

Seminario-taller:
**ESTADO ACTUAL Y NUEVOS
DESAFÍOS DE LOS AGENTES
EDUCATIVOS PARA LA ESCUELA
INTERCULTURAL**

5 y 6 de diciembre de 2012



Serie
EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD N° 3

C H I L E

Seminario-taller:
ESTADO ACTUAL Y NUEVOS
DESAFÍOS DE LOS AGENTES
EDUCATIVOS PARA LA ESCUELA
INTERCULTURAL

5 y 6 de diciembre de 2012

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF”.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL SEMINARIO	7
I. PONENCIAS Y PANELES	9
1. «Política y práctica de la educación intercultural bilingüe en América Latina» (ponencia inaugural)	9
2. «Panorama general y nuevos desafíos de la educación intercultural bilingüe en Chile» (panel inaugural)	11
3. «Formación inicial de profesores interculturales: situación actual y nuevos desafíos» (segundo panel)	15
4. «Experiencias de formación desde asociaciones indígenas» (tercer panel)	17
5. «Desafíos desde la práctica» (cuarto panel)	19
II. ASPECTOS CRÍTICOS	21
1. Normativa	21
2. Bilingüismo	21
3. Pedagogía indígena: cómo enseñar	23
4. Contenidos culturales: qué enseñar	25
5. Formación de los agentes educativos: quién enseña	26
III. PROPUESTAS	28
1. Formación	28
2. Contenidos	28
3. Condiciones de la enseñanza	29
CONCLUSIONES	30
ANEXOS	32

PRESENTACIÓN

El presente documento reúne los principales contenidos, debates y propuestas emanados del Seminario-taller del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) «Estado actual y nuevos desafíos de los agentes educativos para la escuela intercultural», realizado los días 5 y 6 de diciembre de 2012 en la ciudad de Santiago de Chile.

Este seminario-taller, organizado por el PEIB-Ministerio de Educación (Mineduc) y UNICEF, contó con la participación de autoridades ministeriales, representantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (dependiente de la Dirección de Educación General), universidades, organizaciones indígenas y agentes educativas provenientes de distintas zonas del país. Durante su desarrollo se realizaron ponencias, paneles y mesas redondas, y se llevó a cabo un taller final del cual se extrajeron propuestas para el fortalecimiento del rol de los educadores tradicionales en la enseñanza de la cultura y la lengua indígena.

Las presentaciones y discusiones descritas en este documento pretenden ser un insumo para la discusión pública sobre la educación intercultural bilingüe, con especial atención hacia el rol y formación continua de los educadores tradicionales. Si bien la información contenida puede ser apreciada por cualquier lector, está dirigida principalmente a tomadores de decisiones y académicos vinculados a la preparación inicial, desarrollo y contratación de educadores tradicionales.

A continuación se presenta un resumen de las ponencias y paneles realizados, los principales aspectos críticos detectados a lo largo del seminario y las propuestas emanadas del taller final.

CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL SEMINARIO

Desde hace alrededor de 15 años se vienen desarrollando en Chile políticas tendientes a fortalecer la educación intercultural, fundamentalmente a través del apoyo a la incorporación de la cultura de los pueblos indígenas en las escuelas que poseen una alta concentración de población indígena entre sus estudiantes.

Estas políticas se fundan, por un lado, en la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su Artículo 30 consigna el derecho a «tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma». Por otro lado, la Ley Indígena N° 19.253 de 1993 y la Ley General de Educación de 2007 les confieren su marco normativo. De acuerdo a este marco, la Ley Indígena en su Título IV, Párrafo I, Artículo 28, establece que la educación intercultural bilingüe debe asumirse mediante «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» (Ley Indígena). Por su parte, la Ley General de Educación prescribe que «en los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerarán como objetivo general que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo» (Título III, Párrafo I, Artículos 28, 29 y 30).

Más recientemente, la cultura y la lengua indígena han sido incorporadas en el currículum escolar nacional a través de la creación, con carácter oficial, del Sector de aprendizaje de Lengua Indígena (SLI). Este se ha materializado en cuatro programas de estudio correspondientes a las cuatro lenguas indígenas vigentes en el territorio chileno: mapuzugun, rapa nui, quechua y aymara. Estas políticas responden a la consideración de la lengua como vehículo de la cultura y la identidad de los pueblos. En este sentido, el reconocimiento, validación y legitimación de la diversidad lingüística nacional en el contexto de la educación escolar constituye una fuerte señal de respeto y valoración de nuestros pueblos originarios y su cultura. Actualmente son 1.600 los establecimientos educacionales obligados por ley a ofrecer esta asignatura a sus estudiantes.

Ciertamente, la trayectoria de las políticas de educación intercultural en el país presenta aciertos y desafíos. Entre estos últimos, uno de los más relevantes en la actualidad es la cuestión de los agentes educativos responsables de la implementación directa de estas políticas en las aulas. En efecto, los profesores y educadores tradicionales (conocidos, en ocasiones, como monitores, asesores o facilitadores culturales) deben poner en movimiento un conjunto heterogéneo de conocimientos y habilidades, tanto pedagógicas como culturales, que no se halla exento de complejidades.

Dentro de este contexto, el seminario «Estado actual y nuevos desafíos de los agentes educativos para la escuela intercultural» persiguió los siguientes objetivos:

- Difundir el estado actual de la educación intercultural bilingüe en el país.
- Compartir diagnósticos y proyecciones sobre la formación inicial, formación continua y certificación de conocimientos culturales de los docentes y otros agentes educativos involucrados en la educación intercultural bilingüe.

- Constituirse como un espacio de intercambio de conocimientos entre los diversos actores involucrados en la formación de agentes educativos para la escuela intercultural.
- Establecer los principales desafíos que enfrentan hoy los agentes educativos involucrados en la educación intercultural en las escuelas.

I. PONENCIAS Y PANELES

1. «Política y práctica de la educación intercultural bilingüe en América Latina» (ponencia inaugural)

Luis Enrique López Hurtado, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

El panorama actual de la educación intercultural en América Latina muestra una profusión de normas y dispositivos legales destinados a la implementación de distintas formas de educación orientada a los pueblos indígenas en su propia lengua. Sin embargo, en la práctica, estas políticas siguen ancladas en ideas y conceptos asimilacionistas, produciéndose una brecha entre la política y la práctica, entre lo dicho y lo hecho. Esta brecha plantea la necesidad y el desafío de reinventar la educación intercultural bilingüe en América Latina.

A pesar de la actualidad del debate en torno a la educación intercultural bilingüe, esta no es algo nuevo. La historia de la educación intercultural bilingüe se remonta a algo más de setenta años, cuando en Pascuaro, México, surgió el llamado «problema del indio». Estas primeras políticas nacen en medio de la preocupación por la construcción de la nación, de la presencia de niños, jóvenes y adultos indígenas en los países latinoamericanos y de la necesidad de incorporarlos a las nacientes naciones. Con el paso del tiempo adquirirían nombres diversos: educación bilingüe, educación bicultural, y en los años ochenta y noventa, educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe.

Si bien se constata que a mayor presencia del movimiento indígena, mayor preocupación por los aspectos culturales vinculados a la educación, históricamente la búsqueda de soluciones educativas para este “problema” ha oscilado, yendo en aumento la participación de los movimientos indígenas en la elaboración de estas políticas, principalmente en las últimas dos décadas. Chile se suma a este movimiento hace aproximadamente 16 años, cuando aparecen las primeras políticas públicas orientadas de forma específica a la población indígena, con algunos antecedentes en la década de los cincuenta.

Un conjunto de información proveniente de dos campos permite hacerse una idea del contexto actual de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica:

- Demográfico: la población indígena en América Latina asciende a unas 40 a 50 millones de personas (10% de la población total), de acuerdo a los censos nacionales de población. Según el Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas, existen 657 pueblos indígenas distribuidos entre los 21 países de América Latina, y 550 lenguas diferentes, con un número mayor de dialectos y variantes. Ciento diez de estas lenguas (entre las que se encuentran algunas del Sur de Chile) se hallan en peligro de extinción.
- Político: actualmente presenciamos la emergencia de una identidad indígena *sui generis*, que propone un cambio en la forma de entender las relaciones entre indígenas y no indígenas. Desde hace al menos tres décadas se ha ido configurando un movimiento indígena latinoamericano intercomunicado y que

recurre a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto ha dado paso a situaciones inéditas de etnogénesis y reafirmación de la identidad indígena, lo que Xavier Albó ha denominado «el retorno al indio». Personas que negaban su filiación e identidad lingüística, hoy la recuperan y redescubren, y afirman ser indígenas o hablar una lengua indígena. Los indígenas han pasado a formar parte de la comunidad política.

La gran mayoría de los Estados latinoamericanos ha reformado sus Constituciones para asumir el carácter pluriétnico o plurinacional de sus poblaciones, lo que ha llevado a cambios en las políticas educativas de esos países. En el presente pueden detectarse tres tendencias respecto de la EIB:

- La cuestión indígena entendida como un problema: en estos casos, se busca la castellanización forzada de las poblaciones indígenas, o su transición hacia la castellanización. Se trata del enfoque más antiguo.
- La cuestión indígena entendida como un derecho: da pie a la educación bilingüe de mantenimiento, comprendiendo a la lengua indígena como un apoyo para sostener la escolaridad de las poblaciones indígenas, a la par del castellano. Este enfoque nace en los años ochenta.
- La cuestión indígena entendida como un recurso para construir un tipo de sociedad distinto, y la EIB como una forma de enriquecimiento, yendo incluso más allá del ámbito de lo indígena, hacia lo no indígena. Esta perspectiva nace en los años noventa.

