad nacional desprenderse de su hegemonía en lo político, social, cultural y educacional, y aceptar que las políticas destinadas a dar satisfacción a las necesidades indígenas en estos ámbitos sean diseñadas y ejecutadas con la participación de las sociedades indígenas. También permite a la escuela concebirse a sí misma como un espacio en que, tanto la determinación de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, como la forma en que ellas se satisfacen, se analizan y construyen en conjunto con la comunidad en forma dialógica.

c) La comunicación:

Ninguna relación es posible sin que ambas alteridades implicadas (sean individuos, instituciones o culturas) se comuniquen. En las relaciones de dominación, la comunicación ocurre generalmente en imperativo y es esencialmente unilateral: quien comunica su mensaje es el dominador, el que debe ser aceptado y obedecido por el dominado. Esta comunicación impositiva del dominador tiende a sacralizarse a sí misma, al tiempo que niega toda posibilidad, al dominado, de expresar un mensaje propio. Esta negación se ejerce tanto sobre el contenido (conocimientos, simbolizaciones, creencias, etc.) como sobre el canal en que se expresa (la lengua).

Las relaciones de cooperación exigen la construcción de espacios de participación desde donde los grupos étnicos minorizados puedan comunicar al Estado sus aspiraciones y, sobre todo, llamar la atención de éste, cuando lesiona intereses o derechos básicos. En las relaciones interétnicas de dominación o exclusión los pueblos indígenas sólo pueden oponerse a la depredación de las empresas o en ocasiones del mismo Estado, cuando son capaces de construir un movimiento social sólido, capaz de hacerse oír con fuerza y claridad.

La comunicación en las relaciones interétnicas de cooperación, ocurre a través de mecanismos convenidos de común acuerdo, mediante la conversación entre alteridades que se aceptan como legítimas recíprocamente. Aunque estos mecanismos no funcionan por sí mismos para siempre, es necesario actualizarlos, porque la tendencia autoritaria de quienes detentan el poder suele olvidar que esos mecanismos existen.

d) La flexibilidad:

La arrogancia, el despotismo y la tozudez son quizás las actitudes autoritarias que más desechan el diálogo e impiden las relaciones interétnicas de cooperación o,

dicho de mejor forma, ninguna relación interétnica cuyos procedimientos se basen en la arrogancia de la autovaloración positiva de uno, en la imposición frenética de las valoraciones culturales pretendidamente superiores de uno o en la tozuda autoimpuesta misión de civilizador de uno, puede ser considerada intercultural. La aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, la creación de espacios consensuales de conversación y la comunicación entre las culturas, sólo son posibles si la flexibilidad las permea.

Aspecto fundamental de las relaciones de cooperación es el cambio que opera en las dos alteridades comprometidas. El principio de la flexibilidad hace posible la apertura para asumir la modificación de la postura propia cuando ello es aconsejable para la construcción y práctica de una relación fecunda. Pero el cambio resultante nunca es impuesto, siempre es el resultado de la interacción y su aceptación es voluntaria.

e) La reparación:

Las relaciones de cooperación no pueden ser edificadas a partir de una situación de injusticia, en que una de las partes deba aceptar que los daños recibidos corresponden a ideas y necesidades de otra época y, por lo tanto, debieran ser asumidos como algo que no tiene solución. Algo así como el «borrón y cuenta nueva» que ciertos sectores suelen esgrimir cuando se les reclama una reparación por los daños que han causado en el pasado. Las relaciones interétnicas de cooperación entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas necesitan dejarse permear por la conciencia de que estas últimas tienen el derecho legítimo a aspirar a una reparación justa, que debe traducirse en un «dar más a aquél que más perdió en el pasado». El esfuerzo reparador no se refiere sólo a los aspectos materiales, sino que involucra a los aspectos culturales y espirituales que han sufrido menoscabo, como resultado de las relaciones interétnicas de dominación. Devolverle dignidad al conocimiento indígena y valor a la lengua minorizada, son actos de reparación que la escuela puede y debe hacer.

f) La reciprocidad:

En las relaciones de cooperación, es fundamental este principio, que en las sociedades indígenas tiene un arraigo muy profundo. Dar y recibir es lo que hace fecunda una relación, sea ésta entre individuos, sociedades, Estados, o con el medio ambiente. Una relación interétnica en que sólo haya beneficios para uno de los grupos involucrados generará inevitablemente el reclamo justo del que no los ha recibido. Esto también puede notarse en otro tipo de relación, como es, por ejemplo, la del hombre con el medio ambiente, en que aquél ejecuta una acción de extracción de recursos sin devolver al ecosistema lo que requiere para su autorenovación; los resultados de esta relación son las catástrofes ecológicas, como el agotamiento de los recursos energéti-

cos, el recalentamiento del planeta que derrite los hielos árticos y antárticos, haciendo aumentar el nivel de los océanos y amenazando inundar vastas zonas terrestres. El debilitamiento de la capa de ozono que afecta la mayoría del territorio nacional, cuyos efectos nocivos están experimentando los seres humanos junto a las otras especies, es también consecuencia de una relación en que no hay reciprocidad.

Si bien el objeto principal de la educación intercultural bilingüe son los indígenas, también comporta beneficios para la sociedad nacional, pues crece en democracia y en humanismo, al tiempo que accede a bienes culturales desarrollados por los indígenas, como principios, valores y prácticas productivas que pueden dar sustentabilidad al desarrollo del país.

2.4. LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN

El mayor desafío que enfrenta el maestro o la escuela en su conjunto es determinar, con meridiana claridad, cómo se configura un proceso educativo intercultural en la cotidianeidad del quehacer pedagógico. Es aquí donde suelen cometerse los mayores errores.

Concebir un proceso educativo intercultural planificado, significa asumir la interculturalidad como su principio rector, lo que a su vez implica no sólo el reconocimiento de la heterogeneidad social, étnica y de «racionalidades» de sus diversos agentes, sino que también exige una praxis pedagógica que conduzca a la gestación de un auténtico democrático, consciente de los derechos y deberes de cada cual como individuo, como grupo al que pertenece, y también de los deberes y derechos de los demás.

En educación, el carácter intercultural implica configurar un currículum adecuado a las particularidades socioculturales de los educandos, y adoptar y adecuar las metodologías de la educación formal al proceso de socialización primaria del niño indígena. Incluir hechos y valores de «otra sociedad» en el discurso educativo, permite también crear entradas a campos nuevos de recursos pedagógicos y, más que eso, significa cambiar de perspectiva frente al hecho educativo y ver los objetivos sociales de la educación desde la óptica del futuro de los pueblos indígenas como entidades legítimas en el seno del país, que aportan al enriquecimiento de la sociedad.

Hay que distinguir dos niveles en los que es necesario hacer frente al reto de la interculturalidad en la educación; por una parte, los diferentes aspectos del diseño

curricular (contenidos cognoscitivos, axiológicos, métodos de enseñanza aprendizaje, etc.); por otra, lo que se refiere a las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso educativo: alumnos, maestros, padres, comunidad, autoridades.

