

January 2005

Education Policy Analysis Archives 13/04

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub



Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 13/04 " (2005). *College of Education Publications*. 539.
https://digitalcommons.usf.edu/coedu_pub/539

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact digitalcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

**Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida**

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 13 Numero 4

Enero 12, 2005

ISSN 1068-2341

**Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University**

**Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Reflexiones a partir de un estudio sobre Educación Intercultural y Participación en Comunidades Mapuche en la Novena Región de La Araucanía, Chile

**Guillermo Williamson C.
Universidad de La Frontera, Temuco, Chile
Jill Pinkney Pastrana
California State University, Long Beach
Patricia Gómez R.
Coordinadora Técnica del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün**

Citation: Williamson, Guillermo C.; Pinkney Pastrana, Jill ; Gómez, Patricia R. (2005, January 12). Reflexiones a partir de un estudio sobre Educación Intercultural y Participación en Comunidades Mapuche en la Novena Región de La Araucanía, Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(4). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n4/>.

Resumen

El artículo analiza una dimensión particular de la “cuestión indígena” en Chile: la de la Participación Social en los procesos educacionales, particularmente en el contexto de la Reforma Educacional. A partir de los aprendizajes y descubrimientos del Proyecto de Investigación & Desarrollo, Gestión Participativa en Educación-Kelluwün, analiza las posibilidades y límites a la participación, en el marco de la institucionalidad heredada del régimen militar, de las características de la Reforma Educacional, de los contextos de conflicto indígena por territorio y derechos políticos. El Proyecto Kelluwün, según principios de Paulo Freire, desarrolló, a través de Investigaciones Acción Participativas, diversas experiencias orientadas a aumentar la capacidad de acción, de interlocución, de reflexión crítica y el poder social de las comunidades frente al Gobierno Local buscando que su cultura, lengua y cosmovisión se integrara al currículum, pedagogía, gestión y cultura escolar. A partir de los aprendizajes generados en este proceso se plantean interrogantes frente a la posibilidad real de que en el contexto actual, pueda efectivamente incrementarse la participación para alcanzar los objetivos de calidad y equidad que busca la Reforma Educacional y los de ampliación de derechos culturales que busca el pueblo mapuche.

Abstract

This analysis focuses on a specific dimension of the “indigenous question” in Chile: that of social participation in educational processes, specifically within the context of the current national education reform. Beginning with new understandings based on the work of the *Proyecto de Investigación & Desarrollo, Gestión Participativa en Educación-Kelluwün*, this paper analyzes the possibilities and limites of participation, considering the particular framework of institutional structures inherited from the Military Regime, characteristics of the Education Reform, and the context of current indigenous conflicts for territorial and political rights. The *Proyecto Kelluwün*, using methods of Action Research and based on the principals of Paulo Freire, developed diverse experiences oriented to the augmentation of action, dialogue, critical reflection and elevating the social power of the community as an actor able to confront the local Government. The aim being the integration of Mapuche culture, language and cosmovision into the curriculum, pedagogy, organization and culture of local schools. Through the understandings generated in the process of engaged research, we interrogate the real possibilities of increasing effective participation in actual contexts. Participation, social engagement aimed at attaining the objectives of the quality and equity sought by the current educational reform as well as the expansion of community rights sought by the Mapuche in Chile.

Chile está viviendo un proceso de desarrollo capitalista neoliberal, marcado por un conjunto de contradicciones en los diversos ámbitos de su situación política, social, cultural y económica. En este artículo, no intentaremos analizar la complejidad de estas relaciones, sino más bien nos centraremos en la importancia y relevancia en términos de su impacto en el potencial social de uno de los pueblos originarios que habitan Chile: el pueblo Mapuche. Nuestro trabajo se refiere específicamente a la “cuestión indígena” y como se desarrolla en la IX Región de la Araucanía, a partir de los aprendizajes

de un Proyecto Educativo de investigación y desarrollo: Gestión Participativa en Educación–Kelluwün.¹ Este Proyecto está contextualizado históricamente en Chile, en el marco de la política dirigida hacia las comunidades indígenas desde el Estado; también, dentro del potencial abierto por reformas recientes en Educación, la Reforma Educacional, limitada, aunque activa y por la movilización democrática de las comunidades que reivindican reconocimientos históricos y derechos actuales.

En años recientes una fuerte movilización social indígena ha despertado en Chile, particularmente en las comunidades Mapuche. Esta movilización exige que el Estado chileno –junto a demandas políticas- reconozca la identidad cultural Mapuche y el avance en grados de autonomía como ciudadanos con una identidad específica. Una parte importante de estas demandas, incluye la cuestión de la tierra. Los Mapuche demandan y exigen la devolución de sus territorios, diferenciando grados de autonomía y auto-organización. Estos son territorios que tradicionalmente pertenecieron a las comunidades y que, a lo largo de la historia de Chile, han sido usurpados – a través de diversos mecanismos – por los intereses del Estado y del sector privado. Este despojo de tierra, la exclusión general en que han vivido y que ha provocado altos grados de pobreza, ha obligado a las comunidades Mapuche a vivir en grupos de familias organizadas como “minifundistas,” en condiciones insuficientes para su desarrollo autónomo (Vitale, 1999).

Este despertar se ha expresado con fuerza en la IX Región de la Araucanía, en el Sur de Chile, donde vive la mayoría de la población rural Mapuche. En esta región, aspectos importantes de identidad originaria, se mantienen y prosperan. Específicamente, los elementos que enlazan las comunidades a su identidad indígena, están marcados por el mantenimiento de la lengua, cultura, y costumbres sociales y la resistencia a la sociedad “huinca” (no mapuche) . La gente de estas comunidades constituye la población más pobre en la región. Ellos son también la población más pobre en Chile, comparada con otras zonas rurales dentro del país que han sido históricamente marginadas e ignoradas.

La pregunta sobre educación de calidad para las poblaciones indígenas que sobreviven, ha sido un tema marcado por contradicciones de teoría y práctica; permanece como uno de los ejes principales dentro de las demandas Mapuche por la autonomía.

Las Escuelas rurales que contienen un porcentaje alto de niños indígenas son las que presentan los niveles más bajos de logros de aprendizaje en el país. Pruebas estandarizadas (SIMCE)² muestran resultados totalmente lejanos a los altos logros de los sectores urbanos; estos resultados son incluso más dramáticos cuando son comparados con los niños que asisten a escuelas de situación socioeconómica media-alta del país (MINEDUC, 1998, OCDE, 2004). La injusticia dentro del sistema educativo Chileno, encuentra su expresión máxima en escuelas rurales donde asisten niños Mapuche.

Esta problemática está marcada por la descontextualizada naturaleza funcional del currículo tradicional y la falta de reconocimiento del saber de las comunidades, su gente , en particular, de los estudiantes. Otras prácticas educativas buscan la asimilación a las propuestas del sistema educativo – cuya finalidad última ha sido la desaparición progresiva de los indígenas de este país.³ La educación mantiene y, a menudo, se define por vestigios de autoritarismo, verticalismo, y una concepción jerárquica del poder. Estos elementos, constituyen factores que atentan contra la calidad de la educación y su potencial para fortalecer el desarrollo de los indígenas.

En un intento por mejorar la condición del sistema educativo en Chile, el gobierno nacional comenzó en 1991 y formalizó en 1997, un esfuerzo por una sólida Reforma Educacional. Los tres principios que la guiaron fueron: equidad, calidad y participación. (Ministerio de Educación/ MINEDUC, 1996). Aunque esta Reforma entra en contraste marcado con las reformas institucionales que cambiaron el sistema educativo en Chile durante la Dictadura Militar (1973-1990), no realiza

¹ Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Impulsado por el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, IX Región de La Araucanía. Contó con el apoyo de la Fundación W.K.Kellogg en el marco de la Iniciativa Latinoamericana Comunidad de Aprendizaje. Proyecto DID 00/116.

² SIMCE: Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación.