Hoy en día los componentes de estas tres visiones subsisten en el continente, dando lugar a contradicciones y brechas entre las políticas educativas y la práctica de las mismas. Ello, más que deberse a la falta de educadores indígenas, como se ha postulado, depende de la visión de país de la que están imbuidas las políticas educativas y de la conciencia política del educador indígena.

Ante esta situación se presenta el gran desafío de reinventar la EIB en América Latina. Este desafío puede entenderse a su vez en múltiples dimensiones:

- Se trata de un desafío ético, en cuanto se encuentran vigentes múltiples marcos de derechos internacionales, como el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Quienes trabajan en EIB deben convertirse en difusores de estos principios y de la capacidad de los pueblos indígenas (titulares de derechos) para exigirlos, actuando como asesores de los Estados, que son los garantes de los mismos. Hay una necesidad de recontextualizar la EIB desde una perspectiva ética.
- Se trata de un desafío político, en cuanto se hace necesario repensar el Estado-Nación como una entidad plurinacional. Esto pone a la educación en general, y no solo a la EIB, en serios aprietos, ya que cuestiona el concepto de ciudadanía tradicional, uno de los principales pilares de la escuela pública. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se hace más compleja, con derechos y deberes diferentes, pensados desde una sociedad heterogénea. Se trata, a fin de cuentas, de una comprensión intercultural de la ciudadanía.

- Es también un desafío epistemológico. Actualmente los movimientos indígenas no solo cuestionan la presencia o ausencia de sus lenguas en la escuela, sino los fundamentos mismos del conocimiento y de las metodologías escolares. Esto se ha expresado en una demanda por cambios curriculares. En otras palabras, se pone en cuestión la naturaleza del conocimiento que se transmite en las escuelas, instalando la pregunta por cómo incluir los saberes indígenas en la escuela.
- Finalmente, se trata también de un desafío pedagógico y relativo a la calidad de la educación. El mundo de lo homogéneo está en vías de desaparición; la pedagogía debería adaptarse y asumir las variantes necesarias. En cuanto a la calidad, durante las últimas décadas el continente se ha llenado de pruebas estandarizadas que pretenden medir la calidad de la educación a partir de las variables de eficacia y eficiencia. Se hace urgente vislumbrar las formas de incluir variables como la equidad, la pertinencia y la relevancia de los aprendizajes.

2. «Panorama general y nuevos desafíos de la educación intercultural bilingüe en Chile» (panel inaugural)

*Felino García Choque,
Programa Educación Intercultural Bilingüe – Mineduc*

*Rodrigo Carvajal Aceituno,
Programa Educación Intercultural Bilingüe – Mineduc*

*Ernesto Treviño,
Universidad Diego Portales*

Moderador: Daniel Contreras, UNICEF

Este panel busca aportar un conjunto de evidencia reciente y relevante sobre el estado de la EIB en Chile, fundamentalmente en lo relativo a la implementación del Sector de aprendizaje de la Lengua Indígena.

Lineamientos de la política de EIB en Chile (PEIB-Mineduc)

La diversidad cultural y lingüística presente en nuestro país se expresa también en las salas de clases, en donde se encuentran niños y niñas pertenecientes a distintos pueblos indígenas, así como no indígenas. Esta situación da pie a un problema clave: la descontextualización curricular presente en los establecimientos con un porcentaje significativo de niños y niñas indígenas, en relación con la enseñanza de su lengua y cultura.

Entre los factores que contribuyen a esta descontextualización curricular están la existencia de instrumentos curriculares, así como de materiales didácticos y prácticas educativas, no pertinentes; y una formación inicial de los docentes que no considera contenidos relativos a los pueblos indígenas.

Frente a esta situación, el PEIB ha definido tres ejes de trabajo: implementación y contextualización curricular; participación comunitaria; y enseñanza de las lenguas indígenas. De acuerdo a ellos, se han impulsado diferentes líneas de acción: el apoyo

a iniciativas curriculares y a la formulación de proyectos educativos institucionales por parte de las escuelas; la incorporación del educador tradicional; la elaboración de planes y programas propios; y finalmente, la puesta en marcha del SLI en el currículum nacional, de acuerdo al Decreto de Educación 280.

Con el propósito de medir los avances, se establecieron los siguientes objetivos estratégicos: promover el desarrollo de competencias interculturales en el espacio escolar; promover el desarrollo de competencias lingüísticas en el espacio escolar; asegurar el diseño de un sistema para la formación y certificación profesional de los educadores tradicionales; promover la difusión, socialización y participación de las comunidades indígenas; promover la reformulación de los instrumentos curriculares que sustenten la propuesta del programa; y, finalmente, proveer a los establecimientos de recursos didácticos pertinentes con las lenguas y culturas indígenas.

Por otro lado, se conformaron cuatro estrategias de intervención diferenciadas orientadas a distintos tipos de establecimientos: Sector de Lengua Indígena (destinada a escuelas con alta concentración de estudiantes indígenas con programas de estudio provistos por el Mineduc e implementada por la dupla pedagógica); interculturalidad (orientada a escuelas básicas y liceos con estudiantes indígenas y no indígenas con énfasis en el reconocimiento y valoración de los pueblos indígenas, contemplando actividades y talleres extracurriculares); revitalización cultural y lingüística (enfocada en escuelas básicas y liceos en contextos de pérdida progresiva de las lenguas indígenas, haciendo hincapié en el rescate y valoración de la lengua y cultura de pueblos indígenas vulnerados); y por último, bilingüismo (orientado a escuelas con alta concentración de estudiantes indígenas, incorporando planes y programas propios bilingües en varias asignaturas).

En el presente, las escuelas que imparten EIB cuentan con programas de estudio del Sector de Lengua Indígena desde 1º a 3er año de educación básica en las lenguas aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui, con material didáctico pertinente y duplas pedagógicas activas, conformadas por profesores mentores y educadores tradicionales. Entre los principales desafíos se encuentra el aseguramiento del diseño de un sistema para la formación y certificación profesional de los educadores tradicionales.

Estudiantes de pueblos indígenas en el sistema educativo (PEIB-Mineduc)

Desde 2009, el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) recoge el indicador de «estudiante indígena» a nivel individual, entendido como la pertenencia a uno de los nueve pueblos indígenas presentes en el país, junto con otros datos ingresados por el encargado de llenar la matrícula. Esta situación plantea un primer desafío en términos de la ausencia de criterios estandarizados para la asignación de la calidad de «estudiante indígena».

Debido a esta aparente discrecionalidad en la asignación de la calidad de «estudiante indígena» y a otros factores, se produce una subestimación de la cantidad de estudiantes indígenas. Llamam la atención los más de 4.000 casos de estudiantes con apellidos paternos de reconocido origen indígena (mapuche y aymaras) que no fueron calificados como «estudiante indígena».

Cabe destacar que, si bien la matrícula indígena representa al 5% del total (cerca de tres millones y medio de estudiantes), este porcentaje se encuentra distribuido en la mayoría de los establecimientos del país. Así, 8.723 establecimientos, correspondientes al 72% del total, reciben en sus salas a estudiantes indígenas. Al parecer, la mayoría de estos estudiantes se encuentra en escuelas donde ellos mismos son una minoría.

De todas formas, la cantidad de estudiantes indígenas ha ido aumentando desde que se recoge este dato, llegando en 2012 a 176.195 estudiantes (en 2009 se contabilizaban 154.771 estudiantes indígenas). El porcentaje mayoritario de estos estudiantes corresponde al pueblo mapuche (86,7%), seguido por el pueblo aymara (8,6%), el lickantai (2,1%), y los pueblos colla, diaguita, quechua, rapa nui, kawésqar y yagán, con menos del 1%.

El nivel de enseñanza que concentra a la mayoría de los estudiantes identificados como indígenas es la educación básica (57%), seguido por la educación media técnico-profesional (13%) y la educación media humanista-científica (12%). La educación parvularia concentra al 10% de los estudiantes indígenas. Un aspecto interesante de estas cifras es la disminución paulatina del porcentaje de estudiantes indígenas de enseñanza básica, en beneficio de la enseñanza media. Hasta hace poco la suma de estudiantes indígenas de enseñanza media, técnico profesional y humanista-científica, no sobrepasaba el 20%.

Los establecimientos de dependencia municipal concentran el 52,3% de la matrícula indígena, y los particulares-subvencionados el 46,4%. Entretanto, el 74,1% de los estudiantes indígenas se encuentran en establecimientos ubicados en zonas urbanas. Este último dato, sumado a la dispersión de la matrícula indígena en los establecimientos del país, supone un desafío en cuanto a la pertinencia de los contenidos que se entregan, puesto que tradicionalmente las políticas de EIB han sido diseñadas pensando en escuelas rurales con alta concentración de estudiantes indígenas.