En lo que respecta a los contenidos, el desafío es encontrar los canales para armonizar los contenidos educativos provenientes de la vertiente de los conocimientos y valores occidentales, con la selección y conversión de los aportes indígenas en contenidos educativos. Estos aportes provendrán del conjunto de valores y conocimientos generados por un determinado grupo indígena en su relación con la naturaleza, con los miembros del grupo y con otros grupos; vale decir, de la cultura indígena contemporánea. Estos valores y conocimientos se encuentran en las tradiciones, cuentos, leyendas, música, poesía, etc., en los que se expresa su concepción de la vida, de la salud, de la muerte. Y también, a través de sus técnicas productivas, medicinales, taxonomías de la flora y fauna, prácticas pedagógicas, ritualidad, etc.

El primer error que suele cometerse es seleccionar estos contenidos indígenas sólo de la tradición antigua, es decir, de descripciones etnográficas correspondientes al período pre-colonial, so pretexto de lograr mayor autenticidad. Al incluir el acervo cultural indígena en el diseño de un programa educativo, es necesario considerar su naturaleza cambiante, propia de toda cultura viva. El cambio es una situación normal, puede ser gratificante, doloroso o ambivalente, pero siempre ocurrirá, y en él está la verdadera esencia de la vida de las personas, de las culturas y de las sociedades. No tiene sentido, ni posibilidades de éxito, el intento de conservar las culturas indígenas como piezas congeladas de museo. ¿Por qué no habrían de cambiar? «Olvidamos, cuando se trata de ellas, que todas las culturas del mundo viven sobre las ruinas de su pasado. Nos escandaliza que hayan «cambiado», respecto a un pasado que tiene quinientos años y olvidamos que Occidente ha mudado profundamente en estos cinco siglos, en todos los aspectos de su cultura, ... toda sociedad desarrolla un proceso continuo de evaluación, jerarquización, selección, depuración y disposición de su propia producción cultural que es inseparable de su propia evolución» (Fuller 1992:83).

En lo que respecta a los métodos de enseñanza y aprendizaje, el desafío de la interculturalidad en la educación consiste en la armonización de la pedagogía contemporánea con la pedagogía tradicional desarrollada por la propia cultura indígena. Existen en la comunidad educadores que tradicionalmente han desarrollado la labor de entregar los conocimientos que la cultura considera necesarios, a los que la escuela necesita recurrir para lograr el objetivo de incluir el saber indígena en el quehacer pedagógico exitosamente.

La forma de inclusión de contenidos y metodologías indígenas en la escuela, puede ser elaborando planes y programas interculturales bilingües o adecuando los planes y programas existentes elaborados por el Ministerio de Educación, sobre la base de aprovechar el espacio abierto por la reforma mediante la contextualización de objetivos y contenidos.

La escuela necesita adecuar su calendario escolar a los ciclos productivos de la comunidad, si realmente desea obtener buenos resultados. Una de las causas de bajo rendimiento es la baja asistencia a clases de los niños que por imperativos culturales, están obligados a colaborar en las labores productivas y de recolección. La asistencia mejora cuando en estos períodos la escuela no desarrolla actividad.

En lo que respecta a la participación indígena en el proceso educativo, es imprescindible una relación entre la escuela, el profesor y el alumno indígena, que actualice los principios y procedimientos de la interculturalidad y destierre para siempre un modo de relación autoritario, en que el alumno era considerado no persona y a sus padres como no aptos para colaborar en este proceso. La escuela necesita establecer una relación en que exista verdadera comunicación y espacios de conversación con la comunidad, en que ésta sea aceptada como legítima, en que haya apertura mental y flexibilidad para comprender al otro, en que la reciprocidad entre escuela y comunidad se produzca en forma fluida, en que exista la voluntad y se realicen acciones de reparación por el daño causado a las culturas por la escuela en etapas anteriores.

También es de fundamental importancia la práctica de la ritualidad indígena en la escuela, al lado de la ritualidad que corresponde a la cultura nacional. Actos cívicos, efemérides, ceremonias religiosas y, en general, todas las actividades que tienden a ir reforzando la aceptación de la alteridad indígena como legítima en la escuela y produciendo ese diálogo fecundo que enriquece a indígenas y no indígenas por igual.

La forma de inclusión de contenidos y metodologías indígenas en la escuela puede ser elaborando planes y programas interculturales bilingües o adecuando los planes y programas existentes elaborados por el Ministerio de Educación, sobre la base de aprovechar el espacio abierto por la reforma mediante la contextualización de objetivos y contenidos.

2.5. EL CONCEPTO DE CULTURA EN EIB

El concepto de cultura que utiliza la educación intercultural bilingüe es el que los etnólogos han caracterizado y denominado «cultura antropológica»: esta concepción se refiere a todo el conjunto de comportamientos, conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que le es necesario para vivir en su ambiente. Cada sociedad posee una cultura y ésta es la respuesta que las distintas generaciones han ido dando a los problemas que se les han presentado en el curso de su historia. Por ejemplo, en Los Andes, los quechuas y los aymaras desarrollaron una agricultura completamente adaptada y funcional a las características del medio ambiente; como el terreno presenta muchas pendientes donde se hace difícil el cultivo, resolvieron el problema modificando las laderas mediante la construcción de terrazas de tierra decrecientes, denominadas andenes. El cultivo en andenes es un trabajo muy específico que necesita de un saber particular, del cual los quechuas y aymaras disponen. Este conocimiento se transmite de generación en generación, forma parte ya de su tradición y, por tanto, de su cultura. Otros pueblos en que el medio ambiente presenta características distintas, han desarrollado una agricultura distinta con técnicas de cultivo también diferentes.

Además de las técnicas, cada sociedad produce comportamientos y pensamientos propios que constituyen su sistema de creencias y tradiciones, los que sirven para organizar y dar sustento a sus relaciones entre sí y con el mundo circundante. Establecen normas de comportamiento individuales y colectivos, crean su propia ritualidad, sus manifestaciones artísticas, recreacionales y lúdicas, instituciones sociopolíticas, su forma de comunicación, jerarquías religiosas, políticas y sociales, realizan actividades sociales, etc.

Los rasgos más característicos de todas las culturas son el cambio que experimentan constantemente y su permeabilidad ante influencias externas, por un lado y, por otro, su carácter holístico, que permite que en su interior convivan elementos de la tradición con elementos nuevos que se combinan y modifican recíprocamente, dando origen a nuevas síntesis culturales. De lo que se deriva que no existe ninguna cultura del pasado, fosilizada, por una parte y, por otra, que ninguna de las culturas existentes en la actualidad no tenga rasgos o influencias que provienen de otras culturas y que no mantenga aspectos de la tradición al mismo tiempo. En otras palabras, todo grupo étnico posee una cultura propia que es la continuidad de los rasgos provenientes de la tradición más antigua y, al mismo tiempo, posee una cultura apropiada, que se constituye con los rasgos culturales ajenos que han sido adaptados y adoptados por el grupo. Los pueblos indígenas que han vivido en el territorio nacional conservan rasgos de su

tradición antigua, pero también han adoptado rasgos que provienen de la tradición hispana y de otros pueblos indígenas con los que han establecido contacto.