³ De hecho durante el siglo XX desaparecieron las lenguas Lican Antay, Colla, Kawaskar, Yagán, junto a sus culturas y en los dos últimos casos, prácticamente los pueblos.

ningún aporte significativo para resolver el desafío de la problemática estructural en que continúa el sistema de enseñanza en el país. Sin embargo, el principio de equidad que sustenta, ha favorecido la apertura de un espacio legítimo para un discurso educativo más democrático (la idea de equidad era considerada representativa de “compasiones” socialistas y así fue evitada por más de 17 años, durante la dictadura). Quizás el elemento más potencialmente progresista que se encuentra dentro de la reforma actual, podría ser el énfasis en la idea de participación. El legado de la dictadura en Chile, es la ausencia virtual de costumbres civiles democráticas – participación - entre la población. Esta ausencia golpea, especialmente, a las poblaciones dentro de instituciones (escuelas, universidades, cuerpos de gobierno y en el ámbito laboral).

Aún en la actualidad, la desconfianza y el temor marcan a muchas interacciones sociales. El Proyecto Kelluwün demostró las dificultades de la población para enfrentar los desafíos de la participación social –una necesidad latente que despierta ante la primera oportunidad- dadas las características de las estructuras institucionales de poder local y pedagógico: la estructura del poder mantiene su carácter de dominación en la medida en que hace depender un conjunto de derechos o beneficios, en el modo discrecional de su distribución, sean éstos, por ejemplo, los subsidios de cesantía, los recursos para las organizaciones, ciertos beneficios o las calificaciones de los alumnos en el caso de las escuelas. Aún existe una importante cantidad de personas que sienten temor al circuito de poder local, lo que los mantiene subordinados y dependientes de él, en consecuencia, sin constituirse en ciudadanos sujetos de derecho.

La cultura escolar y los tipos de relaciones comúnmente observadas entre profesores y estudiantes, profesores y administradores, y padres y profesores, son ejemplos claros de tal autoritarismo y tendencias no-democráticas. Estas características se agudizan si consideramos la relación escuela y comunidad local e indígena, donde es posible reconocer discriminaciones de clase y étnico-culturales.

En este contexto, la Universidad de La Frontera, a través del Departamento de Educación y desde fines de 1999, ha estado desarrollando el Proyecto Gestión Participativa en Educación – Kelluwün en la Novena Región de Chile, la Región de La Araucanía. Este Proyecto está situado en un área de alta población Mapuche, la Comuna de Ercilla.

Su rol y objetivo primario es aumentar la participación social de las comunidades en educación. Se ha organizado a partir de las metodologías basadas en Investigación Acción Participativa, Investigación Acción (Strauss, y Corbin, 1990; Thomas, 1993) y con un carácter Pedagógico Liberador / Emancipatorio, específicamente influido por el trabajo de Paulo Freire (Freire, 1970). Esta metodología aproxima a la contextualización de la educación y a la importancia del aprender y enseñar sólo a partir de las realidades de los estudiantes, pero también, como en este caso, dentro del contexto institucional en el que se trabaja en las escuelas.

Este Proyecto tiene varias partes. Una de las principales, abarca el trabajo que se ha hecho con estudiantes de Pedagogía en Educación de la Universidad de La Frontera, que contempla la “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB) en su formación inicial. Otro aspecto importante de este trabajo, es promover una cultura democrática y organizada en Educación dentro de las escuelas mismas y dentro del sistema municipal de educación en la región.

Este artículo no tiene el deseo de realizar una descripción de la experiencia del Proyecto, más que nada pretende reflejar en algo lo que nosotros, como educadores e investigadores, hemos aprendido de esta experiencia. Estas lecciones ilustran algunas de las acciones que actualmente se desarrollan en la investigación. Primero, presentaremos el contexto en que se está trabajando y luego lo analizaremos con mayor detalle, así como también describiremos la situación de la gente Mapuche en la región. También discutiremos someramente algunas de las lecciones y reflexiones de la experiencia, aunque este es todavía un proceso de desarrollo en curso.

Contexto Regional de La Araucanía y la población Mapuche.

La IX Región de La Araucanía es la que tiene mayor pobreza en el país (34,9 %, 2000), alta ruralidad (33,42 %, 2001), alta población indígena (23,5%, 2000), menores años de estudio de la

Población Económicamente Activa (7,5 años, 2001). La situación de los niños y niñas muestra las serias consecuencias de esta realidad. UNICEF y el Ministerio de Planificación y Cooperación elaboraron un Índice de la Infancia que considera Educación; Ingresos; Habitabilidad; Salud (Rangos: 0,000-1,000). Su posición en un ranking nacional de regiones, la ubica entre las de menores indicadores satisfactorios. El Índice de Infancia coloca a la IX Región como la más baja del país: 0,491 en referencia al nacional: 0,619. El índice según indicadores muestra la posición de la Región en el país: Educación = 11; Ingresos = 13; Habitabilidad = 13; Salud = 12.⁴ Las condiciones de desarrollo de la infancia y la adolescencia en la Región más pobre, con mayor ruralidad y población indígena, son las peores.

A nivel nacional, las Comunas que tienen 50% o menos de población rural (176) un 93,6% tienen condiciones satisfactorias de desarrollo para sus niños; por el contrario, aquellas que tienen más de un 50% de ruralidad (143), sólo en un 6,4% las condiciones son satisfactorias. Es decir, en las Comunas con mayor ruralidad las condiciones son deficientes. Al comparar las Comunas con Mejores y Peores condiciones verificamos que, en los cuatro indicadores, las Comunas de la región de La Araucanía presentan los peores indicadores del país y todas tienen alta población rural y mapuche: Habitabilidad: Las Condes (RM) 1,000 - Puerto Saavedra (IX) 0,094; Educación: Vitacura (RM) 1,000 - Ercilla (IX) 0,188; Salud: Futaleufú (XI) 1,000 - Puerto Saavedra (IX) 0,186; Ingresos: Vitacura (RM) 0,998 - Puerto Saavedra (IX) 0,000.

Estos datos muestran, con toda su crudeza, las desigualdades de la sociedad nacional y las dimensiones en que se manifiestan la discriminación y exclusión de niños y niñas, en particular, rurales y mapuche. Evidentemente, hay rangos intermedios que atenúan las diferencias; sin embargo, los datos expresan una realidad que describe la injusticia social instalada en el sistema social democrático y económico capitalista del país. Mientras Las Condes y Vitacura, Comunas de la Región Metropolitana, concentran los máximos en todas las dimensiones (en Salud alcanzaban un poco menos que Futaleufú), en la Región de La Araucanía existen Comunas con indicadores extremadamente distantes de ellas, incluso en ingresos, sin alcanzar siquiera el mínimo. Las diferencias en habitabilidad, salud, educación e ingresos de un niño o niña que vive en Comunas de Santiago, donde se concentran altos ingresos familiares, son enormes respecto de aquellas comunas que están en regiones con población rural e indígena y bajos ingresos.⁵ Las diferencias de clase, territorio, región y étnicas se expresan en su mayor gravedad, en casos como el de Ercilla, la Comuna donde se desarrolla el Proyecto.

Según datos del último Censo de Población (2002) en Chile hay 692.192 personas que se identifican como indígenas, lo que constituye un 4,6 % de la población total. La IX Región de La Araucanía tiene una población de 869.535 personas, de las cuales aproximadamente un 34 % habita en zonas rurales. El pueblo indígena mayoritario es el mapuche que representa en Chile 604.349 personas, de las cuales 203.221 viven en La Araucanía (donde se desarrolló el Proyecto), lo que representa un 33,7 % de todos los mapuche del país y un 23,5 % del total de población regional. En el nivel nacional, el 69,5 % de los indígenas es menor de 39 años; tienen un promedio de escolaridad de 8,5 años, sin embargo la deserción, particularmente entre los mapuche, es alta entre la educación básica y la media: un 30,4%.

El desarrollo productivo de la Región de La Araucanía, está asociado directamente con su economía rural que genera diversas modalidades económicas (tradicionales, industrial, artesanal, modernizada): cultivos tradicionales e incipientemente algunos de exportación, pesca artesanal, turismo, forestación, agro-industria, comercio, servicios, e inversión pública. La participación del sector silvo-agropecuario en el desarrollo económico es de un 19,0% (Enero, 2004) y en el empleo regional de un 29,6 % (2004)⁶. Más de un 30% de la tierra, es mantenida actualmente por pequeñas posesiones de indígenas minifundistas. Otro porcentaje similar de la tierra en esta región, es mantenido por pequeños agricultores no Mapuche. Estos campesinos utilizan estrategias de producción basadas en la economía familiar, disponen de bajos recursos productivos, sus tierras son marginales a propiedades mayores y, en general, presentan un alto grado de erosión. Este sector está marcado, también, por un acceso

⁴ Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF & Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN (2003).