Al dividir a los establecimientos nacionales de acuerdo a los tramos de cantidad de matrícula indígena indicados en el Decreto de Educación 280, puede apreciarse que el 9,6% de los establecimientos posee más de 50% de matrícula indígena; el 11,5% tiene entre un 50% y un 20% de matrícula indígena; y un 78,9% posee menos de un 20% de matrícula indígena. El 52% de los estudiantes indígenas asiste a escuelas que se encuentran dentro del tercer tramo, con menos de un 20% de matrícula indígena.

Estudio «Línea de base y desafíos de la implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile» (Universidad Diego Portales)

Desde 1996 hasta la fecha, y de acuerdo a la encuesta CASEN, la población indígena ha venido experimentando un crecimiento consistente, de un 4,4% a un 6,9% en 2009. Paradójicamente, la población que habla la lengua indígena ha ido disminuyendo. Entre 2006 y 2009 las personas que hablan y entienden la lengua indígena han bajado del 14,2% al 12%; quienes solo la entienden han disminuido del 14,1% al 10,6%; y quienes no la hablan ni entienden han aumentado del 71,7% al 77,3%.

Frente a esta constatación, en 2009 se aprueba el Sector de Lengua Indígena, con dos elementos centrales: por un lado, la oralidad como fuente de la tradición y, por otro, la

comunicación escrita, que plantea importantes desafíos en torno a la normalización de la lengua escrita. A partir de 2010 el SLI se enfoca en escuelas con más de un 50% de matrícula indígena, y a partir de 2013 posee carácter obligatorio para aquellas escuelas con más de un 20% de matrícula indígena. Uno de los elementos centrales del nuevo sector es la dupla pedagógica, conformada por el profesor mentor y el educador tradicional, encargada de la implementación del sector.

Recientemente la Universidad Diego Portales realizó un estudio enfocado en la implementación del SLI. Tomando en consideración indicadores de contexto, insumos, procesos que se desarrollan en el interior de la escuela y productos de estos procesos, la investigación arrojó los siguientes resultados:

En términos de contexto, las escuelas que implementan el Sector de Lengua Indígena muestran un bajo uso de la lengua indígena por parte de los estudiantes. Asimismo, se detectó que la mayoría de estas escuelas poseen una trayectoria en el ámbito de la educación intercultural anterior a la implementación del sector. Comparativamente, las escuelas con matrícula indígena pero sin SLI, muestran un menor uso y dominio de la lengua indígena tanto entre los profesores como entre los estudiantes.

En cuanto a los recursos, las escuelas con SLI manifiestan poseer una amplia dotación de recursos pedagógicos, que provienen tanto del establecimiento, del Mineduc y del profesor mentor. El programa de estudios de la dupla pedagógica genera una alta satisfacción. Los educadores tradicionales poseen un nivel de escolaridad que varía entre básica completa y media completa, y más de la mitad de ellos manifiesta conocer la lengua indígena. A pesar de lo anterior, la mitad de las duplas pedagógicas se siente poco preparada y le gustaría recibir mayor capacitación. En términos comparativos, el 90% de estas escuelas incluyó la interculturalidad en su Plan de Mejoramiento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), mientras las escuelas sin SLI solo lo hicieron en un 36%.

Respecto de los procesos, en las escuelas con SLI las duplas pedagógicas, y sobre todo los educadores tradicionales, manifiestan dificultades en la planificación y evaluación de los aprendizajes. Por su parte, la comunidad local valora el SLI y la cultura indígena, y presenta mayores niveles de participación. Las escuelas sin SLI presentan una menor participación de la comunidad, y una menor conciencia del vínculo entre cultura y modos de aprender.

En cuanto a los productos o resultados, las escuelas con SLI declaran en un 65% lograr los objetivos del eje de tradición oral, un 59% lo hacen en el eje de comunicación oral y un 20% en el de comunicación escrita, de acuerdo a lo manifestado por la propia dupla pedagógica. El uso de la lengua indígena, íntimamente relacionado con el grado de interculturalidad de la escuela, es mayor en estas escuelas, en comparación con las que no poseen SLI. Consecuentemente, estas últimas presentan niveles de interculturalidad significativamente menores.

En términos generales, la implementación del SLI presenta un carácter generalizado, si bien se presentan algunos desafíos y dificultades, como la confusión entre el SLI y otras iniciativas o programas anteriores, la falta de profundización en los ejes de lengua oral y escrita, y finalmente, la falta de claridad sobre los roles de la dupla pedagógica.

3. «Formación inicial de profesores interculturales: situación actual y nuevos desafíos» (segundo panel)

*Celia González,
Universidad Arturo Prat*

*Guillermo Williamson,
Universidad de la Frontera*

*Moderadora: Alejandra Cariman, Programa Educación Intercultural Bilingüe –
Mineduc*

Programa de Pedagogía Básica en Educación Básica Intercultural Bilingüe - Universidad Arturo Prat

La región de Tarapacá se compone de dos provincias y seis comunas, incluyendo la comuna de Alto Hospicio, que concentra la mayor cantidad de familias indígenas a nivel regional. Una de las características relevantes de Tarapacá es el alto grado de procesos migratorios regionales, atributo que posee una raigambre histórica. Entre los grupos nacionales que viven en la zona, ocupan un lugar preponderante los migrantes peruanos, seguidos por bolivianos y argentinos. Esto habla de la gran diversidad cultural presente en la región.

El programa de Pedagogía Básica en Educación Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat, posee actualmente tres generaciones de egresados (desde 2002). Dentro de las características más relevantes del plan de estudios de la carrera están, en primer lugar, las prácticas tempranas; en efecto, a partir del año uno los alumnos deben estar en las escuelas, observando y aprendiendo. En segundo lugar, está la línea de lengua aymara, cuyo aprendizaje forma parte del compromiso del programa y de los jóvenes que ingresan a aprender esa lengua.

Si bien el programa cuenta con un perfil de egreso, actualmente se encuentra en proceso de adaptación a los nuevos estándares de desempeño, lo que ha supuesto un gran esfuerzo institucional. A ello se suman los nuevos requerimientos a nivel nacional para las carreras pedagógicas (ingreso PSU, acreditación de carreras y universidades, prueba INICIA, etc.), y en lo específico, los nuevos desafíos que plantea la reciente promulgación del Decreto 280 relativo al Sector de Lengua Indígena.

Esta situación plantea importantes retos en términos de cuáles serán las características de la pedagogía que surgirá de estos procesos de transformación: ¿Será una pedagogía en educación intercultural, una pedagogía en educación intercultural para contextos indígenas, o una pedagogía en lengua indígena? De ser este último caso, ¿Deberá contar con hablantes nativos? ¿Qué tipo de requisitos o vías de ingreso al sistema supondrá?

El sistema de prácticas del programa ha permitido hacer un diagnóstico del estado de avance del SLI, constatando que las escuelas poseen PEI intercultural, los educadores tradicionales cuentan con el reconocimiento y validación por parte de las comunidades, las duplas pedagógicas están constituidas y existe abundante material de trabajo para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. Por otro lado, se detectan algunas dificultades en el funcionamiento de la dupla pedagógica, específicamente

en el proceso de planificación, preparación de materiales y evaluaciones, y en el desempeño conjunto en el aula.

Finalmente, resulta necesario evaluar el impacto lingüístico de la enseñanza de la lengua indígena: ¿Existe una mejora en el dominio de la segunda lengua por parte de los estudiantes? Por otro lado, cabe evaluar el impacto pedagógico de este tipo de enseñanza: ¿Existe una mejora en los procesos de aprendizaje a partir del reconocimiento y práctica de lo vernáculo?

Aprendizajes y dilemas de la formación y autoformación de educadores tradicionales - Universidad de la Frontera

Entre 2008 y 2012 la Universidad de la Frontera (UFRO), junto con el consejo de Educación Mapuche Azeluwam y el Programa Orígenes, desarrolló el Diplomado de Autoformación y Formación en Pedagogía Mapuche y no Mapuche, que contó con la participación de 36 educadores tradicionales pertenecientes a cinco identidades territoriales mapuche.

El desarrollo de este programa suscitó una serie de preguntas respecto a la formación de los educadores tradicionales, en torno a los conceptos de formación y autoformación; pedagogía indígena, intercultural o escolarizada oficial; educación bilingüe o monolingüe; acreditación del dominio del saber mapuche, por un lado, y del conocimiento pedagógico, por otro; acreditación de los contenidos válidos de ser transmitidos e integrados en el currículum oficial; y articulación del proceso de implementación de la educación intercultural con los movimientos sociales indígenas y sus objetivos políticos integrales y estratégicos.

A partir de 2012 la UFRO ha desarrollado el proyecto de «Acompañamiento a la validación de estudios de educadores tradicionales» (PEIB-UFRO), que también ha acarreado una serie de interrogantes respecto a las exigencias de desempeño de los educadores tradicionales, entre ellas: ¿Puede exigirse a los educadores tradicionales el cumplimiento de la enseñanza media? (teniendo en cuenta que la escolaridad de 12 años es un derecho y una obligación), ¿Puede exigírseles poseer formación como profesores?, ¿Cuáles son las expectativas de los educadores tradicionales respecto a esto?, ¿Desean completar su enseñanza media y profesionalizarse? ¿Qué desafíos u oportunidades presentan las experiencias de EIB en el campo de la educación para jóvenes y adultos (EDJA)? Y finalmente, ¿Es posible articular la formación de los educadores tradicionales con la formación de los estudiantes de pedagogía?