2.6. CULTURA E IDENTIDAD

Interesa a la educación intercultural bilingüe identificar una cultura indígena contemporánea sobre la cual pueda sustentarse una identidad indígena más actual y más real, que tenga en cuenta la evidente posibilidad de convivencia de diferentes contenidos culturales en una misma persona y en una misma sociedad, sin que esto conlleve, necesariamente, a una pérdida de identidad.

Esto implica una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio mundo indígena, basada en la conciencia colectiva de que la cultura es dinámica y recibe influencias extraculturales. Se trata de superar la percepción de que la cultura indígena contemporánea debe ser aquella que emana de una visión ruralista obsoleta, que pretende ignorar la realidad actual de los indígenas que viven y se desarrollan también en contextos urbanos. Esta concepción de cultura indígena, puede permitir al grupo asumir su pasado, concebir su presente y proyectarse hacia el futuro como entidad colectiva.

«De hecho las etnias -conjuntos culturales-, trascienden las poblaciones -conjuntos genéticos- en el sentido de que una misma cultura puede impregnar a poblaciones sucesivas o a capas diversas; pero en las poblaciones -conjuntos geográficos bastante estables-, a menudo hay una continuidad genética, una permanencia, incluso una inmanencia que les permite ir más allá de las formas temporales de una cultura étnica y sobrevivir a ella: pongamos el ejemplo del pueblo egipcio, que físicamente ha seguido siendo el mismo, pero ha cambiado una vez de lengua (egipcio y árabe), dos veces de religión (egipcia antigua, cristiana y musulmana) y tres veces de civilización (faraónica, helenística, cristiano oriental y arábigo-musulmana)» (Breton 1983:30).

La antropología pretende haber establecido que una cultura muere cuando ha agotado la suma de sus posibilidades y cuando una sociedad logra lo que ha denominado la **refuncionalización**, es decir, cuando logra reacomodar su **equilibrio cultural**, constituyéndose en una **cultura modificada**, pero vital y en movimiento; entonces esa sociedad logra también salvaguardar su continuidad histórica. Pero eso no siempre depende de la energía que una sociedad logra generar para resistir a la presión aculturadora. Largas

historias de agresión pueden hacerle perder a esa sociedad su capacidad de control de los procesos de cambio.

Pese a todo, la identidad étnica puede permanecer en los individuos, como lo demuestra el ejemplo judío disperso en la diáspora por dos milenios, lo que sugiere que la identidad no se afianza en externalidades, sino que en una adhesión personal y voluntaria. Las razones de por qué un mapuche se siente mapuche pueden estar en su historia de vida y tener mucho más que ver con episodios afectivos y psicológicos que con la práctica cotidiana de la cultura ancestral. No hay que confundir cultura con identidad étnica. «Todos podemos mantener nuestra identidad étnica sin adherir a la cultura de los nuestros, sin vivir dentro de sus prácticas y cosmovisiones. Identidad y cultura son fenómenos interrelacionados pero independientes» (Chiodi 1997).

Son frecuentes las confusiones que afloran cuando se trata de definir la identidad indígena, desde la práctica o no de determinados aspectos de la cultura ancestral con prescindencia de la cultura contemporánea. Es frecuente encontrar el contrapunto entre los que se adscriben a la tradición más antigua y los que se han abierto a influencias de otra cultura: entre los mapuches se observa, cuando unos son calificados de ser demasiado fundamentalistas y los otros de demasiado «ahuincados».

Una adecuada concepción de la cultura indígena propia y de la cultura indígena apropiada resuelve esta esquizofrenia identitaria. En situaciones de conflicto, sea cual sea el desenlace -el quiebre cultural o bien la adaptación y refuncionalización- los miembros de la sociedad en desventaja no eliminan necesariamente su identidad. A veces las personas se ven obligadas a traspasar las fronteras étnicas y a instalarse en nuevos hábitos y formas de vida, que se constituyen en su cultura cotidiana. Es el caso de los emigrados asimilados en las sociedades receptoras, que han abandonado y no renegado de su cultura de origen. Otras veces se reformulan los términos de la identidad propia, exacerbándola o aferrándose a ella cuando se trata de constituir verdaderos refugios de resistencia, en ocasiones espacios mínimos pero propios de reproducción y seguridad.

Los indígenas, al igual que los inmigrantes, mantienen o pueden mantener su identidad al margen de participar en la que identifican como su cultura de origen y a la que atribuyen la calidad de indígena. Esto es observable en las personas de origen indígena que viven en la urbe, muy alejados de las prácticas culturales comunitarias, pero que a la hora de autoidentificarse manifiestan su adscripción a su pueblo de origen.

Las sociedades indígenas parecen no haber agotado aún todas sus posibilidades de refuncionalización. Muchos historiadores y antropólogos han descrito las diversas estrategias adaptativas de los pueblos indígenas. Es un hecho incuestionable que los indígenas siguen estando aquí y que son portadores de una cultura y de una identidad. La tarea pendiente es concebir la cultura indígena desde la propia sociedad indígena, frente al reto de dar vida a un currículum intercultural, en el que la presencia de la cultura indígena no sea algo meramente anecdótico o folclórico.

Lo fundamental entonces es que la escuela, en conjunto con la comunidad, resuelva cuál es la cultura indígena que, al integrarse en el proceso educativo y, precisamente en virtud de su integración, permite fundar ese diálogo equilibrado entre culturas que preconiza uno de los postulados básicos de la nueva educación intercultural. Y la cuestión previa es: cómo reconectar la identidad indígena con una cultura que la sustente y le otorgue sentido. No se trata de revivir la tradición, es decir, de devolverle actualidad, sino de reanudar una trayectoria civilizatoria propia, peculiar, que evite la disolución indiferenciada del indígena en la sociedad global de corte occidental. Tampoco se trata de negar espacio a la legítima aspiración que manifiestan algunos sectores indígenas, de rescatar algunos aspectos de la cultura más antigua que consideran relevante recobrar. El modo de hacerlo es mediante la conversación permanente, porque esto es algo que la escuela por sí sola jamás logrará dilucidar.

Lo fundamental, entonces, es que la escuela, en conjunto con la comunidad, resuelva cuál es la cultura Indígena que, al integrarse en el proceso educativo y, precisamente en virtud de su integración, permite fundar ese diálogo equilibrado entre culturas que preconiza uno de los postulados básicos de la nueva educación intercultural.



CAPÍTULO 3

LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



3.1. LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN CHILE

La situación de las lenguas habladas en Chile se caracteriza por su extremo desequilibrio y desigualdad. El castellano, por su estatus de lengua oficial del país, tiene acceso a múltiples recursos y ventajas de las que carecen las lenguas indígenas.