⁵ Williamson, G. (2004)

⁶ Datos Gobierno Regional de La Araucanía, 2004.

limitado a la tecnología moderna y por un bajo nivel de organización con poder social efectivo. Según datos del Ministerio de Agricultura para la Región (1998), la tierra total destinada a la agricultura comprende 2,430,000 hectáreas, organizadas en 45,000 explotaciones agrícolas. En cuanto a niveles de operaciones, 21,000 explotaciones (47%) corresponden a cultivos de subsistencia; 9,000 (20%) pertenecen a pequeños propietarios a los cuales les falta la cantidad de tierra necesaria para generar una sólida explotación económica agrícola (habitantes rurales); y 15,000 (33%) se encuentran en manos de “Agricultores con Condiciones Estructurales para Conectarse Al Mercado y Capacidad de Acumulación de Capital”, de acuerdo a las categorías del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP). De estas explotaciones, 21,000 participan como beneficiarios del INDAP (46.6%); de ellas, sólo 8,000, están en condiciones para integrarse al sistema y 13,000 permanecen en condiciones económicas de subsistencia. Otras 24,000 explotaciones no participan directamente en estos programas de gobierno, aunque se integran a través de la participación en programas sociales. Dentro estos últimos dos grupos se encuentran los productores Mapuche, en otras palabras, el sector agrícola en que los Mapuche se encuentran, es excluido significativamente de la asistencia técnica moderna ofrecida por el Estado. Los niveles económicos asociados son bajos, especialmente entre los Mapuche que dependne de una economía de subsistencia, de acuerdo a las condiciones de competencia nacional e internacional y a la inserción regional en los diversos mercados de productos agrícolas. Esta situación es uno de los factores limitantes del desarrollo e integración económica Mapuche.

La pobreza en la IX Región de La Araucanía, es la más alta del país e incluso ha crecido en algún momento (34% en 1994 y 36.6% en 1996); se concentra en las zonas rurales donde uno de cada dos niños (48.9%; 1996) vive bajo la línea de pobreza, mientras que en Chile la estadística es de uno a tres (aunque en 1990 la cifra era próxima a 60%). Sin embargo, la proporción de población cesante, desempleada, era sólo del 4.5% (Enero, 2004) debido a la estructura productiva basada en empresas medianas, pequeñas y micro (producción familiar de la pequeña agricultura e industria urbana). De las 31 Comunas de la Región, 15 son consideradas en condiciones de “Extrema Pobreza”. Las Comunas que muestran el grado más alto de “pobreza extrema” son: Nueva Imperial, Padre Las Casas, Carahue, Lumaco, Galvarino, Saavedra y Ercilla, todas con significativa población indígena y ruralidad.

El Índice de Desarrollo Humano del PNUD (IDH, 2000), muestra una grave situación de inequidad y discriminación al comparar indicadores para mapuche y no mapuche en cuatro regiones del país.⁷ El IDH promedio es de 0.642 para los Mapuche (M) y 0.736 para los no mapuche (NM); en ingresos la diferencia es de M=0.524 y NM= 0.657; en Educación es M=0.722 y los NM de 0.806; en Salud es de M=0.680 y NM de 0.745.⁸ La desigualdad según pertenencia étnica un pueblo como el mapuche es grave. Al revisar los promedios por regiones el IDH de los Mapuche es: Región Metropolitana (0.708), Bio Bio (0.682), Los Lagos (0.615) y Araucanía (0.582). Una comparación interregiones, muestra que en las regiones más pobres, con mayor ruralidad, con mayor proporción de población mapuche, donde hay más hablantes vernáculos, la diferencia es mayor. Al desglosar las dimensiones entre dos regiones, como las del Bio Bio (RBB) y de La Araucanía (RLA) se verifican también diferencias: en Educación la RBB tiene un IDH de 0.019 y RLA de 0.130; en Salud es de 0.005 (RBB) y de 0.054 (RLA); en Ingresos es de 0.048 (RBB) y 0.170 (RLA).⁹ Al revisar por Comunas de La Araucanía, se detectan diferencias al interior de las regiones, negativas en el caso de comunas de fuerte presencia mapuche como Puerto Saavedra que tiene un IDH de 0.480, Lumaco con un 0.482 o Ercilla con 0.512, todas comunas pobres, rurales, con alta densidad indígena, economías tradicionales, zonas de expansión forestal y en las que se desarrolla el conflicto o movilización mapuche con mayor intensidad. (PNUD/UFRO/MIDEPLAN, 2003)¹⁰

Otro ejemplo de exclusión del desarrollo, es la peor situación de calidad de vida y salud de la población mapuche, si bien ha ido mejorando desde el inicio de los procesos de transición

⁷ PNUD/UFRO/MIDEPLAN (2003). Con información de la Encuesta CASEN 2000; considera las Regiones Metropolitana (RM), del Bio Bio (VIII), de La Araucanía (IX) y de Los Lagos (X).

⁸ Id. ant.:15

⁹ Id. ant.:17-19

¹⁰ Id. ant.:27

democrática, posteriores al fin de la dictadura militar (1989). En el caso de la Región de La Araucanía, los indicadores son peores que el promedio nacional. Un estudio de las comunidades indígenas en la IX Región, realizado en 1999 (Amigo, et.al. 2001), revela que a fines de los años noventa, la proporción de mortalidad infantil era aproximadamente el doble del promedio nacional (15 por 1000 nacimientos vivos contra 9 en el promedio nacional). Este estudio también ha indicado que en términos de crecimiento, nutrición y salud, las condiciones más desfavorables se encuentran en áreas donde la mayoría de la población Mapuche habla el mapudungun (Lumaco, Puerto Saavedra, Curarrehue, Ercilla, Lonquimay y Los Sauces). Otro ejemplo de las consecuencias de vivir en un medio de condiciones empobrecidas, es la baja estatura. El déficit de estatura es más alto en las áreas pobres, con una incidencia alta en áreas Mapuche donde el 50% de niños que entran a la escuela están bajo las normas para su grupo de edad. Este resultado no es consecuencia de la genética sino una clara consecuencia de pobreza y los efectos de las condiciones en que viven las mujeres embarazadas y los niños. Todos estos factores de salud y, también, el económico, expresan otro componente de la exclusión y discriminación que ha sido históricamente dirigida contra la población Mapuche: la oferta educativa y cultural hegemónica. Estas constituyen desfavorables factores para las condiciones de vida de los niños y niñas rurales e indígenas y, desde la perspectiva del desarrollo, con los niños Mapuche, muestra como opera la injusticia y desigualdad dentro de la sociedad regional y nacional chilena.

La Cultura originaria encuentra su matriz Mapuche (tierra y lenguaje) en las zonas rurales de la IX Región y sus comunidades. La lengua mapudungun se mantiene en mayor grado en las comunidades rurales y constituye uno de los referentes básicos que definen la Región (y el país) como multi-cultural, multi-lingüe y multi-étnica. Sin embargo, la coexistencia cultural se encuentra definida, en gran medida, por las desiguales relaciones de poder establecidas históricamente desde la ocupación de La Araucanía (1881), generando discriminación y racismo, principalmente desde la cultura dominante hacia la mapuche, aunque, también, con una reacción inversa desde importantes sectores mapuche (Gómez, P.; 2004). El sector agrario, Mapuche y no-Mapuche, es altamente influyente en la búsqueda, construcción y permanencia de diversos significados y costumbres culturales que se manifiestan en las ciudades así como en lo local rural y en contextos semi-urbanos. El mundo agrario rural, minifundista y campesino, así como el mediano agrícola, Mapuche y no-Mapuche, es una fuente original desde la que ha sido construida la identidad regional contribuyendo a la cultura nacional.