Algunos de los desafíos pendientes respecto a la formación de educadores tradicionales dicen relación con la creciente demanda de educadores tradicionales derivada del Decreto 280. Por otro lado, la progresiva incorporación de estos educadores al sistema educativo plantea la pregunta por la carrera docente y la evaluación docente a la que estarían sujetos. En este sentido, cabe preguntarse si ellos se integrarán directamente al sistema educativo, o si será necesario crear un reglamento específico. Finalmente, se plantean una serie de preguntas respecto al futuro vínculo de los educadores tradicionales con sus comunidades, sobre la exclusividad o complementariedad de los sistemas de formación formales e informales, y sobre la participación de los intelectuales y dirigentes indígenas, y los educadores tradicionales, en el proceso de establecimiento de un sistema de formación permanente.

4. «Experiencias de formación desde asociaciones indígenas» (tercer panel)

Representantes del colectivo de formadores aymara Amautas

Representantes del colectivo de formadores mapuche Azeluwam

Moderador: Javier Quidel, Programa Educación Intercultural Bilingüe – Mineduc

Amautas

El objetivo de Amautas es apoyar a los educadores tradicionales que van a enseñar la lengua aymara. En los dos años de experiencia de este colectivo, su primer desafío fue lograr la validación de los educadores tradicionales. Esto implicó la nominación de candidatos, elegidos y respaldados por las comunidades y apoyados por el Mineduc. La totalidad de los candidatos resultaron validados en las comunas de Visviri, Camarones y Putre. Hasta ese entonces no había escuelas que hubieran asumido la enseñanza de la lengua aymara.

Un segundo desafío consistió en que muchos de los educadores tradicionales no cumplían con los requisitos para la enseñanza; de hecho, algunos de ellos no sabían escribir ni leer, pero sí conocían la cultura y la lengua aymara. La labor de Amautas fue apoyar el proceso de formación de estos educadores tradicionales. En otras palabras, se trató de un proceso a través del cual los educadores no solo comenzaron a enseñar, sino que al mismo tiempo iban formándose y aprendiendo.

Durante 2012 se realizaron tres jornadas de capacitación, en los meses de junio y agosto. En cada una de ellas se realizó un diagnóstico de los aprendizajes desarrollados por los educadores hasta ese momento. En una primera etapa de estas jornadas se transmitieron conocimientos relativos al diseño de aprendizajes de una unidad de clase, el diseño y planificación de una clase, y el diseño de la evaluación de una clase. En una segunda etapa, se desarrollaron actividades como: la reflexión sobre la experiencia observada; la formación de grupos por pisos ecológicos; la selección de la unidad a trabajar y el diseño de esta unidad; el diseño de la planificación de la clase de acuerdo a la unidad diseñada; el diseño de la evaluación; la puesta en común de su planificación con los demás participantes; y, finalmente, el diseño de los materiales didácticos a ser utilizados en la clase. Por último, se ordenaron los materiales didácticos, los grupos expusieron grupalmente la clase planificada y se intercambiaron experiencias a través de comentarios y aportes.

La metodología de enseñanza, contextualizada en la cultura y lengua aymara, comprende tres pasos: *yatichaña* (enseñar), *qhawqhari* (cuánto aprendieron) y *kutimpi yatichañaraki* (volver a enseñar). Algunos de los contenidos culturales primordiales que se intenta transmitir a los estudiantes son la alimentación y su relación con la tierra; la iconografía aymara; la lengua; la vestimenta y otros elementos distintivos de la cultura aymara (la *whipala*, la hoja de coca); la cosmovisión; el concepto de complementariedad; las ceremonias tradicionales, entre otros.

Finalmente, una de las herramientas fundamentales para la enseñanza de la lengua y cultura aymara son las canciones, que están presentes en todas las clases.

Azeluwam

Azeluwam surge en 2004 en el contexto del VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, para constituirse formalmente en 2009. Hoy está conformada por representantes de todas las identidades territoriales del pueblo mapuche (*williche, lafkenche, pewenche, lanche y wenteche*), y trabaja en alianza con el Mineduc.

En 2009 se definen los criterios básicos para la conformación del SLI y la incorporación del educador tradicional. Durante el período 2009-2010 los integrantes de Azeluwam se sometieron a un proceso de autoformación, bajo el supuesto de que existía la necesidad de reunir y sistematizar el conocimiento mapuche. Este proceso se llevó a cabo en conjunto con la Universidad de la Frontera.

A partir de este proceso de formación y autoformación (2009-2010), de acreditación (2009-2011) y capacitación (2009-2012), entre otros, la organización ha reunido un conjunto de experiencias valiosas. En primer lugar, la autovalidación social, a partir del ejercicio de la diversidad en el contexto de la EIB, con actores provenientes de distintas identidades territoriales. En segundo lugar, este proceso da cuenta del reconocimiento por parte del Estado de la institucionalidad indígena en materia educativa. Por otro lado, ha existido un impacto social positivo dentro del mundo mapuche, con carácter formativo y reivindicativo, enfocado en el conocimiento y los saberes indígenas, que ha propiciado un cambio en la mirada sobre la función de las organizaciones indígenas. De esta forma, Azeluwam se ha constituido en un interlocutor válido y visible, reconocido tanto dentro del mundo mapuche como en el ámbito de las instituciones relacionadas con la educación.

Entre los aspectos críticos detectados se encuentra el desajuste entre la normativa institucional, con sus divisiones administrativas, y el enfoque territorial que se ha intentado dar al trabajo en educación intercultural desde las organizaciones como Azeluwam, y desde el pueblo mapuche en general. Otra dificultad dice relación con el proceso de seguimiento del rol del educador tradicional, que si bien se cumple desde el Estado, las propias comunidades y organizaciones mapuche no pueden realizarlo ya que carecen de herramientas para hacerlo. Finalmente, han existido dificultades en términos del cumplimiento, por parte del Estado, de determinados acuerdos, si bien se entiende que esto se debe, sobre todo, a la existencia de trabas burocráticas y administrativas.

Respecto de las proyecciones de la EIB en Chile, pueden señalarse algunas preocupaciones. En primer lugar, la posibilidad de que el proceso de formación de los educadores tradicionales haga desaparecer a la figura del educador tradicional como tal, en cuanto representante de la comunidad y portador de los saberes ancestrales locales. En este sentido, se señala que la figura del educador tradicional debe mantenerse, en dupla con el profesor mentor. En segundo lugar, el proceso de formación de los educadores tradicionales debe realizarse en conjunto con la institucionalidad propia del pueblo mapuche, a través de las comunidades y sus organizaciones.

5. «Desafíos desde la práctica» (cuarto panel)

Representantes de educadores tradicionales de la zona sur

Moderadora: Marianela Cartes, Programa Educación Intercultural Bilingüe – Mineduc

Educadores tradicionales en la enseñanza del mapuzugun en el contexto escolar

Entre los antecedentes que dan lugar al actual proceso de implementación de la EIB en Chile se encuentran las demandas de las organizaciones indígenas, que culminaron en la promulgación de la Ley Indígena 19.253 de 1993 y en la creación del PEIB-Mineduc en 1996. A partir de 2004 los educadores tradicionales se incorporan a los establecimientos escolares con el objetivo de contextualizar el currículum, y en 2009 se crea el Decreto 280, implementado a partir de 2010. Desde ese momento comienza la práctica y la enseñanza del mapuzugun en el aula.

En un primer momento, la llegada de los educadores tradicionales, sin un título profesional, provocó en los profesores una sensación de desconfianza y amenaza. Los profesores titulados se habían preparado varios años para ejercer este rol. En este contexto, la principal herramienta de validación de los educadores tradicionales y sus saberes fue la autoformación: *inatukimün mew*. También se produjeron, y en algunos casos se siguen produciendo, roces con los profesores mentores. El principal motor de cambio para esta situación es la disposición de los profesores mentores hacia la enseñanza de la lengua y cultura indígena en las escuelas: su valoración.

Otro conjunto de dificultades se originó en el hecho de que la escuela no es el espacio idóneo para la enseñanza de la lengua indígena: la metodología de trabajo está diseñada desde una lógica no mapuche, de tal forma que los contextos y espacios propios de la enseñanza de la lengua y la cultura (en las comunidades, al aire libre) quedan de lado. Por otra parte, la planificación escolarizada no contempla el uso de la oralidad de acuerdo a las variantes lingüísticas territoriales. Este contexto de enseñanza presenta condiciones desmejoradas para la transmisión de los saberes indígenas. A pesar de todo lo anterior, la escuela constituye un espacio que puede colaborar a la recuperación de las lenguas indígenas.

Una tercera línea de dificultades radica en la poca retroalimentación por parte de las familias para apoyar el uso y conocimiento del mapuzugun entre los niños y niñas. Este fenómeno no es nuevo, y puede entenderse dentro de un contexto asimilacionista, en donde, en muchos casos, la práctica de la lengua indígena, en la escuela y en otros contextos, era penalizada. La cultura escolar aísla e invisibiliza a los educadores tradicionales. Por otro lado, los tiempos de la cosmovisión mapuche son incompatibles con los de la escuela: el aprendizaje debería desarrollarse durante las primeras horas del día. Finalmente, se ha comprobado que el SLI comienza con un importante desfase calendario en relación con los demás sectores.