Una primera ventaja se refiere a la permanente posibilidad con que cuenta el castellano para actualizarse, con el fin de acompañar las transformaciones que plantea el mundo moderno. Esta lengua está constantemente adecuándose al avance científico, tecnológico y filosófico, para responder a exigencias de comunicación cada vez más complejas. Entre los aspectos más destacables de ese proceso de modernización están la **estandarización** y la **normalización**, que permiten la utilización oral y escrita de una lengua. Es este uso, en los aspectos más relevantes de la vida, el que le otorga a una lengua dos cualidades que posibilitan su desarrollo constante: un alto prestigio social y una alta lealtad lingüística.

Que una lengua sea *estandarizada* significa que de todas las formas dialectales se elige una y se procura su difusión en todas las regiones. Es esta forma estándar la que se enseña en las escuelas, se usa en la literatura, en la documentación oficial y en los medios de comunicación. Es la que permite que un mexicano pueda comunicarse con un argentino o con un madrileño, a pesar que en el habla corriente de cada uno de estos países existan diferencias dialectales, tal como se señala más adelante.

Que la lengua castellana sea *normalizada*, significa que las instituciones sociales se han puesto de acuerdo para decidir que el idioma sea usado de acuerdo a unas normas determinadas tanto en su forma oral como escrita. Se ha entregado esta tarea a

un organismo rector -la Real Academia Española-, quien dictamina la forma de uso del idioma de acuerdo a criterios bien definidos. La normalización de una lengua es un proceso que no tiene fin, porque las lenguas son hechos culturales y, por lo mismo, están sujetas a constantes cambios y adecuaciones.

El prestigio social, su estandarización y su normalización, colaboran en el desarrollo de la lengua, en su constante perfeccionamiento y en la lealtad lingüística de sus hablantes, es decir, en el sentimiento de adhesión que despierta en ellos.

En contrapartida, las lenguas indígenas no tienen nada de lo anterior, y eso las está llevando a su debilitamiento y, eventualmente, a su definitiva desaparición. Este estado de cosas es lo que denominamos «situación diglósica», que significa la convivencia de dos lenguas dentro de un mismo Estado, en una situación tal, que una tiene todas las ventajas y la otra las desventajas.

El uso exclusivo del castellano en la escuela, en la administración pública, en los medios de comunicación, como aspectos de un proyecto de negación y de exclusión de la lengua y la cultura indígenas que se está llevando a cabo por casi cinco siglos en América, ha tenido como consecuencias:

a) que la mayoría de las lenguas originarias se han visto marginadas de la escritura, lo que dificulta su uso en la educación intercultural bilingüe;

b) se constata un bajo grado de intelectualización de las lenguas que, por razones políticas y sociales de marginalidad, no han logrado desarrollar recursos lexicales y estilísticos capaces de expresar la complejidad del mundo contemporáneo. En general, las lenguas indígenas poseen recursos y estilos muy refinados de abstracción y profundidad para expresar asuntos de su tradición cultural, pero no los tienen para tematizar lo relacionado con la ciencia, la tecnología, la pedagogía, etc.;

c) al estar confinadas al uso ritual y familiar en el reducido espacio de la comunidad, sufren de un empobrecimiento lexical, sobre todo para designar objetos y situaciones de los contextos en que el castellano ha monopolizado los espacios comunicativos;

d) la exposición prolongada al contacto asimétrico con una lengua de mayor prestigio hace inevitable la aculturación lingüística, que se expresa fundamentalmente en la sustitución de fonemas propios por otros del castellano, en la sustitución de palabras propias por préstamos del castellano e incluso en la modificación de estructuras morfosintácticas en algunos casos;

e) el desplazamiento y sustitución de la lengua, que se expresa en un bilingüismo sustractivo que aumenta entre los indígenas el número de hablantes monolingües en castellano, del mismo modo como disminuyen los hablantes en la lengua indígena, sobre todo en las generaciones más jóvenes;

f) las lenguas indígenas permanecen en una fragmentación dialectal al estar al margen del desarrollo de los factores centripetos como la estandarización, la normalización y la escritura. Si bien esta fragmentación no afecta la mutua comprensión y decodificación de los mensajes entre una región y otra, sí es un factor que puede dificultar y hacer inútiles los esfuerzos de planificación lingüística;

g) el debilitamiento e incluso pérdida de la lealtad lingüística que se expresa en el abandono de la enseñanza de la lengua a las nuevas generaciones y en el uso exclusivo del castellano en las situaciones formales, incluso por los dirigentes e intelectuales indígenas más convencidos.

Los educadores y otros actores que participan en el diseño y puesta en marcha de programas de educación intercultural bilingüe deben reflexionar sobre esta situación diglósica en la que se encuentra la lengua indígena, para imaginar estrategias pertinentes, tendientes a alcanzar crecientes grados de equilibrio y valorización de las lenguas en contacto.

3.2. LENGUA Y DIALECTO: DERRIBANDO ALGUNOS MITOS, ACLARANDO ALGUNOS CONCEPTOS

3.2.1. Lengua

La lengua es un sistema de comunicación utilizado por una comunidad lingüística para interactuar; es decir, el lenguaje que utiliza cada grupo lingüístico humano recibe el nombre específico de lengua. La lengua es, entonces, un sistema de carácter principalmente oral, utilizado por un grupo de individuos y que les permite comunicarse entre sí. De acuerdo a lo anterior, entonces son lenguas, entre otras, el francés, el mapudungun, el alemán, el italiano, el mandarín, el castellano, el aymara, el catalán, el rapa nui, el inglés.

En la lengua de cada grupo aparece reflejada la concepción de mundo que ese grupo posee y, por lo tanto, cada lengua es el mejor sistema de comunicación que existe para las necesidades propias de esa comunidad lingüística. Cada grupo y cada lengua organiza, divide el mundo, de acuerdo a su propia concepción y a las categorías que ellos, en tanto miembros de esa cultura, han visto como las más necesarias, las más útiles para sus propósitos.

3.2.2. Lenguas superiores, lenguas inferiores

La afirmación precedente nos permite derribar uno de los grandes mitos que existen respecto a las lenguas, en el sentido que habría lenguas de primera clase y lenguas de segunda clase, lenguas buenas y lenguas malas, lenguas superiores y lenguas inferiores, lenguas simples y lenguas complejas. Todas estas divisiones, y otras más, evidencian un desconocimiento del concepto y la función de la lengua

Todas las lenguas, de todas las culturas, sirven perfectamente para comunicar todo lo que los miembros de esa cultura quieren comunicar, y con todos los matices y complejidades que lo quieran hacer. Digámoslo derechamente: el mapudungun es la mejor lengua que existe para hablar sobre las cosas mapuches, como el castellano es la mejor lengua que existe para hablar de las cosas hispanas y el aymara para referirse a lo propio de los aymaras. Dicho de otro modo, culturas diferentes generan lenguas diferentes que responden a las necesidades de cada grupo. Por lo tanto, desde esta perspectiva, no es posible emitir un juicio de valor acerca de la calidad de las lenguas, como tampoco acerca de la calidad de las culturas. Todo lo que podemos decir es que existen lenguas diferentes, distintas, pero no superiores o inferiores, simples o complejas.