La Ley Indígena (Nº 19.253; 1993) no permite la venta de la tierra Mapuche a quien no es Mapuche. Esta tierra que no es incorporada dentro del mercado capitalista de tierras y representa una cantidad importante de la superficie total agrícola de varias regiones, actualmente permanece en manos indígenas en los casos donde la Ley fue respetada. En este contexto legal e institucional, va creciendo la resistencia a las presiones de grandes empresas nacionales y multinacionales, especialmente forestales y otras empresas capitalistas de los sectores agrícolas, turismo y pesquero, que representan el dominio ambiental y económico en territorios tradicionalmente pertenecientes a las comunidades que han sido usurpados, de modos muy diversos, a lo largo de la historia de las relaciones entre el pueblo Mapuche y el Estado. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), como organismo especializado del Estado para los pueblos indígenas, ha estado regulando el ordenamiento legal de la tierra para ampliar y consolidar la propiedad indígena.

Existe una presión fuerte sobre las propiedades indígenas desde dos grupos: las Empresas Forestales y las de Turismo, que miran con ansias la tierra de los Mapuche y no-Mapuche más pobres, lo que ha provocado la expulsión de mucha gente desde el campo a las ciudades, aumentando el precio de la tierra. Sin embargo, estas presiones han sido enfrentadas por un creciente y fuerte movimiento social de resistencia indígena, combatiendo los intereses de los negocios capitalistas. Desde finales del último decenio, muchas comunidades y organizaciones se han insertado y movilizado activa y directamente dentro de este conflicto con el Estado e intereses privados, en intentos de reconstruir sus comunidades originales. Otros han buscado provocar cambios a través de la negociación política, integrándose dentro de los procesos legales establecidos por el gobierno para re-distribuir la tierra a través de variados mecanismos. En ambos caminos, el objetivo es el mismo: recuperación de la tierra considerada propiedad histórica de las comunidades indígenas. En estas tierras, el proyecto es re-establecer las condiciones de existencia, reproducción y resistencia de la gente Mapuche, en orden a

constituir, con o sin continuidad geográfica, un territorio en que los Mapuche tengan autonomía cultural y mayores grados de autodeterminación a través de diversas formas y grados de auto-gobierno.

Al mismo tiempo, la crisis económica desde fines de la década del noventa, ha generado un movimiento de retorno indígena, desde las ciudades, principalmente desde Santiago, la capital del país, a las comunidades rurales de origen. Esta emigración ha generado una nueva dinámica demográfica, y un fenómeno de encuentro cultural y reencuentro entre el Mapuche rural y el urbano. Ha creado una situación de mayor presión sobre la tierra, especialmente debido a que los retornados generaron un aumento del núcleo familiar en las limitadas propiedades rurales y bajo las mismas condiciones precarias encaradas por aquellas familias que han permanecido en la tierra.

Educación

Los indicadores de Educación muestran injusticias serias en el sistema educativo y en la calidad de la instrucción. Según el Censo de 1992,¹¹ 5.4% de la población Mapuche nunca ha asistido a una escuela; 47.1% dicen haber tenido alguna educación básica, 37% dicen haber asistido a la educación secundaria y sólo 10.5% dicen tener algún nivel de educación superior. En zonas rurales, 14.7% dicen nunca haber asistido a la escuela. 69.2% dicen haber tenido alguna enseñanza primaria y menos del 17% dicen haber asistido educación secundaria y superior.

El promedio de años en la escuela de la población de 15 años o más, en 1990 (cuando se institucionaliza la “re-democratización” de la educación) era de 7.8 años; en 1998 éste había aumentado a 8.7 años. Es decir, en ocho años el país ha sido exitoso obteniendo que la mayoría de niños ingresen al menos a la educación media y de haya cumplido –en promedio– la obligatoriedad legal de los 8¹². Aunque la calidad de enseñanza permanece baja, especialmente en los establecimientos de comunidades pequeñas con una gran población Mapuche educada según los sistemas anteriores a las políticas y programas actuales.

Un ejemplo de calidad baja e injusticia alta en educación, es expresado, en el caso de la educación media, en los “Liceos”, que no ofrecen posibilidades para que el estudiante pueda ingresar a la educación superior, para “ir a una Universidad”. Esto claramente demuestra un abandono de estos establecimientos por el sistema.

Una Tesis desarrollada en el Liceo de Ercilla, en el marco del Proyecto Kelluwün, ilustra el abandono del joven – mayoritariamente Mapuche – en la educación media. Se tomaron los casos de estudiantes del liceo, de los cuales solamente uno había entrado a la universidad y 5 sobre 40, habían continuado sus estudios superiores (dos en instituciones técnicas, dos en “Institutos Profesionales,” y uno en una institución militar). Ninguno de los cinco que se incorporaron a la educación superior, eran mapuche. Los estudiantes que permanecieron en la comuna trabajan por un salario bajo, no reciben capacitación formal, o sólo viven con sus familias y comunidades. (Romero Romero, 2002)

A estos hechos se suma la problemática de contextualizar el curriculum para reconocer la cultura y el conocimiento locales que son el producto de socializaciones de los niños dentro de sus comunidades de origen. Las prácticas pedagógicas y el diseño de la enseñanza en torno al valor social y tradicional de los modos de relación de las comunidades, no se consideran en la formación de los estudiantes. No se valora el conocimiento que estos niños traen con ellos a la escuela, ni se consideran las características cognitivas dentro de los procesos de aprender generados en las costumbres sociales y tradicionales de la cultura. El lenguaje del discurso pedagógico corresponde al de la cultura dominante. Los textos y contextos presentados en las escuelas como conocimiento oficial, no reconocen la capacidad productiva de la cultura de los estudiantes, ni de sus familias y comunidades. En otras palabras, la realidad educativa actual excluye aspectos epistemológicos que definen el diario vivir de los estudiantes en sus comunidades. En este sentido, la función histórica de asimilación y aculturación que

¹¹ Al momento de redactar este artículo, aún no se encuentran desagregados todos los resultados del Censo 2002, por tanto se utilizan datos del Censo anterior.

¹² El año 2004 se aprobó la obligatoriedad constitucional de 12 años de estudio.

la escuela ha jugado permanece intacta, a pesar de esfuerzos recientes para cambiar esta realidad y crear escuelas eficaces que respeten la cultura y las necesidades de los indígenas.

La comuna en que se desarrolló la investigación: Ercilla.

Ercilla es una comuna eminentemente rural, con alta población indígena, pobreza e indigencia, vinculada a la economía agrícola tradicional, bajo índice de desarrollo humano y bajos resultados de aprendizaje y calidad de la educación. Según el Censo 2002, tiene una población de 9.041 habitantes, de los cuales el 64,19% es rural y que junto al 35,81 % urbano, comparten 500 Kms² de territorio. Entre el Censo del año 1992 y el del 2002 la población creció en un 2,3% y un 36,85 % tiene entre 0 y 17 años; 4.202 personas son mapuche (46,48%), principalmente, rurales. Un 30,41 % de los habitantes, se encuentra en estado de pobreza (promedio país: 14,89%; promedio Región: 34,9 %) y un 22,46% de indigencia (promedio país: 5,73 %; promedio Región: 13,6 %). Respecto del Ranking nacional del Índice de Desarrollo Humano (sobre 1,000; 2002), Ercilla ocupa, entre las Comunas, las posiciones 205 en Salud (0,682), 294 en Educación (0,681), 255 en Ingresos (0,579). En lo educacional tiene una tasa de alfabetización de 84,17% (País: 94,37%), con una escolaridad promedio de 5,64 años (País: 7,42) (2002); los índices de calidad de la educación del SIMCE son de los más bajos del país y la Comuna ocupa el penúltimo lugar en los resultados de la Región (SIMCE 2003: Matemática:202; Lenguaje y Comunicación: 218); los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU-2003 para ingreso 2004), muestran que la Región de La Araucanía alcanzó promedios de 488,08 puntos en Matemática (promedio nacional: 499,94; posición regional en el País, entre 13 Regiones: 11), 490,28 puntos en Lenguaje y Comunicación (promedio nacional: 500,69; posición regional en el País: 8). Las posiciones en la prueba de Historia y Ciencias Sociales, fue la 9ª; en la de Ciencias-Biología y en Ciencias-Química, la 3ª y en Ciencias-Física, la 6ª. Ercilla tuvo como promedios de los varones 362,81 puntos y en las mujeres 374,58 puntos, es decir, muy por debajo de los promedios nacionales y regionales, a pesar de que los alumnos del sector municipal obtuvieron resultados superiores a los de los particulares subvencionados: 399,30 y 297,08, respectivamente.