Por otra parte, la implementación del Sector de Lengua Indígena también ha tenido fortalezas. Los educadores tradicionales han fortalecido su autoestima y su identidad mapuche. Los saberes de los que son portadores les han permitido insertarse y validarse en la escuela y ante la comunidad escolar, especialmente ante los directivos.

También han aprendido a autoformarse, buscando y recopilando saberes indígenas, y poniéndolos en práctica en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. Finalmente, los educadores tradicionales se han vuelto conscientes de la importancia de la educación para los niños, niñas y jóvenes indígenas.

Una situación similar puede observarse en los niños y niñas, quienes han visto fortalecida su identidad indígena y su autoestima, y han desarrollado una actitud positiva frente a la lengua indígena y al educador tradicional. Otros logros observables en los niños y niñas son la valoración del entorno natural y de los espacios de vínculo y comunicación familiar. Asimismo, en términos pedagógicos, se ha observado un incremento en el vocabulario en mapuzugun que manejan los niños y niñas.

Entre los desafíos identificados están que el niño o niña aprenda a escuchar (*alkütuael*), a entender (*lowzuguael*), que se atreva a hablar (*rulpazuguael*) y que aprenda a responder y a conversar sin dificultad (*wülzuguael*). No se trata solamente de que deba entender, sino también incorporar los contenidos, sentir aprecio y valoración por ellos (*logkontukuael ka piwkentukuael chi zugu*). También se identifica como desafío el que los niños y niñas mapuche y no mapuche interactúen sin menoscabo de ninguno de los dos. En cuanto al educador tradicional, este debería desarrollar las capacidades para desenvolverse de forma autónoma, sin el acompañamiento del profesor mentor.

II. ASPECTOS CRÍTICOS

1. Normativa

Un aspecto normativo unánimemente señalado como crítico es el Decreto Supremo 280, que limita las escuelas en las que se impartirá el Sector de Lengua Indígena de forma obligatoria a aquellos establecimientos que posean una matrícula indígena de un 50%, en tanto lo deja como optativo para aquellos que posean un 20%. Esta normativa es señalada como crítica de acuerdo a dos criterios: uno conceptual y otro factual.

Por una parte, este decreto obedece a una lógica de gestión. En cuanto tal, considera aspectos relevantes, como la focalización de los recursos y la cobertura. Sin embargo, por la misma razón, se contrapone a la lógica de la interculturalidad en cuanto concepto integral que engloba no a un solo actor, sino a dos. Este decreto restringe el acceso a la enseñanza de las lenguas indígenas a una minoría de niños y niñas (los indígenas), que asisten a escuelas que tienen la obligación de implementar el sector. Dentro del marco conceptual de la interculturalidad, todos o la gran mayoría de los niños y niñas, indígenas y no indígenas, deberían tener acceso a la enseñanza de sus lenguas. Esta primera perspectiva crítica del Decreto 280 se complementa y fortalece al observar lo que ocurre con las cifras de niños y niñas indígenas y no indígenas, y su distribución en los establecimientos del país.

En efecto, desde un punto de vista factual, las cifras aportadas por diversas agencias indican que un porcentaje importante de la matrícula indígena se encuentra en contextos urbanos, diseminada en una gran cantidad de escuelas, en la mayor parte de las cuales no alcanza el 20% estipulado por el decreto en cuestión. Desde este punto de vista, no se trata solamente de un asunto conceptual: es la propia realidad de los niños y niñas indígenas insertos en los establecimientos escolares la que desafía los marcos normativos que rigen la EIB en el país, llamando a repensarlos. Pareciera que pensar a los niños y niñas indígenas como separados de los demás (en escuelas rurales o de alta concentración indígena) ha dejado de ser posible. Diversas experiencias regionales corroboran esta situación.

La tarea de repensar o complementar los marcos normativos que rigen la EIB en el país se convierte, de esta forma, en un desafío insoslayable, en la medida en que ellos afectan directamente la forma como se concibe y practica la interculturalidad. Una vez más, pareciera que la educación intercultural debe abordar una realidad que ya es, en los hechos, intercultural.

2. Bilingüismo

El valor de la enseñanza de las lenguas indígenas radica en características propias de este tipo de enseñanza que, en la práctica, la distinguen de otros aprendizajes que suelen desarrollarse en las escuelas. Efectivamente, la enseñanza de las lenguas indígenas supone la aproximación a las culturas en las que ellas se integran: universos simbólicos y formas de concebir el mundo que forman parte del patrimonio universal del ser humano. La enseñanza de la lengua es la enseñanza de la cultura; al mismo tiempo, conocer la lengua constituye un puente imprescindible para aproximarse a

la cultura. Consecuentemente, las personas encargadas de este tipo de enseñanza deberían tener características particulares. A primera vista, el bilingüismo o el dominio de la lengua indígena debería ser una de ellas.

Sin embargo, la idea de que un nivel de dominio de la lengua indígena alto debe ser un requisito de entrada para los educadores tradicionales admite algunos matices. Por un lado, deben tenerse en cuenta las condiciones regionales y locales dispares en que se desarrolla la enseñanza de la lengua indígena en distintas zonas del país. Por otro, defender el alto dominio de la lengua indígena como requisito fundamental puede llevar a menospreciar otras características o capacidades relevantes que pueden presentar los educadores, y que han demostrado ser claves para el éxito de este tipo de políticas.

Si bien el bilingüismo puede concebirse como un ideal para los educadores tradicionales, la realidad del país en términos de la implementación de la EIB presenta situaciones dispares. Nos encontramos con lenguas (y culturas completas) tremendamente dañadas por el proceso de chilenización y castellanización forzada propio de los siglos XIX y XX, cuyos estragos pueden apreciarse especialmente en la zona norte y en el extremo sur. Se trata de las llamadas "lenguas vulneradas". En su caso resulta difícil concebir, con cierto sentido de realidad, la posibilidad de contar con el número suficiente de hablantes con una calificación alta para suplir la demanda de educadores tradicionales, sobre todo si se tiene en mente una perspectiva de revitalización y ampliación de las lenguas indígenas. Esta situación es extensible, con matices, a todas las lenguas indígenas, que han sufrido, en distintos grados, procesos similares de vulneración.

En otras palabras, el debate sobre el alto dominio de la lengua indígena debe considerar los distintos contextos tanto socioculturales como históricos. El bilingüismo "de entrada" constituye la situación ideal, pero debe matizarse para dar cabida a las realidades de las diferentes zonas del país. Si por una parte constituye un estándar alto valorable, también resulta significativo y tremendamente relevante instalar y dar comienzo a los procesos de implementación de la EIB con una perspectiva de mejora constante de los recursos humanos.

En segundo lugar, existen otras capacidades, tanto propias de los educadores tradicionales como transversales a cualquier docente, que no pueden dejarse de lado. El educador tradicional indígena y el educador tradicional hablante de la lengua indígena son los primeros llamados a valorizar la lengua indígena y, por tanto, a valorizar su trabajo como transmisor de la misma, poniendo en ello la preocupación y la meticulosidad que corresponde a esta tarea. Sin embargo, esto no habla tanto del dominio de la lengua como de otra característica significativa para un educador tradicional: el compromiso con la propia identidad y cultura indígena, que no tiene, necesariamente, una relación directa con el grado de dominio de la lengua indígena.

En consonancia con lo anterior, y a propósito de la importancia de instalar y poner en marcha los procesos de implementación de la EIB, puede citarse el caso de los actuales hablantes de las lenguas indígenas, muchos de los cuales recibieron formación profesional y actualmente trabajan en agencias estatales relacionadas con temas indígenas, en organizaciones indígenas o como profesores. Muchos de ellos no eran hablantes calificados de la lengua indígena "de entrada", y sin embargo,

resultaría inconcebible negar su aporte pasado y presente a la valorización, difusión y enseñanza de estas lenguas.

Finalmente, existen capacidades y habilidades no directamente relacionadas con el conocimiento profundo de la lengua indígena que los educadores tradicionales comparten con los docentes en general, y que pueden resultar útiles, incluso respecto de la mejora de su conocimiento de la lengua indígena. Efectivamente, forma parte de las competencias de cualquier docente la capacidad de indagar y sistematizar contenidos. En el ámbito de la enseñanza de la cultura y la lengua indígena esto resulta clave. En cuanto representantes de la comunidad, los educadores tradicionales pueden poner en práctica diversas estrategias que les permitan compendiar contenidos de la cultura local (historias, vocabulario, etc.) para llevarlos a las aulas, incorporándolos ellos mismos al tiempo que los transmiten a los niños y niñas. Un docente es también, siempre, una persona curiosa y un aprendiz, más aún si es un docente indígena y los contenidos que indaga son los de su propia cultura. La puesta en práctica de esta capacidad podría hacer que la discusión sobre el bilingüismo “de entrada” o “de salida” pase a segundo plano, complementando los saberes de los que el educador tradicional es portador con la autoformación. Al mismo tiempo, podrían encontrarse aquí las claves para una mayor compenetración del educador tradicional con la comunidad y una mayor pertinencia de los contenidos a ser transmitidos a los niños y niñas.