3.2.3. La escritura

El mito anterior seguramente está relacionado con otra modalidad lingüística que sólo algunas lenguas han desarrollado: la escritura. Obviamente, todas las lenguas existentes en el mundo se hablan, pero no todas se escriben. De hecho, en la actualidad se estima que sólo alrededor del 30% de las lenguas existentes en el mundo se habla y se escribe y el 70% restante sólo se habla.

La gente tiende a asociar lengua escrita con una lengua de mejor calidad, superior, y las lenguas que sólo se manifiestan oralmente son vistas como lenguas de «menor categoría». Sin duda, entonces, existe una indiscutible valoración de las lenguas con escritura, lo que deja en un mal pie a las lenguas que se manifiestan oralmente.

Sin embargo, desde el punto de vista meramente técnico-descriptivo, el asunto es otro. Como lo dijimos, cada pueblo ha generado una lengua con determinadas características, de acuerdo a las necesidades que ha tenido en su desarrollo como tal. Así pues, algunas sociedades desarrollaron para su lengua un sistema registrador de base gráfica, que les permitiese hacer duraderos o imperecederos sus mensajes. Otros pueblos, como el caso del aymara, desarrollaron formas de transmisión de conocimientos e información no sólo mediante la oralidad, sino que también a través de algunas formas de registrar o escribir información como el kipu, la yupana, los tejidos, geoglifos, petroglifos², etc., de los cuales aún hoy, muchos de sus significados, en muchos casos, son desconocidos.

Muchos pueblos, en cambio, no sintieron la necesidad de desarrollar un sistema de escritura de este tipo. Esto no significa, en absoluto, que la riqueza o la complejidad de una lengua esté regida por este factor. Aunque la escritura podría ser un elemento importante en la vida de la lengua, su presencia o ausencia no está relacionada con la «calidad» de cada lengua.

² Escrituras andinas: Kipus para realizar la contabilidad mediante pitas torcidas, a derecha e izquierda, de diferentes grosores y colores, cada una de ellas marcando una diferencia en la contabilidad. La Yupana, sistema de contabilidad, más conocido con el nombre de ábaco andino.

3.2.4. Lenguas sin gramática

Todavía hay más: existe una difundida creencia según la cual las lenguas que no han desarrollado escritura no son lenguas, simplemente porque «no tienen gramática». Esta es otra afirmación absurda, que escuchamos todavía hoy, incluso en nuestro país. Se piensa que para alcanzar el estatus de lengua es necesaria la existencia de una «gramática», asociando la palabra gramática a la existencia de un libro de gramática.

Aunque resulte superfluo, es necesario precisar aquí que todas las lenguas «tienen gramáticas», es decir, todas las lenguas están compuestas por distintos sonidos que se agrupan formando unidades de significado (palabras), las que a su vez, mediante una compleja red de relaciones, se integran en combinaciones complejas, reguladas por leyes abstractas de naturaleza inconsciente, que permiten desarrollar la comunicación. Eso es la gramática. La existencia o no de un libro de gramática en el cual un especialista haya dejado explícitas las leyes subyacentes que regulan la combinatoria, no está ligada al concepto lengua ni menos a la calidad de las mismas.

Lo cierto es que, efectivamente, hay lenguas acerca de las cuales sólo últimamente se han escrito sus gramáticas, es decir, se han hecho explícitas, en una terminología técnica, las leyes que rigen la conexión o agrupación de las palabras en unidades comunicativas superiores como, por ejemplo: la frase, la cláusula, la oración, el párrafo y el discurso.

Digámoslo de otra manera: todos los hablantes de todas las lenguas utilizamos la gramática de las lenguas que hablamos, pues si no lo hiciéramos nos sería imposible comunicarnos. Todas las lenguas tienen un código interno que regula la combinación de sus elementos constituyentes. Este código es la «gramática» de una lengua dada. En la mente de cada hablante subyace la gramática de su lengua materna. Por tanto, cada hablante hace uso de su gramática, normalmente y en forma apropiada, aunque no sea capaz de describirla con una terminología especializada.

Respecto de la cantidad de palabras, en realidad el foco de este planteamiento, tampoco está relacionada con la «calidad» de la lengua. Si bien es cierto hay lenguas como el castellano, por ejemplo, que producto de su procedencia latina tiene esferas del conocimiento que ha logrado desarrollar plenamente (el derecho, la religión cristiana) y, más recientemente, la tecnología, hay otros aspectos de la vida que, por no ser tan relevantes para dicha cultura, no han tenido igual desarrollo.

Sirva como ilustración el hecho de que los Maorí de la Polinesia distinguen y utilizan unas 3.000 denominaciones diferentes para colores. En cambio, como lo relata Schulte-Herbrüggen, en su libro «El Lenguaje y la Visión del Mundo», la tribu de los Basa, de Liberia realiza un solo corte en el espectro cromático y con dos nombres cubre todas sus necesidades o, como lo reporta el mismo autor, los lapones tienen 11 palabras para diferentes intensidades de frío, 21 para tipos de nieve o 20 para tipos de hielo. Lo anterior demuestra que cada lengua, como lo hemos dicho, es el reflejo de una cultura y que, por lo tanto, se desarrolla y se especializa en las áreas que para esa cultura son relevantes, por lo tanto, no debe parecernos extraño que un maorí distinga 3.000 colores o que un lapón reconozca 21 tipos de nieve o 20 tipos de hielo, o que un gaucho argentino distinga unos 200 términos para referirse a distintos colores y tipos de pelaje de animales, porque tales esferas de la vida están, en cada uno de estos casos, ligadas íntimamente a las necesidades de los hablantes.

No puede sorprendernos, entonces, que un pueblo indoeuropeo no tenga en su lengua palabras para objetos como **chemamüll**, **trongtrong** o **machi**, como tampoco debiera sorprendernos que un pueblo indígena no tenga una palabra vernácula para **avión**, porque no es un objeto generado en su cultura.

El sistema de parentesco existente en la lengua castellana, aparece mucho más restringido que el que maneja un individuo mapuche en mapudungun. Basta un par de ejemplos para probarlo: en mapudungun la hermana o hermano es nombrado por una mujer como **lamngen**; la hermana del hombre es **deya**; el hermano del hombre es **peñi**. Otro ejemplo: la hija de un hombre es **ñawe**; el hijo de un hombre, **fotúm**; los hijos del hombre (genérico o sea, hombres y mujeres) son **yall**; la hija de la mujer es **püñeñ** o, más específicamente, **domo püñeñ** (hija mujer); el hijo de la mujer, **püñeñ** también o más específicamente, **wentru püñeñ** (hijo hombre), y los hijos de la mujer (genérico) son **püñeñ**.

No se trata entonces de contar las palabras de una lengua y contrastar la suma con la de otra, pues los resultados no son comparables, ya que sólo son efecto de diferencias en la concepción de mundo en pueblos distintos. Sin embargo, es necesario señalar que la situación diglósica que se da en Chile, y que ha confinado las lenguas indígenas a usos restringidos a nivel familiar o ritual, ha implicado un empobrecimiento lexical cuando se trata de temas, ámbitos y contextos que han sido monopolizados por el castellano: la ciencia, la tecnología, la pedagogía, etc.