Es una comuna donde históricamente el movimiento mapuche, tanto por su carácter étnico como campesino, ha tenido gran actividad y donde actualmente el conflicto indígena, centrado en las demandas políticas y por tierra, ha alcanzado mayor grado de movilización reivindicativa, pero también de violencia, social y estatal.¹³ Se mantienen fuertes rasgos culturales tradicionales en las relaciones sociales, económicas, políticas de las comunidades, sin embargo se ha ido perdiendo la práctica de rituales y tradiciones, así como el uso habitual del mapudungun.

El Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün.

El Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün se ha desarrollado, desde 1999, con el objetivo de establecer una colaboración de la Universidad con los Municipios, Escuelas y Comunidades indígenas, respondiendo al sentido de la palabra Kelluwün en Mapudungun, cuya traducción más acertada es: cooperación, colaboración (el significando que, a menudo, entendemos como solidaridad). El proyecto, de carácter educativo crítico e intercultural, se ha orientado a tres dimensiones de acción: Fomentar la Participación Social en los procesos educativos de los Territorios en que actuaba (lof o comunidades y Comuna); promover la Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo municipal e incentivar una gestión y cultura democrática en las escuelas.

Este Proyecto ha generado espacios de conversación y diálogo entre los diversos agentes implicados en el tema de enlazar comunidades y escuela, en encontrar respuestas a las diversas necesidades y esperanzas de las comunidades. Parte de este trabajo incluye la presencia de “monitores” de la comunidad local. Estos monitores son capacitados en conjunto con el equipo educativo del Proyecto en los procesos y metodologías asociadas con Investigación Acción Participativa aplicados a contextos educativos interculturales (Williamson, 2002). Esta asociación ha inspirado un gran interés en

¹³ De hecho los dos primeros condenados por el sistema judicial, vinculados al conflicto mapuche, pertenecen a comunidades de esta Comuna.

las personas y sus comunidades, como métodos y medios de participación en contextos ‘educativos’ formales e informales. Desde este punto de vista, los ‘éxitos’ obtenidos en estos procesos aún son parciales; en realidad más que buscar éxitos se procuran aprendizajes respecto de la participación. Las comunidades se han visto implicadas con alto grado de compromiso, lo que ha permitido la participación en temas que son pertinentes a sus necesidades e intereses. Un elemento que expresa la aceptación del trabajo del Proyecto Kelluwün en el área, respecto a la incorporación de la idea y a la apropiación de la práctica de participación por parte de la comunidad, se debe a que la necesita activamente en los procesos educativos.

Los siguientes cinco temas representan la visión que tienen los participantes en el marco del Proyecto Kelluwün. Estos temas, en el marco de la participación escuela–comunidad (e instituciones)–Proyecto Kelluwün, representan áreas en que el diálogo es significativo y transformativo, en contextos de cambio. La auto-evaluación recoge y sistematiza críticamente los principales resultados del Proyecto y fundamenta estas temáticas (Williamson, G. & Gómez, P., 2004).

- 1) Producción de conocimiento a través del enlace con la educación sobre temas de desarrollo local y conocimiento local, particularmente incluyendo la participación social y educación de los indígenas.

Esto implica una reflexión y metacognición de los procesos de aprender, conceptos, metodologías y experiencias, realizada por la gente implicada en el Proyecto (equipo central, Jefe Municipal del Departamento de Educación (DEM) de Ercilla, y profesores, dirigentes indígenas y miembros de las comunidades). El concepto de la producción participativa del conocimiento es un tema que pocas veces ha sido considerada en la educación en Chile.

Esta es la esperanza del Proyecto: que las ideas y conceptos en las propuestas generadas por su praxis, así como sus metodologías, sean compartidas libre y exigentemente en el debate educativo actual del país. Estas ideas están generando mucha crítica y discusión, por lo que se espera que contribuirán a la reorganización o reconceptualización de ciertos conocimientos “duros” y omisiones diversas, que ahora se encuentran dentro la actual Reforma Educacional (MINEDUC, 1998; Pinkney Pastrana, 2000).

Al mismo tiempo, se espera contribuir con nuevos conceptos, categorías, y propuestas metodológicas que respondan a las necesidades e intereses indígenas (como los que requieren los movimientos sociales en las poblaciones excluidas). Estos conceptos y estrategias prácticas pueden actuar como herramientas para servir al movimiento popular e indígena y, en tal carácter, ellos pueden contribuir a que en el proceso de construcción de una sociedad más democrática, los indígenas mapuche construyan un discurso pedagógico común, como interlocutores frente al Estado y sociedad. El primer desafío con respecto a los aspectos ‘institucionales’, ha sido el generar una institucionalidad, privada y pública, democrática, sólida y creativa, articulando los diversos brazos y acciones del Proyecto. El propósito es mejorar la calidad de la educación en toda su expresión, particularmente, respecto a la actual Reforma Educacional, y contribuir al ejercicio del derecho a una educación pertinente a la cultura y lengua de los estudiantes mapuche. Construir “Comunidades de Aprendizaje” y sus prácticas de cooperación, es una idea que ha sido lenta y progresivamente desarrollada en el nivel nacional y local. Es un concepto que implica una práctica pedagógica potencialmente progresista que pueda ser colocada dentro de la llamada participación mayor en educación, en los requisitos de la reforma educativa actual. Por ello se trabajó con una doble acepción de comunidad: educativa (la escuela y sus miembros) y local (indígena, no-indígena y la escuela), ésta última concebida territorialmente. Implicó establecer redes de colaboración bi-direccionales; de hecho, instituciones formales, como la Universidad y Agencias de Gobierno (Secretaría Regional Ministerial de Educación y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), han recibido aportes a sus políticas desde el Proyecto Kelluwün.¹⁴

Otro aspecto valioso del Proyecto es que ha sido capaz de generar un programa de perfeccionamiento de profesores, teórico-práctico, transformador de las comprensiones, ideologías y

¹⁴ De hecho el Director del Proyecto asumió como Coordinador Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y pudo llevar ideas, metodologías, aprendizajes diversos a la política educacional (2002-2003).

prácticas docentes¹⁵ que ha permitido contar con educadores capacitados en Educación Intercultural Bilingüe. Se colaboró con la formación inicial de profesores en la Universidad a través de cursos electivos, proyectos de investigación y de tesis, apoyo a proyectos didácticos, prácticas profesionales, trabajo de voluntariado, en que los estudiantes participan por igual y fundamentan sus estudios en el Proyecto.¹⁶ A ello se agrega la formación de 30 Monitores comunitarios que con el tiempo se han desempeñado como asesores culturales en las escuelas, asumiendo o fortaleciendo la dirección de organizaciones indígenas, postulando a elecciones para cargos en el gobierno municipal. Además, en ese campo, se agrega la formación sobre EIB, cultura e historia mapuche, de varios cientos de miembros de comunidades indígenas.

2) Metodología y desarrollo de la Investigación Acción Participativa (IAP)

Metodológicamente, la Investigación Acción Participativa, como es expresada en este Proyecto, ha mostrado su potencial para movilizar comunidades locales, especialmente en términos de reflexión social en torno a un problema de interés colectivo. En el caso del Proyecto Kelluwün, el principal ha sido la educación en las comunidades. La práctica ha demostrado la necesidad de ajustar su perfil original a cada uno de los cuatro contextos en que se desarrolló: uno urbano (la pequeña ciudad de Ercilla), y 3 rurales. Aunque cada contexto es considerado sobre una población similar (indígenas mapuche / no indígenas), ninguno de éstos contextos son iguales o semejantes por sus diversas dinámicas organizacionales y culturales que muestran la importancia de llevar a cabo acciones socio-pedagógicas y de aprender contextualizadamente, con principios metodológicos comunes y diseños de investigación diversificados.