Un aspecto tangencial a esta discusión es la posibilidad de contar con educadores tradicionales monolingües (que solo hablen la lengua indígena). Si bien se advierte que se trata de una situación que solo podría darse en el largo plazo, resulta una temática relevante en la medida en que pone en juego el concepto de interculturalidad. Una escuela indígena monolingüe podría resultar interesante en cuanto experiencia y desafío pedagógico. Sin embargo, pareciera que las condiciones globales actuales van en la dirección contraria. Por encima de la clausura de los saberes y los lenguajes, el mundo actual pareciera valorar la complementariedad de los mismos. En este contexto, saber más de una lengua (castellano, aymara, mapuzugun, inglés, francés, etc.) se presenta, más que como un obstáculo como una ventaja y una apertura a nuevas oportunidades de desarrollo personal, profesional y colectivo. Retornamos aquí a la discusión sobre qué significa la interculturalidad: compartir la experiencia del otro y permitir que el otro comparta la experiencia propia.

3. Pedagogía indígena: cómo enseñar

Cada pueblo posee formas propias de transmitir su cultura a las nuevas generaciones. De ahí que en todo idioma existan expresiones y conceptos para referirse a los modos de transmisión de las creencias y costumbres que formarán a las nuevas generaciones. Lo propio ocurre con las lenguas indígenas que se hablan en el territorio chileno. En cuanto parte de la cultura, estas expresiones y conceptos dan cuenta de filosofías y formas de concebir el mundo y las relaciones entre los seres humanos, todas ellas particulares de cada pueblo.

Uno de los desafíos de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena es comprender que hacer educación intercultural no se reduce a “traducir” las formas de transmisión cultural propias de cada pueblo al esquema escolar occidental, de la misma forma

que propiciar el bilingüismo no significa traducir la lengua indígena al castellano. Más bien, la educación intercultural bilingüe debería favorecer espacios de integración entre las formas de transmisión cultural propias de cada pueblo y las de la escuela. En el horizonte de la discusión sobre la enseñanza de la lengua indígena en el contexto escolar se encuentra el concepto de pedagogía indígena.

En términos pedagógicos, la enseñanza de la lengua indígena acarrea una serie de problemáticas o desafíos. Efectivamente, ¿cómo enseñar la lengua indígena?, ¿cómo una lengua extranjera, como una segunda lengua o de acuerdo a los métodos tradicionales de cada pueblo? ¿En qué medida el contexto escolar puede favorecer la enseñanza de la lengua indígena y en qué medida puede entorpecerla o limitarla? Como ya se ha mencionado, la enseñanza de la lengua indígena posee características particulares que la diferencian de la enseñanza de otros contenidos. ¿Cómo incorporar estas características particulares a los modos de enseñanza escolares? ¿En qué medida pueden estos ser adaptados o transformados?

La integración de la cosmovisión indígena, requisito de la interculturalidad, pareciera hacer necesario e inevitable “romper” algunas normas propias del contexto escolar. A pesar de que se trata de un debate abierto, es posible afirmar que la enseñanza de la lengua indígena en los contextos escolares debería aproximarse, siempre que sea posible, a los modos tradicionales de transmisión generacional de la cultura, teniendo en cuenta, por otra parte, que la escuela no puede suplir el rol de la comunidad en este proceso. Finalmente, la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas supone también valorizar y potenciar los aspectos pedagógicos de la escuela occidental que puedan servir a este proceso. Una vez más, resulta innegable el aporte a la valorización, difusión y enseñanza de la lengua y cultura indígena por parte de los profesores y educadores tradicionales formados en instituciones formales “occidentales”, profesionales que siguen teniendo mucho que aportar en este ámbito.

La pregunta pareciera ser, entonces, ¿qué estrategias pedagógicas permiten incorporar a la escuela, entendida como un espacio complementario de transmisión de la cultura, las formas tradicionales de transmisión de los saberes y la lengua indígena?

Si bien la etapa en que se encuentra la implementación de la educación intercultural bilingüe no permite tener claridad sobre qué aspectos del contexto escolar pueden adaptarse y cómo, distintas experiencias regionales y locales entregan algunas pistas sobre estrategias pedagógicas emprendidas por profesores y educadores tradicionales con el fin de integrar las formas tradicionales de transmisión de saberes en la escuela.

Una primera línea de estrategias de aproximación entre la pedagogía escolar y las formas de transmisión cultural tradicionales dice relación con la innovación en el uso de los espacios escolares y no escolares para la enseñanza de la cultura y la lengua indígena. A través de alianzas con actores locales, educadores tradicionales del pueblo mapuche han implementado “visitas pedagógicas” a *rukas* (casas) y otros lugares significativos para el pueblo mapuche, en cuanto espacios tradicionales de aprendizaje. Como se aprecia, uno de los desafíos de este proceso de adaptación radica en ampliar o transformar la noción de aula como espacio privilegiado para el

aprendizaje. Los educadores tradicionales señalan a este como uno de los principales obstáculos para la enseñanza en la escuela: la ausencia de espacios pertinentes para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena.

En una segunda línea, estrechamente ligada con la anterior, se plantean estrategias que potencien el aprendizaje a través de la observación directa y la práctica de la cultura. Ello, evidentemente, requiere también “romper” o adaptar los espacios y las instancias escolares en donde se desarrollan los aprendizajes, por ejemplo, a través de salidas a terreno o visitas de sabios a las escuelas. Resulta necesario, entonces, en ambas líneas de estrategias pedagógicas, potenciar y valorizar los aprendizajes que se desarrollan fuera del aula, y no solo aquellos que se desarrollan dentro de ella, cuestión que atañe a aspectos bien concretos, como el número de horas destinadas, por un lado, al aula, y por otro, a actividades fuera de ella. ¿Consideran las horas pedagógicas destinadas al Sector de Lengua Indígena esta distinción?

Finalmente, ambas líneas de estrategias presentan importantes desafíos en términos de planificación, evaluación, coordinación y producción de las experiencias pedagógicas, extensibles a cualquier estrategia pedagógica que pretenda tender puentes entre los modos tradicionales de transmisión de la lengua y la cultura indígena y el espacio escolar.

4. Contenidos culturales: qué enseñar

En su rol de mediadores entre la cultura local y la escuela, los educadores tradicionales están llamados a jugar un papel fundamental tanto en la selección como en la contextualización de los contenidos culturales indígenas a ser transmitidos a los niños y niñas. Efectivamente, no es posible enseñar “toda” la cultura indígena en la escuela; los docentes deben investigar, sistematizar y seleccionar un cierto conjunto de contenidos, teniendo en cuenta la relevancia, pertinencia y atractivo de los mismos. Parte importante de la discusión sobre los contenidos a ser enseñados pasa por el rol que ocupen los educadores tradicionales en este proceso.

Respecto de la enseñanza de la lengua, deben buscarse contenidos que favorezcan aspectos de la formación vinculados a la práctica de la cultura y que motiven a los estudiantes. En este punto el debate sobre la selección de los contenidos entronca con la cuestión de la metodología: el cómo se enseña. Al igual que en el caso de los contenidos culturales, los lingüísticos no pueden tener el impacto esperado si es que no están contextualizados. Efectivamente, ¿cómo conversar sobre el *palin* (juego de la chueca) en una comunidad mapuche en donde este no se practica?

La discusión sobre los contenidos es también una discusión sobre las estrategias pedagógicas y las metodologías de enseñanza.

Finalmente, en consideración de las lenguas vulneradas (kunza, kawésqar), y de las dificultades implicadas en su enseñanza, los contenidos deberían incluir no solo cuestiones relativas a la lengua, sino también a la cultura indígena.

5. Formación de los agentes educativos: quién enseña

En la perspectiva de afianzar la educación intercultural bilingüe, surge la posibilidad de generar un sistema de acreditación de los educadores tradicionales. Sin embargo, como ocurre con las estrategias metodológicas y los contenidos a enseñar, el proceso de acreditación o validación de los educadores tradicionales debe considerar tanto aspectos propios de la educación intercultural bilingüe como las realidades presentes en las distintas zonas del país.

En un esquema inicial, se entiende que la validación de los educadores tradicionales corresponde, de acuerdo a la normativa actual, a las comunidades. Esto significa, en los hechos, que son las comunidades las encargadas de seleccionar y elegir al educador tradicional que estará encargado de la enseñanza de la lengua indígena en la escuela. De forma implícita, esta atribución supone que al elegir a una persona, la comunidad reconoce en ella ciertos atributos y saberes que sanciona como adecuados para llevar a cabo esta tarea.

La pregunta que se plantea a continuación es si debe existir alguna otra entidad (una suerte de contraparte) que acredite el dominio de los saberes culturales o algún conjunto de atributos de los educadores tradicionales. En una primera instancia se plantea que este rol podrían cumplirlo instituciones de educación superior. La importancia de una contraparte que certifique estos saberes radica, por una parte, en acreditar la idoneidad de lo que se transmitirá a los niños y niñas, asegurando que provenga de la cultura local y no de fuentes secundarias que presenten una visión deformada o no pertinente de la cultura indígena.