3.2.5. Dialecto

Este concepto ha sido y es erróneamente asociado a lenguas indígenas o lenguas que la gente considera de segunda clase. De hecho, si en Temuco se entrevista a diversos transeúntes y se les pregunta si el mapuche es una lengua o un dialecto, lo más probable es que un buen número de respuestas afirme que el mapuche es un dialecto, sobre la base de argumentos descalificatorios, tales como «no tiene gramática», «no tiene escritura», «la hablan los indios», «no sirve para hablar de todo», etc.

Esta concepción popular se opone a lo que hemos afirmado al definir lengua. Allí hemos dicho que una lengua es el sistema de símbolos vocales arbitrarios utilizado por un grupo o comunidad lingüística para comunicarse, por lo tanto, si el pueblo mapuche utiliza un sistema propio para interactuar, el mapudungun, éste constituye una lengua.

Veamos entonces qué es un dialecto. Una lengua tiene diferentes maneras de manifestarse, dependiendo del lugar geográfico en el que ocurre. Así pues, accidentes geográficos, como el mar; una cadena montañosa, un río, un desierto, pueden hacer que en un sector geográfico determinado la lengua se desarrolle de una manera parcialmente diferente a como se desarrolla en otros lugares. La diferencia de localización puede estar, además, reforzada por particulares características históricas o socioculturales existentes en el lugar, que hayan contribuido a generar una forma diferente de la misma lengua.

Las diferentes variantes que una misma lengua presenta en distintas regiones geográficas reciben el nombre de dialectos. Los dialectos son, entonces, diferentes desarrollos de una misma lengua explicables, básicamente, en términos de localización geográfica.

Veamos un ejemplo: el castellano que se habla en Chile no es idéntico al castellano que se habla en Centroamérica o en la zona del Río de la Plata o en Perú y Bolivia o en la zona sur de España (Andalucía) o en la zona Norte de España (Castilla la Vieja). Las diferencias entre un hablar y otro son fundamentalmente de carácter fonético (sonidos) o de carácter léxico (uso de palabras distintas con distintos significados). Es más, cual más, cual menos todos nosotros podemos reconocer la procedencia geográfica de un individuo hispanohablante, precisamente por las características de su habla y, por lo tanto, podemos afirmar, en términos gruesos, que un individuo es argentino o que es centroamericano o que es venezolano o chileno. Hay, entonces, en cada uno de estas hablas,

un conjunto de rasgos particulares que resultan distintivos, aunque mantienen una unidad común que es la lengua castellana.

Por ejemplo, unidades léxicas tales como: **pibe** (lolo), **pava** (tetera), **mesita de luz** (velador), **campera** (casaca), **remera** (polera), **facturas** (tipo de pastel) o el particular tratamiento del pronombre y el verbo en la segunda persona singular, llamado «voseo» (**vos tenés, vos sabés, vos tomás**), las reconocemos claramente como rioplatenses.

Así entonces, los dialectos no son una categoría opuesta a «lengua», sino diversas realizaciones concretas de una misma lengua, en diferentes lugares geográficos. Dicho de otro modo, un dialecto es siempre dialecto de una lengua: el francés hablado en Quebec (Canadá) es un dialecto del francés; el portugués hablado en Portugal y el que se habla en Brasil, son dialectos de la lengua portuguesa. Lo mismo es válido para el inglés: el inglés hablado en Norteamérica no es idéntico al hablado en Gran Bretaña o al hablado en Australia; cada uno de ellos constituye un dialecto o una variedad de la lengua inglesa, explicable en términos geográficos.

Dentro de una parcial diversidad de sonidos, palabras e incluso estructuras, hay una importante homogeneidad, es decir, hay un denominador común llamado **lengua** y unas actualizaciones específicas en territorios específicos denominadas **dialectos**. Un dialecto no es entonces una lengua desprestigiada o privada de escritura o cultivo literario, sino que es una manifestación concreta de una lengua, localizada en un área geográfica específica.



CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LOS AYMARAS CONTEMPORÁNEOS EN EL NORTE DE CHILE



Los aymaras han vivido en el espacio territorial andino desde tiempos muy antiguos, en Los Andes, los valles y la costa. En la parte correspondiente al territorio chileno, la organización fundamental de los aymaras es la comunidad o comuna: sus raíces se remontan, directamente, al antiguo **ayllu** o **jatha** precolonial. El antiguo ayllu no tenía continuidad territorial, sino que se encontraba «salpicado» como «archipiélagos» por todo el territorio andino. Además, la pertenencia no era regida por unos límites (contiguos o cercanos), sino por la descendencia real o ficticia de los mismos antepasados. Ayllus íntegros, tenían acceso directo a climas diversos y distantes. Así, tenían asegurada la complementación de la alimentación y los recursos de espacio geográfico (William Carter 1988: 451-452).

La cultura y lengua aymara han sido afectadas, primero, por la colonización, en sus aspectos religiosos, políticos, sociales y culturales. Posteriormente, por los procesos de peruanización y de chilenización realizados por ambas repúblicas, a través de instrumentos tales como el sistema de educación homogeneizante.

Un estudio realizado por Hans Gundermann, afirma que la población aymara, en el contexto andino chileno, ha pasado de hablantes monolingües aymaras a hablantes monolingües castellanos. Las principales causas identificadas por el autor son:

- La inserción de las escuelas en la precordillera y en las comunidades altiplánicas.
- La incorporación de programas ajenos a su realidad.
- La migración indígena constante por los distintos pisos ecológicos.
- La incorporación del servicio militar obligatorio para todos (indígenas y no indígenas).

Esta situación tiende a revertirse debido a:

- El contacto con las zonas limítrofes, que posibilita mantener relaciones comerciales con hablantes aymara de Perú y Bolivia.
- La utilización de la oralidad en la comunicación, lo que ha implicado la validación de agentes transmisores en lengua aymara.
- La motivación voluntaria de conocer y aprender la lengua por personas que reconocen un origen aymara.

El castellano es una lengua oficial en la educación formal, en la administración pública, en el comercio, etc., lo que le ha dado estatus y jerarquía, mientras que la lengua aymara se ha ido perdiendo y se ha ido reduciendo a espacios más domésticos.

Hoy se estima, aproximadamente, en unos tres millones los aymaras hablantes en la parte andina de Bolivia, norte andino chileno y andino peruano. En Chile, oficialmente, se indica que existe una población de 48.477 aymaras (INE 92), la mayor parte concentrados en la I Región.

Aunque existe una percepción generalizada de que la lengua aymara habría desaparecido en el contexto andino chileno, existen estudios que muestran una situación diferente: un diagnóstico sociolingüístico³ del área rural con población indígena, de la provincia de Iquique, muestra que, en la actualidad, el 45% habla la lengua. De igual forma, en un estudio realizado en la comuna de Visviri, de la provincia Parinacota, se pudo constatar que más del 80% son aymara hablantes. Es frecuente observar que en el ámbito público, estas personas nieguen su dominio de la lengua originaria, producto de la vergüenza que les ha generado la discriminación; sin embargo, en el ámbito privado se comunican habitualmente en aymara.