Este Proyecto ha permitido que el tema educativo sea insertado en una variedad de organizaciones e instituciones que hacen que la sociedad civil y el gobierno local de la Comuna mejoren su consideración respecto de la educación¹⁷. Ha ayudado –aunque con restricciones producto del clientelismo del poder y su lejanía de la ciudadanía- a las autoridades locales para volverse más conscientes de los caminos para generar y promover prácticas democráticas, desde el nivel de Alcalde a los niveles representativos y proveedores de servicios del gobierno local.

Este proyecto ha permitido la participación de la gente en la Comuna. A través del proceso de libre reflexión sobre temas educativos, el proyecto ha ayudado a reactivar a las organizaciones de la comunidad que se han motivado respecto de los temas educativos, transformando sus discursos educacionales y sociales, tornándolos más contextualizados y cimentados en las realidades, necesidades e intereses de los movimientos sociales locales.

Organizaciones locales han empezado a pensar en términos de expandir la legitimización de la voz de comunidades más allá del contexto local. Ímpetu nuevo ha tenido la crítica y los actos encausados en caminos considerados institucionalmente “legítimos” -formalmente, por escrito y públicamente - afectando un área geográfica más amplia. Estas acciones tienen una lógica de desarrollo de la comunidad para prolongar más allá las negociaciones inmediatas sobre el agua, infraestructura, salud, y vivienda.

3) Conflicto social y desarrollo de participación- colaboración

La existencia de comunidades rurales en conflicto, está marcada por divisiones internas que, en algún grado, reflejan las características y dificultades del proceso que opone al Estado con las comunidades indígenas. Simultáneamente, los conflictos de la comunidad de Temucucui con la Compañía Forestal Mininco y sus posesiones en el “Fundo Alaska” han resultado en situaciones de conflicto violento.¹⁸ Escuelas que participan en el Proyecto han sido ocupadas por personas que demandan sus tierras durante conflictos con empresas o propietarios privados de tierra. Estas situaciones demuestran el grado de complejidad encarada en el desarrollo de este Proyecto, que

¹⁵ Para 40 docentes municipales, de escuelas rurales y urbanas; el curso tenía 200 horas y era teórico-práctico.

¹⁶ Cerca de 45 estudiantes de formación inicial docente y de otras disciplinas, participaron en actividades directas en el Proyecto y más de 500 a través de la docencia.

¹⁷ Nos referimos a Comunidades Indígenas, Escuelas, Centro Radiofónico, Grupos Juveniles, Comités de Tercera Edad y otras.

¹⁸ La comunidad Temucucui recibió posteriormente, por parte de CONADI, la propiedad de las 2.000 hás. de este predio en disputa.

constituyen dificultades duras de superar; pero que, al mismo tiempo, reflejan las exigencias de las metodologías de investigación participativa: la imposibilidad de sustraerse a los cambios en los contextos y lo inevitable de ser afectadas directamente por éstos. Sin embargo, las comunidades participaron de igual manera, a pesar de estas condiciones, lo que abre la posibilidad a espacios reales para la expresión educativa anhelada y las aspiraciones culturales indígenas.

Esta participación ha significado avanzar en las formas de colaboración entre la comunidad y las instituciones de esta región y del nivel nacional, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. Este substancial hecho, se ha vuelto un contribuyente positivo para discutir y generar nuevas relaciones entre Escuela y Comunidad. A través del intercambio de opiniones e ideas – a menudo contradictorias y exigentes –, enfocando el trabajo en escuelas locales, el proyecto ha facilitado un mayor entendimiento entre los profesores en esta área y las comunidades en que ellas trabajan, con algunas excepciones donde por efecto del conflicto se produjo un quiebre entre ambas. Todas las personas implicadas con estas escuelas locales, han reflexionado juntas sobre sus responsabilidades, incluyendo el análisis de proyectos desarrollados con el objetivo de mejorar el proceso educativo y las condiciones de vida de la comunidad.¹⁹

4) La praxis de los derechos fundamentales de la gente.

La invitación a que los sectores diversos que constituyen la comunidad educativa y la comunidad local, avancen en el ejercicio del derecho de participación en las comunidades rurales de Ercilla, ha sido un logro. Una contribución interesante del Proyecto, especialmente en los contextos urbanos y rurales, ha sido el consultar la intención de las comunidades rurales Mapuche que, organizadas, demandan una educación mejor, de acuerdo a sus necesidades, y los medios posibles para realizar esta tarea en sus escuelas. Particularmente importante fue el proceso de recuperación cultural local, en comunidades donde los rituales y actos culturales ya no se realizaban o estaban en riesgo de desaparecer, contribuyendo a reestructurar las relaciones internas en torno a la identidad mapuche y a la generación de condiciones para su expresión.²⁰ Esta es información valiosa para un sistema que se destaca por ser formal, tradicional, con prejuicios, estereotipos y poca apertura hacia el entendimiento de las necesidades y experiencias de los sectores marginales dentro del ámbito de sus prácticas.

5) Interculturalidad vs. Educación multicultural en Chile.

En Chile, el uso de los conceptos de “Multiculturalismo” e “Interculturalismo” ha generado una discusión que intenta definir el trabajo de los educadores con relación a estos términos y a su aplicación. A continuación, presentaremos cómo los entiende y define su trabajo el Proyecto Kelluwün.

Multiculturalidad es concebido como un término descriptivo que refiere a un pluralismo cultural en la sociedad. La idea de Multiculturalidad, como un multiculturalismo crítico que afirma una radical transformación en cuanto a la posición política, es una teoría que se construye aún y que es trabajada por una minoría de educadores y académicos en Chile. En general, para la mayoría de académicos, educadores, e intelectuales chilenos, dentro del actual contexto de globalización y re-democratización, este término refiere a la existencia de visiones múltiples del mundo que coexisten dentro una misma sociedad.

En contraste, “Interculturalidad” refiere al carácter del parentesco entre culturas, específicamente la intersección entre indígenas – sociedad global/cultura “Chilena”. Cuando se enlaza a la idea de bilingüismo, como en “Educación Intercultural Bilingüe”, el concepto es asociado con la educación para/con los indígenas, en el contexto histórico que integra, progresivamente, la lengua

¹⁹ Las principales demandas de las comunidades, organizadas y jerarquizadas por ellas mismas, fueron presentadas y discutidas en los Cabildos Comunales de Educación, que se realizaron durante dos años consecutivos; posteriormente se publicaron en el Boletín Kelluwün distribuido a las autoridades, comunidades y familiares de Ercilla.

²⁰ Se apoyaron proyectos generados desde la IAP y que se referían a Talleres de formación en cosmovisión indígena, a reinstalación de “rewes” perdidos (centros ceremoniales), realización de rituales tradicionales como el Wetripantu (celebración del año nuevo mapuche en el solsticio de invierno) o “nguillatún” (ceremonia religiosa de agradecimiento por las cosechas o por los logros de la vida comunitaria); y también al mejoramiento de condiciones para la conversación, como sedes o espacios físicos donde se pudieran reunir los comuneros o incentivadoras del trabajo de cooperación (proyectos productivos asociativos de mujeres o entrega de equipamiento para proyectos comunitarios en desarrollo).

originaria en el currículo. En este sentido, el concepto de Interculturalidad tiene una mayor connotación política. Este término es empleado por el Estado en sus políticas educativas con respecto a los indígenas; también, es usado en la Ley Indígena, como resultado de las demandas de los pueblos indígenas por la educación pertinente, ya que éstos utilizan este concepto para expresar sus demandas históricas por una educación adecuada al conjunto de sus reivindicaciones. En América Latina, la Educación Intercultural Bilingüe es el concepto más usado para referirse a las propuestas educativas para el área indígena e implica el contexto histórico que define las relaciones actuales con la sociedad global. Es importante aclarar esta distinción. En el caso del concepto de Educación Intercultural Bilingüe, referido para Latinoamérica y Chile, los temas educativos son contextualizados dentro de las relaciones entre cultura/sociedad global hegemónica y dominante, y la culturas original o tradicional, cultura subordinada pero resistente de los indígenas. Desde una perspectiva Latinoamericana, la Educación Multicultural aún no captura la complejidad de las dinámicas interacciones humanas en cuanto a lo histórico, social, político y cultural.