Desde luego, la forma concreta de certificar o acreditar estos saberes plantea una serie de interrogantes. En la experiencia canadiense, la validación de los educadores tradicionales se realiza desde el saber indígena, luego de lo cual se diseña un currículum culturalmente pertinente que es entregado a las instituciones de educación superior, que crean carreras indígenas. Es en este momento que estas carreras “occidentales” acreditan a los educadores tradicionales. Todo ello se realiza a través de convenios, cuyo objetivo final es el fortalecimiento de los saberes ancestrales de los que los educadores tradicionales son portadores.

Sin embargo, la idea de validar y certificar los saberes de los educadores tradicionales “de una vez y para siempre” puede resultar engañosa. Como ocurre con el debate en torno al bilingüismo, puede ocurrir que la certificación de los saberes (cualesquiera que estos sean), entendida como una especie de prueba habilitante, pueda oscurecer otras habilidades o capacidades de los educadores tradicionales, no necesariamente relacionadas con su dominio de los saberes indígenas. Efectivamente, la cultura es algo que se internaliza y aprende a través del tiempo. Un sistema de acreditación debería resguardar la pertinencia y carácter adecuado de los saberes indígenas que serán transmitidos a los niños y niñas, pero también debería considerar otras características de los educadores tradicionales, incluyendo el hecho de que ellos pueden capacitarse y perfeccionarse a través del tiempo.

Se abre aquí un conjunto aún más amplio de interrogantes, relativas a las posibilidades de formación/autoformación de los educadores tradicionales a través de programas universitarios o en alianza con organizaciones indígenas. Respecto de esta posibilidad, aflora la pregunta sobre qué tipo de instituciones de educación superior colaborarán en la formación de educadores tradicionales. Uno de los aspectos importantes señalados es que debe tratarse de instituciones comprometidas con los pueblos indígenas y con la interculturalidad. A propósito de la actual discusión nacional en torno a la calidad de la educación, no puede tratarse de “cualquier” universidad.

Finalmente, existe incertidumbre respecto de la situación actual en cuanto a la formación de profesores profesionales para desenvolverse en contextos interculturales. Ello, ante la disminución de los cupos especiales para que estudiantes indígenas (insertos en establecimientos vulnerables y con bajos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria) ingresen a carreras de pedagogía. En este sentido, se plantea que debería existir un equilibrio entre la incorporación de estándares de calidad y los principios de equidad e integración.

III. PROPUESTAS

En el taller realizado al final del seminario se solicitó a los participantes que identificaran aspectos claves, entendidos como «problemas que estén obstaculizando el fortalecimiento del rol de los educadores tradicionales en la enseñanza de la cultura y lengua indígena», clasificados en tres ámbitos correspondientes a los vértices del triángulo que se presenta a continuación, con sus correspondientes sub-ámbitos.

FORMACIÓN Inicial – Continua

CONTENIDOS
Lengua – Cultura

CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA
Externas – Internas a la escuela

A partir de estos aspectos claves, los participantes elaboraron un conjunto de propuestas o prioridades de acción, con sus respectivos responsables directos y otros actores involucrados. A continuación presentamos una síntesis de ellas.

1. Formación

De las iniciativas propuestas que se relacionan de forma explícita con la formación, ya sea inicial o continua, de los educadores tradicionales, se desprenden distintas concepciones sobre la formación de los mismos. En algunos casos se habla de “profesionalización”; en otros de “capacitación” y “autoformación”.

Otras acciones propuestas abordan aspectos estructurales ligados a las instituciones de educación superior, como el aseguramiento del ingreso especial para estudiantes indígenas y la incorporación de un eje intercultural en las carreras universitarias, incluyendo un indicador válido para el proceso de acreditación de estas carreras.

Una de las estrategias propone fortalecer las competencias básicas transversales, tanto curriculares como lingüísticas y pedagógicas de la dupla pedagógica, yendo más allá del trabajo con el educador tradicional por sí solo. Otra acción apunta a la creación de políticas de formación que sean pertinentes con las identidades territoriales. Por otra parte, se propone la realización de encuentros y seminarios diferenciados, o que consideren las realidades dispares de las lenguas indígenas (vigentes, no vigentes, vulneradas, etc.) y sus problemáticas particulares.

2. Contenidos

Las acciones propuestas en esta área se vinculan con los contenidos culturales a ser enseñados o con los mecanismos para indagar en ellos, sistematizarlos y llevarlos a las escuelas. Como ocurre con el eje de formación, estas propuestas se articulan estrechamente con la búsqueda de pertinencia en los contenidos. También ponen de manifiesto la importancia de la relación entre la lengua y la identidad indígena. En el caso de las lenguas vulneradas (kawésqar, kunza), la discusión sobre los contenidos se relaciona con acciones de rescate lingüístico y cultural.

De la misma forma en que en el eje de formación se señala la importancia de la autoformación de los educadores tradicionales, también en el eje de contenidos se propone la construcción de saberes propios en los ámbitos de lingüística y didáctica. Se propone también un trabajo conjunto y cercano con las comunidades, a través de mesas de trabajo que permitan indagar en procesos activos de recuperación de la lengua y la cultura indígena.

3. Condiciones de la enseñanza

Se trata del eje que concentra la mayor parte de las acciones propuestas, sobre todo en lo referido a las condiciones de la enseñanza externas a la escuela. Dentro de este subconjunto se ubican acciones relacionadas con la ampliación de la cobertura de la educación intercultural bilingüe (a través de la modificación del Decreto 280), su difusión a través de los medios de comunicación, y variadas acciones encaminadas a lograr una mejor articulación entre las entidades encargadas de la implementación de la EIB a nivel nacional y regional (como universidades, CONADI, JUNJI, FONDART, MINEDUC, etc.), así como la creación de planes educativos regionales.

En relación con las lenguas vulneradas se propone el reconocimiento oficial por parte del Estado de estas lenguas en cuanto tales.

Un grupo relevante de acciones apunta a estrechar los lazos de colaboración entre la familia, la comunidad y la escuela. De esta forma, se propone promover un mayor protagonismo de la familia y la comunidad en la enseñanza de la lengua indígena, así como un empoderamiento de la familia y la comunidad en el proceso de implementación del Sector de Lengua Indígena.

En cuanto a las acciones destinadas a las condiciones de enseñanza de carácter interno a la escuela (o cuyo impacto se ve de forma más notoria allí), una parte relevante de ellas señala la importancia de una mayor incorporación de los educadores tradicionales, tanto en términos formales como informales. El reconocimiento del rol de estos docentes pasa, así, por un mejoramiento global de sus condiciones de trabajo, desde el establecimiento de un sueldo acorde con su papel a su incorporación al cuerpo docente permanente de los establecimientos. A su vez, se propone capacitar a la escuela en pedagogía indígena, de manera de mejorar sus condiciones de preparación para recibir y trabajar en conjunto con el educador tradicional. Otras acciones de impacto directo en las escuelas dicen relación con el financiamiento de las políticas de educación intercultural bilingüe, el cual debería aumentar para contar con materiales de apoyo y capacitación de los docentes.

CONCLUSIONES

La información aportada por los paneles permitió a los participantes del seminario-taller plantear una serie de problemáticas o aspectos críticos vinculados al rol de los educadores tradicionales en la implementación del Sector de Lengua Indígena, agrupados en cinco grandes ámbitos. En términos de normativa, los participantes cuestionaron las implicancias del Decreto 280, en cuanto limita, conceptual y técnicamente, las posibilidades de la EIB. Este decreto distorsiona el concepto de interculturalidad al limitar la enseñanza de la lengua indígena a los estudiantes indígenas. Por otro lado, pasa por alto la distribución de los estudiantes indígenas en las escuelas: en la mayoría de ellas, en el campo y en la ciudad, los estudiantes son minoría.

En cuanto al bilingüismo como requisito para los educadores tradicionales, este se visualiza como una condición ideal que, sin embargo, resulta necesario matizar con el fin de dar cabida a las realidades dispares presentes en distintas zonas del país. Considerar el bilingüismo como un requisito crucial oscurece otras habilidades y/o capacidades que, a la luz de la experiencia internacional, pueden resultar tanto o más relevantes para el éxito de la EIB, como el compromiso con la causa indígena y la capacidad de recolección y sistematización de contenidos culturales.

La pedagogía indígena, en cuanto incorpora los saberes y métodos de transmisión cultural indígenas en la escuela, se vislumbra como un horizonte nebuloso. De todas formas, existe claridad sobre el hecho de que esta entrada significará un quiebre en la forma de entender la escuela y el espacio escolar, aun considerada como una instancia complementaria al rol de la familia y la comunidad en la transmisión de la lengua y la cultura indígena.

La selección de los contenidos a ser transmitidos a los niños y niñas dependerá fuertemente del perfil de los educadores tradicionales y de las posibilidades que brinde la escuela para la inserción de metodologías provenientes del mundo indígena. Como sea, la condición más relevante de los contenidos debiera ser su pertinencia y adecuación a los contextos locales.