No hay estudios actualizados sobre los niños aymara hablantes, aunque se puede observar que en las comunas de Visviri y Colchane hay niños que hablan la lengua con algunas interferencias.

Es posible observar niños castellano hablantes con interferencia de la lengua indígena a nivel fonológico, incluso a nivel léxico o «motoceo», como denominan algunos lingüistas.

³ Estudio Sociolingüístico realizado por Cornelio Chipana y Elias Ticona en la Universidad Arturo Prat, 1.999.

CAPÍTULO 5**CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LOS MAPUCHES CONTEMPORÁNEOS**

En las líneas que siguen, se aborda el tema de la lengua o lenguas que utilizan los mapuches, particularmente los niños que acuden hoy a las escuelas.

La situación sociolingüística de los mapuches, aun en las zonas de alta concentración de la población, es **muy heterogénea**. Ya en 1978, Hernández y Ramos informaron que los niños que asisten a un primer año básico de una escuela rural cercana a la ciudad de Temuco, pueden ser caracterizados desde el punto de vista lingüístico en cuatro grandes grupos:

- a) monolingües de castellano (sólo hablan castellano);
- b) monolingües de mapudungun (sólo hablan mapudungun);
- c) bilingües de castellano-mapudungun (utilizan ambas lenguas claramente separadas, con distintos grados de competencia en ambas);
- d) monolingües de una lengua mixta (un pequeño porcentaje, usa una lengua que es una mezcla de mapudungun y castellano).

Para comprender mejor esta composición de la muestra, es necesario hacer algunas precisiones:

- Respecto del grupo a), en la mayor parte de los sectores rurales de la IX Región, incluso en zonas mapuches, hay algunos campesinos no mapuches, por lo que existen niños que son monolingües de una variedad de castellano rural. También existen bastantes niños mapuches que hablan sólo castellano, un castellano con acento mapuche que es el que han aprendido de sus padres.

- Respecto del grupo b) se detectó la presencia de algunos niños que ingresaban a la escuela como monolingües de mapudungun o casi como tales, conociendo sólo unas pocas palabras aisladas de castellano. Hoy corresponden a un porcentaje muy bajo de los niños rurales, pero aún los hay. Obviamente, estos niños son los que más sufren con su experiencia «educacional».

- El grupo c) lo constituían los bilingües de mapudungun-castellano. En la inmensa mayoría de los casos, este bilingüismo es *consecutivo y subordinado*. Varía la competencia que los individuos tienen en una y otra lengua. El rango va desde un buen mapudungun y un castellano muy interferido hasta un mapudungun básico y un castellano mínimo.

- El grupo d) lo constituye un muy reducido número de alumnos que no distinguen una lengua de la otra y hablaban una lengua mixta: estructura gramatical y sonidos mapuches con palabras del castellano, pero también del mapudungun.

El castellano de la totalidad de estos **bilingües**, es un castellano que presenta notorias transferencias de patrones lingüísticos mapuches en los tres planos de la lengua (sonidos, morfosintaxis, léxico-semántico). Es un castellano con mucha influencia y que fue bautizado por Hernández y Ramos como **«castellano mapuchizado»**. A simple oído, es muy diferente de la variedad de castellano chileno estándar y de la variedad de castellano rural no mapuche.

Veamos algunos ejemplos:

Castellano Mapuchizado	Castellano Estándar
Se subió en el hualle	se subió al hualle
Venga mamarte	venga a mamar
La paragua suyo	su paraguas
Lo mató mi hermano lo mataron too	mataron a mi hermano, los mataron a todos
Caminu malu	camino malo
Ta rakau	está rajado (rasgado)
Lo pelan la papa	pelan las papas
Esta su casa Manuel	esta es la casa de Manuel
Uté dikite ayer	usted dijo ayer
Llegaron fisita, hoy lo dijeron a mi mami	llegaron visitas hoy, le dijeron a mi mamá

Como se puede apreciar, a través de este reducido número de ejemplos, el castellano que utilizan los niños mapuches rurales tiene un marcado acento mapuche. La presencia de un «acento», cuando se es bilingüe, es un tema muy normal y, en realidad, forma parte de un momento en el proceso de aprendizaje de una lengua. Ocurre con todas las lenguas y con la inmensa mayoría de los hablantes bilingües de todo el mundo. De hecho, cuando un francés o un norteamericano nos hablan español, notamos inmediatamente su acento extranjero, que no es otra cosa que la presencia de sus patrones fonológicos o gramaticales en el castellano que utilizan. Lo doloroso es que se segrega, se estigmatiza a un mapuche por tener acento mapuche y, al contrario, se valora o se encuentra «divertido» a un norteamericano por su acento «gringo». La razón que subyace a esta paradoja es el valor que se le da a las lenguas: algunas son consideradas lenguas de prestigio y otras, claramente, desprestigiadas por creencias erróneas e infundadas, tal como se ha señalado más arriba.

Este era el panorama de los niños de una comunidad mapuche que accedían al sistema educacional chileno en 1978. Diez años más tarde, en 1988, Daniel Lagos y Selma Olivera publican el resultado de sus observaciones de campo realizadas con niños

escolares de Primer, Segundo y Tercer nivel de enseñanza básica de la Comuna de Victoria (70 kilómetros al norte de Temuco. Confirman la existencia de los mismos rasgos del castellano mapuchizado descrito por Hernández y Ramos en 1978, 1979, 1983, 1984. Es decir, encuentran replicadas las mismas transferencias de patrones mapuches en el habla castellana.

En el mismo trabajo, los autores afirman, citando un trabajo anterior que: «...la realidad de la mayoría de los educandos mapuches de las 40 reducciones indígenas de la Comuna de Victoria, sobre todo los que están adscritos al Primer Nivel de la Educación General Básica, es la de poseer una competencia en español muy precaria, y no es extraño, como lo hemos podido comprobar en reducciones tradicionales como Trangol, Las Cardas y Bayotoro, que los alumnos en 2º año todavía sean monolingües de mapudungun».

Las dos comprobaciones anteriores de una situación similar a la descrita por Hernández y Ramos, en otro sector y varios años antes, es una información muy valiosa, pues permite afirmar que en la ruralidad mapuche hay niños que aprenden aún como lengua materna el mapudungun y luego el castellano. Junto a lo anterior, hay en la misma ruralidad mapuche, niños que sólo aprenden un mapudungun básico y, ante la inminencia de la ida a la escuela, los padres les enseñan el castellano mapuchizado que se ha ejemplificado someramente. Todavía más, hay bastantes niños que, siendo mapuches, viviendo en una reducción, no aprenden más que unos cuantos elementos léxicos aislados y algunas frases del vernáculo, pues sus padres, deliberadamente, les hablan siempre en castellano para facilitar, según ellos, su participación en las actividades escolares y en la sociedad nacional.