Esto es especialmente válido considerando que el contexto de difusión y propuesta del “discurso” Multicultural en Latinoamérica, se comenzó a dar desde la lógica de dominación y asimilación; su discusión se origina en los Estados Unidos, lugar donde se acumula el poder mundial. Es por este motivo, que la “Educación Multicultural Bilingüe”, aún no puede reemplazar a la “Educación Intercultural Bilingüe.” Ni el término Multicultural reemplazar al de Intercultural que, por otra parte, es también distinto al término Bicultural. El concepto “intercultural” en sí mismo, implica y es integrado dentro del contexto educativo que, a su vez, se integra a las demandas de reivindicaciones políticas, sociales, culturales y territoriales de los pueblos indígenas.

Este Proyecto ha confirmado que se necesita una aproximación cultural, dentro del curriculum y en la organización de una pedagogía adecuada, que sea sensible a las necesidades de los estudiantes de Ercilla. Estas aproximaciones pueden ser traducidas dentro de la práctica aplicada, a través de muchas vías: proyectos de clase, innovaciones didácticas, reformulación de unidades curriculares, cambios metodológicos, incorporación de elementos idiomáticos en el currículo (mapudungun), escuelas para padres, etc.²¹. Estos proyectos y prácticas crearían posibles espacios en los que ni el tema, ni el contenido central, se deban atar necesariamente a la ideología representada por las autoridades educativas, sino que adquieran un status lingüístico y contenidos culturales propios. Es más, estos espacios responderían a las exigencias generadas desde la reflexión de las sociedades indígenas y no indígenas.

Participación en Educación, La Reforma Educacional Chilena y el Proyecto Kelluwün

Como se ha mencionado antes, el ideal de abrir a las comunidades educativa a una mayor participación, es una idea que representa a los elementos más radicales dentro de la actual reforma de la educación chilena. Participación implica la posibilidad de auto-gestionar, lo que implica afirmar que ‘nosotros podemos hacer historia desde las condiciones históricas en que nosotros nos encontramos’ (Marx, 1977). Participación sugiere que las comunidades viven unidas y juntan fuerzas alrededor de intereses comunes para realizar y crear formaciones sociales nuevas. El concepto de participación, lógicamente, tiene que ver con los dictados del curriculum reformado, como se ha expresado en muchos proyectos apuntados hacia la renovación del curriculum (MINEDUC, 1998). Principalmente, las reformas educativas actuales cuentan con herramientas que son integradas en paradigmas constructivistas, que apuntan a la naturaleza socialmente construida para aprender y a la importancia de las “comunidades de aprendizaje” en el proceso educativo.

²¹ De hecho, asociado al perfeccionamiento de los profesores de Ercilla, y como hemos señalado, se llevaron a cabo múltiples proyectos didácticos asociados a la interculturalidad, tales como investigaciones culturales en las comunidades por los niños, diseño de materiales y textos bilingües, encuentros con ancianos y sabios para escuchar la historia de las comunidades y convertir su discurso en contenidos y materiales de aprendizaje, estrategias de recuperación lingüística, recopilación de historias orales tradicionales, realización de eventos culturales en las comunidades.

Es imposible, por definición, constituir una comunidad sin que sus miembros sean considerados como participantes. En este contradictorio suceso chileno de una reforma educacional, el concepto de participación aparece atrapado entre dos diferentes visiones ideológicas. La primera, la “progresista,” (como reacción de las prácticas sociales más tempranas después de la dictadura autoritaria que insistía en una ausencia de participación popular y ejercía una decisión centralizada) es primariamente una visión funcional en que los educadores vuelven activamente a ser participantes en las respuestas técnicas a las necesidades del educando. Esta visión se sitúa dentro de un armazón de participación en el cual la mayoría de los proyectos de desarrollo, están orientados por profesores y administradores que se preparan y “capacitan” para emprender los proyectos de la reforma (Pinkney Pastrana, 2000). Este concepto de participación, busca facultar a las comunidades hacia una autonomía escolar dentro la estructura descentralizada del sistema de educación chileno. Asume que la propuesta presentada por el Ministerio de Educación es ideal para el mejor interés de Chile y no invita a que esa “participación” sea ampliada para incluir discusiones sobre los aspectos problemáticos de la Reforma (Colegio de Profesores, 1999).

La segunda interpretación posible de “participación”, es la más radical a causa de su sugerencia de implicación de la comunidad amplia, que es incluida y acogida como un socio igual en definiciones, decisiones, acciones y diseños fundacionales. Incluye implicación en lo social, cultural, en el proceso político de enseñar y promueve el potencial de gestión existente. En términos del potencial radical de enseñar, este tipo de participación invita a que “la situación de clase...sea transformada dentro de un espacio pedagógico híbrido donde el poder de los estudiantes no niega el deseo de narrar sus identidades propias fuera de las identidades comunes de mercado y la política de consumismo, un espacio de identidades donde los individuos encuentran un significado en la expresión colectiva y la solidaridad con otras culturas, donde se mimetizan. El tiempo eurocéntrico retrocede dentro del momento histórico vivido de luchas contemporáneas para la identidad. Aquí, los imperativos de la cultura de consumidor y las hegemonías de identidades de mercado, son desafiados por narrativas de identidad que están adscritas a una negociación para la liberación y la justicia social.” (McLaren, 1996, Pág.105; traducción nuestra). Prolongando esta posibilidad de liberación, de participación de la comunidad más amplia, se pueden crear espacios a ser explorados, donde la decisión compartida genere en las escuelas un interés por centrar actividades de la cultura, tradición, historia y luchas de la comunidad. Esta participación se basa en relaciones de solidaridad y pueden incluir conversaciones referidas al propósito de la educación y las prácticas pedagógicas. Este tipo de participación invade espacios más allá de la inmediata sala de clases o la escuela y proporciona acceso para transformar potencialmente la acción social y política a través de la epistemología de las condiciones reales vividas por los miembros de comunidades.

Esta profunda conceptualización de participación, representa un cambio desde el punto técnico, al nivel operacional de los “símbolos” de la participación, al nivel más significativo y poderoso de “participación” radical. En éste sentido, nos aproximamos a la educación como la concebía Paulo Freire (1970; también, McLaren, 2000): la educación es a la vez política, creativa y educativa, y no puede ser realizada en la ausencia de solidaridad, de comunidad y activismo ontológico. Este es el nivel pedagógico, leyendo la palabra y el mundo, transformando el analfabetismo en discurso vivo, en praxis socio-política-pedagógica.

El hecho de que las comunidades educativas en Chile, tomen ventaja completa de la gran cantidad de beneficios materiales de la Reforma, facilita la participación de muchos actores dentro de la comunidad de educación a la cual pertenecen. Por ejemplo, en los Programas MECE media o en otros proyectos, como los de Mejoramiento Educativos (PMEs), Programa Montegrando y otros, se invierten grandes sumas de dinero y otorgan una cantidad considerable de prestigio a profesores y escuelas. Estos incentivos de mercado, han proporcionado la base para justificar una nueva reforma de educación liberal. El sentido común ve que la ‘competencia crea un producto mejor’, como es afirmado por muchos y vigorosamente promocionado en el nivel internacional, si bien han crecido las discusiones sobre sus consecuencias (Fiske y Ladd, 2000; McLaren, 2000; Puiggrós, 1996). En términos de educación rural, particularmente de la educación de los indígenas, éstos constituyen el “resto”, en el abismo que subsiste al interior del sistema, en términos del ideal asumido por la Reforma de alcanzar la

igualdad de oportunidades. Se requiere, también, que los logros de la Reforma no sean medidos sólo a través de funciones basadas en el capital cultural de los integrantes de la cultura dominante; si tal es el caso, estas escuelas rurales en contextos interculturales, van directas al 'fracaso.'

Aun democratizando incentivos, necesariamente, éstos chocan con las tradiciones de exclusión y favoritismo; los llamados a la participación, ante la ausencia de un proyecto emancipatorio, se pueden truncar por acción de las ideologías opresivas. Desafortunadamente, muy a menudo, se puede observar al potencial surgido de la llamada "participación" domesticada, como un producto que soporta a las actuales lógicas "neo-liberales", que terminan conduciendo a la reproducción social de las relaciones capitalistas de poder dentro de las escuelas y la sociedad.