Finalmente, el tema de la formación de los agentes educativos ocupó un lugar preponderante en el debate. Existe consenso sobre la importancia de la comunidad como el primer agente validador de los educadores tradicionales. Dicho lo anterior, la necesidad de ampliar la enseñanza de la lengua indígena e incorporar a mayor número de educadores tradicionales plantea la pregunta sobre qué otros agentes (universidades, etc.) podrían actuar como contraparte en la validación de los educadores tradicionales y sus saberes. Todo ello, considerando que la cultura indígena no es estática, se puede aprender, y para ello pueden existir múltiples modalidades (formación, autoformación, etc.).

En relación a las propuestas, los participantes del seminario-taller plantearon iniciativas en tres grandes ámbitos, expresados en el taller final: formación, contenidos y condiciones de enseñanza. De las propuestas del primer ámbito, el de formación, se desprenden distintas concepciones sobre la formación docente, y en particular, de los educadores tradicionales («profesionalización», «capacitación», «autoformación»). Otras propuesta relevantes abordan la necesidad de crear políticas educativas que sean pertinentes con las identidades indígenas territoriales.

En cuanto a los contenidos, las propuestas apuntan también a la pertinencia como pilar fundamental, y a la comunidad como fuente primordial. Teniendo en cuenta la relación consustancial entre cultura y lengua, y la situación de las llamadas lenguas vulneradas, se señala que los contenidos no deberían limitarse a la enseñanza de la lengua, sino también a abordar, de forma decidida, aspectos de la cultura y la cosmovisión.

Finalmente, el eje de condiciones de la enseñanza reúne a la mayoría de las acciones propuestas, la mayor parte de ellas relacionadas con las condiciones de la enseñanza externas a la escuela (ampliación de la cobertura de la EIB a través de la modificación del Decreto 280, difusión de la EIB a través de los medios de comunicación, además de variadas acciones encaminadas a mejorar la articulación entre las distintas agencias relacionadas con el tema indígena). Un grupo importante de acciones busca mejorar la relación entre la escuela, la familia y la comunidad. Por último, una propuesta recurrente en el ámbito de las condiciones de enseñanza internas a la escuela dice relación con el reconocimiento y valoración del trabajo del educador tradicional, a través de diferentes medidas: desde la mejora de los salarios hasta la preparación de la escuela para recibir a estos actores, pasando por su incorporación a la planta de docentes.

ANEXOS

Tabla 1

Sinóptica de las acciones prioritarias propuestas

Grupo – Pueblo indígena asociado	Acciones según nivel de prioridad				
	1	2	3	4	5
A Mapuche	Profesionalización de los educadores	Mayor incorporación de los educadores tradicionales	Generar protagonismo en la familia	Liberar porcentaje de matrícula (20%) en consideración al carácter intercultural del proyecto	Mejorar las condiciones de financiamiento del proyecto a nivel nacional
B Kawesqár Yagán Quechua	Reconocimiento por parte del Estado del carácter prioritario de las lenguas kawesqár y yagán	Plan educativo regional	Acciones de rescate lingüístico y cultural	Capacitación a los educadores tradicionales en los ámbitos lingüístico y cultural	Creación de materiales de apoyo para la educación intercultural
C Likanantai	Incorporación del educador tradicional al cuerpo docente permanente	Flexibilización de la idoneidad docente para la contratación de los educadores tradicionales mediante una resolución	Consideración de los contenidos culturales y lingüísticos en las evaluaciones estandarizadas nacionales	Generación de lineamientos comunes para las instituciones públicas que trabajan con los pueblos indígenas	Continuidad de la EIB en el segundo ciclo de enseñanza básica y media
D Mapuche Aymara	Revitalización de la lengua con identidad	Acreditación de los educadores tradicionales	Autoformación	Interculturalidad	Mejoramiento de las condiciones laborales
E Mapuche	Políticas de formación pertinentes con las identidades territoriales	Sensibilización en las universidades – carreras eje	Formular un currículum para la EIB en todos los niveles	Encuentros y seminarios diferenciados	Investigación y sistematización
F Mapuche	Financiamiento integral (sueldo educador tradicional, material didáctico, capacitación)	Apertura de la EIB a través de la eliminación del Decreto 280 sobre 20% de matrícula	Promoción de la EIB en todos los establecimientos nacionales		
G Aymara	Aseguramiento del ingreso especial (indígenas)	Fortalecimiento de la práctica lingüística en el grupo familiar	Construcción de saberes propios en ámbitos de lingüística y didáctica	Capacitación a la escuela en pedagogía indígena	Involucramiento de los medios de comunicación masivos
H Diaguita Coya	Coordinar trabajo de las regiones III y IV	Mesas de trabajo con las comunidades para indagar en procesos de recuperación activos	Reunión con FON-DART, CONADI, universidades, SEREMI, MIDEPLAN, museos	Desarrollar catastro en las comunidades de adultos protagonistas de su cultura	Planificar trabajo de acuerdo a la información obtenida en las comunidades
I Mapuche	Revitalización de la lengua indígena	Formación inicial docente	Autoformación continua y profesionalización del educador tradicional	Contenidos culturales	Implementación del SLI
J Aymara	Generación de una instancia de coordinación entre las instituciones públicas y privadas para la implementación de la EIB	Incorporación del eje intercultural en la totalidad de las carreras, agregando un indicador en el proceso de acreditación	Fortalecimiento de las competencias básicas transversales tanto culturales como lingüísticas y pedagógicas en la dupla pedagógica		
K Mapuche	Promover un mayor protagonismo de la familia y la comunidad en la enseñanza de la lengua indígena	Empoderamiento de la familia y la comunidad en el proceso de implementación del SLI	Promover un mayor protagonismo de la CONADI en la enseñanza/revitalización de la lengua indígena	Aumento de los recursos destinados al PEIB	Reconocimiento y validación del kimun (conocimiento) mapuche del educador tradicional (incentivo económico)

Tabla 2

Responsables directos de las acciones prioritarias propuestas

Grupo – Pueblo indígena asociado	Responsables directos de la acciones según nivel de prioridad				
	1	2	3	4	5
A Mapuche		Mineduc, CONADI			
B Kawesqár Yagán Quechua	Estado	Mineduc	Mineduc, CONADI	Mineduc, CONADI	Mineduc, CONADI
C Likanantai	Sostenedor	Mineduc	Mineduc	Mineduc y otras instituciones	Mineduc
D Mapuche Aymara	Los hablantes de la lengua, comunidades, Estado	Comunidades, Estado	Familia, comunidades	Estado, Mineduc	Mineduc, dirección provincial, departamento municipal
E Mapuche	Educadores tradicionales, supervisores (departamentos provinciales), Mineduc	Universidades	Equipo de básica	Mineduc, representantes de pueblos indígenas	Universidades
F Mapuche	Mineduc	Mineduc	CONADI, Mineduc, municipios, organizaciones indígenas, educadores tradicionales		
G Aymara	Mineduc, universidades	Familias	Comunidades, universidades	Mineduc	Estado
H Diaguita Coya	Mineduc, CONADI	Mineduc, CONADI	Mineduc, CONADI	Comunidades	
I Mapuche	Familia, comunidad, autoridades tradicionales	Universidades	Organizaciones indígenas (Ej.: Aze-luwam)		
J Aymara	Mineduc	Mineduc	Mineduc		
K Mapuche	Familias, dirigentes, kimche (sabios indígenas), autoridades tradicionales.	Mineduc, CONADI, JUNJI, Fundación Integra	CONADI, Academia de la Lengua Mapuche, Mineduc	Estado, Mineduc (DEG)	

Tabla 3

Otros actores involucrados en las acciones prioritarias propuestas

Grupo – Pueblo indígena asociado	Otros actores involucrados en las acciones según nivel de prioridad				
	1	2	3	4	5
A Mapuche		Familias			
B Kawesqár Yagán Quechua	Ciudadanía magallánica, universidades (UMAG)	Comunidades, CONADI, JUNJI, municipios, universidades (UMAG), JUNAEB	Comunidades, Consejo de la Lengua (Kawesqár), especialistas, sostenedores	Consejo de la Lengua (Kawesqár), comunidades, especialistas	Comunidades, especialistas
C Likanantai	Directores, comunidades	Comunidades	Sostenedor	CONADI	Directores, cuerpo docente
D Mapuche Aymara	Azeluwam, Mineduc, CONADI	Municipios, sostenedores	Kimche, universidades, Azeluwam	Organizaciones indígenas, sociedad civil	Escuela, director, educador tradicional
E Mapuche	Comunidades, departamentos provinciales, universidades	Docentes, organismos institucionales	Técnicos, comunidades	Representantes de pueblos indígenas	
F Mapuche	Educador tradicional, kimche, organizaciones indígenas	Organizaciones indígenas, CONADI			
G Aymara	Organizaciones indígenas	Estado		Escuela	Sociedad
H Diaguita Coya					
I Mapuche	Directivos, Mineduc, CONADI, municipio, universidades	Sociedad civil indígena, autoridades tradicionales	Universidades, Mineduc, CONADI, movimiento social indígena		
J Aymara	CONADI, universidades, asociaciones y comunidades indígenas	Universidades	Formadores, docentes EIB		
K Mapuche	Mineduc, CONADI, otras agencias estatales	Universidades, UNICEF, OIT, sostenedor	Autoridades tradicionales, mesa interinstitucional	Azeluwam	Mineduc, sociedad nacional, comunidad, Azeluwam, sostenedor