Existe, pues, buena evidencia empírica recogida y analizada que permite afirmar, con la mayor convicción, que **la población indígena mapuche escolar actual es, desde el punto de vista lingüístico, muy heterogénea**. Obviamente, este rasgo característico de la sociedad mapuche contemporánea no puede ser obviado, omitido o minimizado. Se debe atender eficazmente a los eventuales monolingües de mapudungun, a la enorme variedad de bilingües de mapudungun-castellano y a los numerosos monolingües de castellano mapuchizado.

Los profesores deben tener conciencia del panorama sociolingüístico que posee el **lof** (comunidad) en el que se encuentra inserta la escuela, y hacer todo lo posible por incorporar elementos de la cultura mapuche a sus conocimientos. Sin duda, será prác-

ticamente imprescindible que aprendan el mapudungun para poder realizar eficazmente su trabajo en la escuela, aun contando con agentes educativos mapuches.

Dentro de las características de la lengua mapuche contemporánea, está el hecho de que ella se ha comenzado a escribir. Lo anterior, aunque no es lo más importante cuando se trata de enseñar el mapudungun como segunda lengua a niños (lo oral es prioritario), tiene cierta importancia y, por lo tanto, es necesario conocer que en la actualidad hay más de un alfabeto que se utiliza para escribir la lengua, de modo de poder guiar a los jóvenes en la pronunciación y en la eventual escritura. Las alternativas de alfabetos para la lengua mapuche que están actualmente vigentes serán presentadas en los textos siguientes.



CAPÍTULO 6

EL BILINGÜISMO ADITIVO QUE PROPUGNA LA EIB Y LO QUE TENDRÍA QUE REALIZAR LA ESCUELA PARA LOGRARLO



En Chile, al igual que en muchos países de Latinoamérica, una de las formas de discriminación que ha experimentado la población indígena es la exclusión de sus lenguas en la educación de los niños. El castellano se ha mantenido como la lengua de escolarización, independiente de la lengua materna de los alumnos. En contextos indígenas, la castellanización ha incidido directamente en el desarrollo de un **bilingüismo sustractivo**, en aquellos alumnos que accedían a la escuela con un determinado dominio de la lengua originaria. Este tipo de bilingüismo se caracteriza por un abandono paulatino del desarrollo de la lengua materna indígena, debido al fomento del aprendizaje de la lengua oficial en desmedro de la primera lengua. Este reemplazo creciente de las competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua indígena por el uso del castellano es, a veces, inducido en forma declarada por las escuelas que introducen la lengua materna indígena en los primeros años de escolaridad, con el fin de facilitar el traspaso a una educación en castellano. En ambos casos, podemos hablar de un bilingüismo sustractivo ya que hay pérdida gradual del dominio de la lengua indígena.

*Las propuestas educativas que tienen como meta el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, plantean la necesidad de fomentar el **bilingüismo aditivo**. En este modelo educativo, la enseñanza de la segunda lengua no aspira a reemplazar la lengua materna sino, por el contrario, a desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas, que los preparen para desempeñarse adecuadamente y en forma apropiada en ambos idiomas.*

Por el contrario, las propuestas educativas que tienen como meta el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes plantean la necesidad de fomentar el **bilin-güismo aditivo**. En este modelo educativo la enseñanza de la segunda lengua no aspira a reemplazar a la lengua materna, sino que, por el contrario, a desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas, que los preparen para desempeñarse adecuadamente y en forma apropiada en ambos idiomas. Para que este desarrollo sea posible, los programas de Educación Intercultural Bilingüe se plantean no sólo la enseñanza **de la lengua indígena**, sino que también **en la lengua indígena**. Es decir, las materias del currículum son enseñadas en la primera lengua y, gradualmente, a medida que los alumnos desarrollan capacidades de comprensión y expresión en la lengua indígena, también aprenden los contenidos del currículum en esta segunda lengua. Ambas lenguas constituyen, de este modo, objetos de aprendizaje y vehículo de comunicación y educación del programa de estudios en general.

Este tipo de bilingüismo aditivo es el que aporta mayores ventajas al desarrollo de las personas. Existe consenso, en la actualidad, respecto a las mayores capacidades de flexibilidad cognitiva, de creatividad, de competencia comunicativa e interacción social y de autoestima positiva que poseen las personas bilingües. Sin embargo, en contextos sociolingüísticos en los que las lenguas de aprendizaje tienen relaciones de asimetría, es decir, que una de ellas cuenta con prestigio social y la otra ha sido históricamente desvalorizada, como ocurre entre el castellano como lengua oficial y dominante en Chile y las lenguas originarias discriminadas y descalificadas, el desarrollo de un bilingüismo aditivo resulta complejo y desafiante.

El menor prestigio social de las lenguas indígenas se ha traducido en su relegamiento al uso doméstico e informal. Incluso en esos ámbitos, se aprecia una clara tendencia a ser desplazadas por el castellano. La desigual distribución de funciones comunicativas entre el castellano, cuyo desarrollo ha contado siempre con el apoyo del Estado y de la sociedad, y la lengua indígena, cuya utilización ha sido descalificada para desenvolverse en ámbitos públicos y formales, ha provocado en ésta última un empobrecimiento y pérdida de vitalidad. El avance científico y tecnológico, el lenguaje pedagógico y otros contenidos del mundo moderno no han sido incorporados a la lengua indígena, producto de su uso cada vez más limitado.

El desequilibrio entre las lenguas se relaciona, así, con la pérdida creciente de la funcionalidad de la lengua indígena, por razones extralingüísticas, ajenas a su potencialidad. La Educación Intercultural Bilingüe constituye un escenario donde la lengua

puede avanzar en su puesta al día en la designación de conceptos, objetos, fenómenos y situaciones que aun no tienen cabida en su léxico, pero que resultan indispensables para el desarrollo de un currículo en ambas lenguas.

La implementación de programas de educación bilingüe implica la formación de maestros especialistas en enseñanza de la primera y la segunda lengua. En la actualidad, existe un escaso número de profesores que hayan tenido este tipo de formación y, por otro lado, son más escasos aún los maestros que dominan la lengua indígena. De esta manera, nos encontramos frente a necesidades de formación importantes que deberían ser atendidas de manera creciente.

El documento que ahora se ofrece a los maestros, pretende colaborar en esta tarea formativa, entregándoles aportes que les permitan desempeñarse con mayor pertinencia en escuelas con alta densidad de alumnos indígenas. A través de los contenidos que se les ofrece, no sólo se aspira a compartir con los docentes estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza de la lengua indígena, sino que se les invita a concebir la educación intercultural bilingüe como un todo integrado, donde los aspectos lingüísticos cobran sentido en la medida que se desarrollan dentro de contextos cercanos a la cultura de los alumnos, a sus necesidades e intereses.

Aspectos Generales de la Educación Intercultural

Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos, desarrolla los aspectos generales de la EIB, organizados en torno a dos ejes de esta modalidad educativa: la interculturalidad y el bilingüismo. Adicionalmente se incluye el marco legal de referencia en que se sustenta la EIB en Chile. Se trata de un texto introductorio a esta serie de documentos elaborados para apoyar el desarrollo de la EIB.