Considerando el potencial radical para la "participación", contenido en la reforma de educación chilena, vemos un concepto democrático coartado por la funcional necesidad del mercado, que conduce el hacer de las escuelas hacia la centralización de la gestión y la ideologización, en vez de afirmar grados mayores de independencia y autonomía cultural. Otra vez, la participación en este nivel, promoverá el mecanismo de entrenamiento para la carrera que significa el paso por la organización escolar; pero, no desafía los supuestos sociales del Darwinismo. Privilegia una posición que afirma la competencia y supervivencia de los más fuertes - supuestos de la lógica de mercado, aplicados al sistema educativo- y que ve los objetivos de desarrollo económico a través de la educación basada en teorías de la pragmática humana, más que en conceptos democráticos de educación resultantes de la voluntad de los países que desean articularse, en forma soberana, en el mundo global. Desde la perspectiva de la participación sustentada en la solidaridad entre comunidades y escuelas, sobre la base de una ética y un compromiso con la educación, como un derecho humano necesario para la democracia, el proyecto para transformar la educación dentro de una praxis emancipadora, implica la participación de un sector popular amplio que aporte el potencial radical de su discurso, ideales y prácticas sociales. Esta visión ideal de la educación, difícilmente pueda ser viabilizada por la Reforma Educacional, ya que la misma, al no promover el desarrollo de actores sociales 'autónomos' en las escuelas, permite que se pierda el potencial radical para contrariar los cambios sociales hegemónicos y favorecer los democráticos transformadores.

El Proyecto Kelluwün genera un contraste dramático frente a la limitada interpretación de 'participación' que en gran parte define la reforma de educación chilena. Kelluwün representa un modelo de práctica emancipatoria. Está asentado firmemente en la praxis de transformaciones pedagógicas y orientado a no resistir o coartar, la redefinición y "anti-domesticación" de las diversas epistemologías y posiciones ontológicas de los participantes en el Proyecto. El Proyecto es dialogal y las muchas ramificaciones de estas praxis no pueden girar, necesariamente, en torno a su condición de ser mensurables a través de logros y prácticas estandarizables, empapadas en las lógicas opresivas, positivistas y capitalistas. Evaluaciones estrechamente definidas, nunca serán capaces de capturar las múltiples expresiones de prácticas dialécticas. El Proyecto tiene y construye esperanzas para mejorar las mediciones tradicionales, para acompañar lo inmensurable, prestando así un grado 'oficial' a la legitimación del trabajo pedagógico liberador. El desafío en curso, es caminar junto a la gente de Ercilla en la lucha por su autodeterminación y construir las maneras en que educadores no Mapuche, representantes de las culturas institucionales dominantes y las comunidades, sean capaces de negociar alternativas sociales y pedagógicas democráticas que incluyan la pluralidad de prácticas que reconocen la dignidad de todas las personas en el territorio nacional.

"La Historia es nuestra, y la hacen los pueblos"

- Salvador Allende, Sept. 11, 1973

Referencias

- Amigo, H., Bustos, P. and Erazo, M. (2001). Niños mapuches. Crecimiento, Nutrición y Salud. Universidad de Chile, Santiago.
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (July, 1999). Propuesta Educacional del Magisterio. A la ciudadanía y a los candidatos a la Presidencia de la República. Santiago, Chile.
- Fiske E., and Ladd H. (2000). When Schools Compete: a Cautionary Tale. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF & Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN (2003) Índice de Infancia, una mirada Comunal y Regional, Chile 2002. UNICEF/MIDEPLAN. Santiago.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed, New York: Seabury.
- Freire, P., and Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the Word and the World. New York: Bergin and Garvey.
- Gómez, P. (2004) Gestión Participativa en Educación-Kelluwun. Breve análisis sobre una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe en la IX Región de La Araucanía, Temuco, Chile. In: Hernaiz, Ignacio (organizador) (2004) Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg. Pp. 227-237.
- McLaren, P. (1996). "Critical pedagogy in the age of global capitalism: Some challenges for the future." *Pedagogía, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico* 30: 68-95.
- McLaren, P. (2000). Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Rowman and Littlefield: Lanham.
- Ministerio de Educación (1996). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena. *Revista de Educación*, January. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (1996a). Jornada Escolar Completa Diurna. Material de apoyo para la formulación del proyecto. Republica de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación (1996b). La Reforma en Marcha, Jornada Completa Diurna para todos, 1997-2002. Republica de Chile, Santiago.
- Ministerio de Educación, División de planificación y presupuesto. (1996). Compendio de Información Estadística, 1995. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación, División de planificación y presupuesto. (1997). Compendio de Información Estadística, 1995. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación (1998). Buena Educación para Todos. Republica de Chile, Santiago
- Ministerio de Educación, División de planificación y presupuesto. (1998). Compendio de Información Estadística, 1997. Santiago, Chile
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE/ Ministerio de Educación (2004). Revisión de políticas nacionales de educación-Chile. Chile.
- PNUD/UFRO/MIDEPLAN (2003). El Índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de La Araucanía. Una aproximación a la equidad interétnica e intraétnica. PNUD/MIDEPLAN/UFRO. Temuco.
- Puiggrós, A. (1996). "World Bank education policy: Market liberalism meets ideological conservatism." *NACLA Report on the Americas XXIX* (No. 6, May/June): 26-31.
- Pinkney Pastrana, J. (2000). Subtle Tortures of the Neoliberal Age: Globalization and Education Reform in Chile, A Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Romero, Romero, J. M. (2000). Situación actual de hombres y mujeres, mapuche y no mapuche, egresados del Liceo H-C Alonso de Ercilla de la Comuna de Ercilla, IX Región. (Cohortes generacionales 1997 y 1999). Unpublished thesis for Licenciado en Educación. UFRO/FEH/DE. Temuco.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1990) Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques. California: Sage.

- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Qualitative Research Methods, V. 26. Newbury Park: Sage
- Williamson, G. (2002) *Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y locales*. Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün, Temuco.
- Williamson, G. (2004) *Condiciones de Educación para los niños y niñas: a propósito del Índice de la Infancia MIDEPLAN/UNICEF*. In: www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/default.asp
- Williamson, G. (2004) *Reflexión político-pedagógica sobre la diversidad y la educación intercultural bilingüe*. In: Hernaiz, Ignacio (organizador) (2004) *Educación en la Diversidad. Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg. Pp. 153-184.
- Williamson, G. & Gómez, P. (2004) *Gestión Participativa en Educación-Kelluwün*. In: Neirotti, Nerio & Poggi, Margarita (2004) *Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Buenos Aires. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje Fundación W.K.Kellogg. Pp.254-278.
- Vitale, L. (1999). *Medio milenio de discriminación al Pueblo Mapuche*. Ensayo. Premio Alerce "Oreste Plath" 1999. Sociedad de Escritores de Chile. Santiago, Impresos LOM Ediciones Ltda.

Acerca de los autores

Guillermo Williamson C. Doctor en Educación. Académico del Departamento de Educación e Investigador del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Director General del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün. Ha sido Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, de Capacitación en Educación Rural del Ministerio de Educación y Secretario Regional Ministerial de Educación. Especialista en Educación y Desarrollo, Educación Rural e Intercultural.

Jill Pinkney Pastrana, Assistant Professor, California State University, Long Beach. Social y Multicultural Foundations of Education. Investigadora etnográfica con enfoque en temas de las políticas educacionales en contextos neo-liberales. Directora de investigación de la Programa de Innovación a la Formación de Profesores, de la Universidad de la Frontera y el Ministerio de Educación de Chile, 1998-1999. Colaboradora externa con el Instituto de Desarrollo Regional y Local, Universidad de la Frontera. Fuentes de investigación: pedagogía crítica, transformación de educación, participación popular en contextos marginalizados.

Patricia Gómez R. Magister en Educación. Coordinadora Técnica del Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün e Investigadora del Instituto de Desarrollo Local y Regional de la Universidad de La Frontera. Docente de las Universidades Diego Portales y de Las Américas. Especialista en Gestión y Curriculum educacional.

AAPE Editorial Board
Associate Editors

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili
Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)
Roberto Rodríguez Gómez

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla, Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca,
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira
Universidade de São Paulo,
Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

EPAA Editorial Board

Editor: Sherman Dorn, University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Gene V Glass
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia