



**FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

HARE HAPĪ RAPA NUI

**“La política Intercultural Bilingüe
y la visión de los actores del sistema educacional municipal
de Rapa Nui”.**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y

Título Profesional de Socióloga

TAMARA STEPHANIA CAMPOS BRIONES

Profesor Guía:

José Miguel Ramírez Aliaga

Valparaíso, Junio 2018

Dedicada a mi padres y a mi compañero de vida Edmundo

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Priscila Briones y Emiliano Campos por su amor y por creer siempre en mí. Gracias por la experiencia de conocer Rapa Nui y permitir encantarme con esta cultura. A mi hermano Diego por su cariño.

A mi compañero, amigo y amor Edmundo Santelices Parra. Gracias por el amor, la compañía, el cariño, la familia y la vida juntos. A sus padres, Enrique e Isabel, a su hermana Jacque y a su hijo Matías por ser mi familia también.

A mis amigas de Rapa Nui que han hecho agradables mis días, Cote Flores, Tupu Pakarati y Chichi Araki.

A la comunidad rapanui, gracias por todo. A mis amigos Diego Jaime, Mara Paoa Huki y “tío” Lynn Rapu Tuki. A los que se comprometen con la educación en Rapa Nui: Viki Haoa Cardinali, Anette Rapu Zamora, Katherine Ringeling, Akahanga Rapu, Rodrigo Paoa, Bianca Tuki, Maria Tepano Veri Veri, Alan Fuentes, “Temo” Haumoana Hey y María Teave.

A José Miguel Ramírez por acompañarme en este desafío.

RESUMEN

El presente estudio se sitúa en la discusión teórica de la Sociología Latinoamericana bajo el enfoque del Colonialismo interno como matriz teórica que plantea la vigencia del colonialismo o la continuidad de patrones coloniales en las actuales formas de organización política, social y económica en el continente, específicamente en relación a la valorización de la diversidad cultural a partir del enfoque Educativo de la Interculturalidad Funcional.

Viene al caso recoger parte de estas discusiones en la actualidad, porque si bien analizamos algunos aspectos específicos de la comunidad rapanui en su vinculación con el Estado chileno a través de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la línea de reflexiones escogidas contribuye a visibilizar la continuidad y/o cambios en la estructura colonial, así como a profundizar en las características de la experiencia educativa que ha significado la política de Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui.

A la luz de los resultados de este estudio podemos abrir un debate teórico y político-pedagógico sobre qué tipo de enfoques de EIB deben ser implementados, el que confronte las perspectivas de interculturalidad funcional y de intercultural crítica.

Esta investigación centra su objeto de estudio en la interpretación y apropiación que los actores educativos del liceo intercultural de Rapa Nui desarrollan en torno a la interculturalidad en la educación, para reflexionar de qué forma estos discursos e interpretaciones están tensionando y disputando esta política educativa

Palabras clave: Apropiación de la Educación Intercultural Bilingüe, Interculturalidad crítica, Disputa, Comunidad educativa, Rapa Nui.

INDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.- FUNDAMENTACIÓN: DESARROLLO DEL PROBLEMA	13
1.1.- <i>La interculturalidad y el modelo educativo</i>	14
1.2.- <i>Contexto interétnico entre pueblos originarios y Estado chileno</i>	15
1.3.- <i>La política educativa intercultural indígena en Chile</i>	17
1.4.- <i>El sistema escolar en Rapa Nui</i>	18
1.5.- <i>Propuesta de investigación</i>	20
2.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	21
2.1.- <i>Objetivo General y Específicos</i>	21
2.1.1.- <i>Objetivo General</i>	21
2.1.2.- <i>Objetivos Específicos</i>	22
3.- RELEVANCIAS	22
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	24
1.- PERSPECTIVA TEÓRICA DEL ESTUDIO	24
2.- DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	25
2.1.- <i>Desde el origen: el problema del Otro</i>	25
2.2.- <i>Gestión de la Otridad: la política de la diferencia</i>	27
2.3.- <i>El paradigma de la interculturalidad en América Latina: un modelo en pugna</i>	29
2.3.1.- <i>Orígenes de la interculturalidad latinoamericana</i>	29
2.3.2.- <i>Distinciones sobre la interculturalidad: Crítica y Funcional</i>	31
2.3.3.- <i>La interculturalidad crítica como modelo decolonial</i>	33
2.4.- <i>Los discursos sobre la interculturalidad: normativos y descriptivos</i>	35
2.4.1.- <i>Discursos Descriptivos sobre la interculturalidad (de hecho)</i>	35
2.4.2.- <i>Discursos Normativos sobre la interculturalidad (deber ser)</i>	36
2.5.- <i>De la interculturalidad como programa educativo autónomo</i>	37
2.6.- <i>La política de Educación Intercultural Bilingüe: los lineamientos del MINEDUC</i>	38
2.7.- <i>La apropiación y el control cultural: decisiones propias y ajenas</i>	41
2.8.- <i>La EIB en Rapa Nui: los desafíos de un currículo intercultural</i>	44
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	48
1.- DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO	48
2.- TIPO DE ESTUDIO	49
3.- TIPO DE DISEÑO	49
4.- DISEÑO MUESTRAL	50

5.- TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS	53
5.1.-Sobre la recolección de los datos	56
6.-PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	56
7.-CALIDAD DEL DISEÑO	58
8.- CONDICIONES ÉTICAS.....	59
CAPÍTULO 4: CONCEPTUALIZAR LA EIB EN RAPA NUI	60
1.- LOS ACTORES DE LA POLÍTICA EIB EN RAPA NUI.....	62
1.1.- A nivel central.....	64
1.2.-A nivel regional-provincial.....	65
1.3.-A nivel local	66
2.-INTERPRETACIONES SOBRE LA EIB EN RAPA NUI	67
2.1.-Discursos sobre las identidades.....	69
2.1.1.-Identidad estática	70
2.1.2.-Identidad ajena o del “Otro”	73
2.1.3.-identidades dinámicas transformadoras	76
2.2.-Discursos sobre la EIB como proyecto educativo	79
2.2.1.-Discursos sobre la interculturalidad descriptiva-crítica.....	79
2.2.2.-Discursos sobre la interculturalidad normativa-funcional	85
CAPÍTULO 5: LA APROPIACIÓN DE LA POLÍTICA DE EIB EN RAPA NUI	88
1.- LA FIGURA DEL EDUCADOR TRADICIONAL RAPANUI.....	89
2.- EL ROL DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD RAPANUI.....	92
2.1.-La familia y la revitalización de la lengua rapanui.....	94
2.2.-El rol de la familia en la reproducción de la cultura	95
2.3.-El valor del currículo intercultural.....	96
3.- SOBRE LA PERTINENCIA CULTURAL	97
3.1.-Adecuación del currículo nacional.....	98
3.2.-Innovación educativa: una pedagogía intercultural artística	100
4.-INMERSIÓN EN LENGUA RAPANUI: DISPUTA POR LA APROPIACIÓN	105
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES FINALES.....	119
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXOS.....	127

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Sobre los criterios de inclusión para la muestra	50
CUADRO 2: Matriz para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas	52
CUADRO 3: Proceso de construcción de instrumentos de recolección de datos	53

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Resumen principales ejes de análisis de la investigación	59
FIGURA 2: Flujograma del Programa de EIB en Rapa Nui.....	62
FIGURA 3: Visión aérea del liceo Aldea educativa Hoja'a o te Mana	103
FIGURA 4: Biblioteca y salas de clases Aldea educativa Hoja'a o te Mana	104

SIGLAS

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

CASEN: Encuesta de caracterización socioeconómica

CEPI: Comisión Especial de Pueblos Indígenas

CIM: Consejo Interregional Mapuche

CONADI: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

CRA: Centro de Recursos para el Aprendizaje

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal

DEPROV: Departamento Provincial de Educación

FCE: Fondo de Cultura y Educación

MIDEPLAN: Ministerio de Planificación y Cooperación

MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile

SEGPRES: Ministerio Secretaría General de la Presidencia

SEREMI: Secretaría Regional Ministerial

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

PADEM: Plan Anual Educativo de Desarrollo Educativo Municipal

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe

PPP: Planes y Programas Propios

PSU: Prueba de Selección Universitaria

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

UTP: Unidad Técnica Pedagógica

WIPCE: World Indigenous People Conference on Education (Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas en Educación)

INTRODUCCION

*“... Todos hemos de aprender que el Otro
representa una determinación primaria
de los límites de nuestro amor propio
y de nuestro egocentrismo.
El Otro es un problema moral de
alcance universal.
Es un problema político”.*
Hans-Georg-Gadamer

El conocido “choque cultural” que ocurrió en la región Latinoamericana, no fue un proceso ingenuo de descubrimiento según lo describe Lèvi Strauss (2003), sino que marca un precedente para comprender lo que hoy sucede con la identidad de los sujetos latinoamericanos. Las elites latinoamericanas, que vieron en “el empobrecimiento intelectual del indio” buscaron la imposición de un pensamiento foráneo que lograra unificar las naciones latinoamericanas, todo esto a través de la exclusión de aquello que no tenía cabida en el proyecto político liberal moderno.

La cuestión es si hoy la exclusión del Otro-indígena ha sido superada, o más bien si el problema que en la región impera sobre la incivilización pasó a ser un “estado culminado”.

En la actualidad los conflictos emergen con otros matices que se manifiestan, entre otras cosas, por la demanda por acceso al poder de los grupos históricamente subalternos: los pueblos originarios y los pueblos afro descendientes integrados a los estados-nación latinoamericanos.

Para el caso de Chile, la isla de Rapa Nui¹ que fue anexada al territorio en el año 1888, representó y representa una experiencia singular. No es común que un país latinoamericano tenga una posesión colonial (Foerster, 2010) en otro continente, más si este territorio cuenta con un pueblo polinésico totalmente ajeno a la idea de “indios” propia del suelo americano. (Corvalán, 2015).

En este escenario, el Estado de Chile en conjunto con órganos internacionales se ha propuesto elaborar mecanismos de intervención que busquen desarrollar una política de cooperación entre los pueblos originarios y el estado - nación, buscando como finalidad respetar y reconocer las diferencias culturales y principalmente compensar los atropellos históricos cometidos a estos pueblos.

¹ En la presente estudio utilizaré <Rapa Nui>, por separado y con mayúsculas para referirme al territorio de Isla de Pascua; <rapanui> con minúscula y junto para referirme a las personas y su idioma.

Entre otras líneas de intervención, estos mecanismos se han dirigido al reconocimiento, la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural en el espacio educativo, a partir del desarrollo de políticas de educación intercultural y bilingüe.

Sin embargo, en el campo de la educación interculturalidad bilingüe funcional se han implementado políticas públicas verticales que han sesgado la idea de diversidad cultural limitándola a un esencialismo, recortando todos aquellos elementos históricos y políticos, ocultando las relaciones de poder que en ella existen.

De esta manera, hoy, la lectura que realizan diversos autores latinoamericanos sobre la temática de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) concuerdan en que sus orígenes responden a las reivindicaciones de los pueblos originarios; sujetos sociales históricamente excluidos. Estos autores, en su mayoría consideran que la interculturalidad es concebida como una nueva gestión del Otro-indígena pero sólo en términos identitarios y culturales.

En este sentido para los autores que se revisarán en la presente investigación, es necesaria la distinción entre una interculturalidad crítica, que da cabida a los pueblos originarios o una interculturalidad que es funcional al actual sistema económica neoliberal.

A partir de esa distinción es necesario dar a conocer y discutir las tensiones que existen en torno al modelo educativo EIB para los establecimientos interculturales de Rapa Nui, lo que constituye el foco de la presente investigación.

La investigación se estructura en 5 capítulos. En el primer capítulo se justifica la importancia de investigar la educación intercultural bilingüe como un campo tensionado, presentando a Rapa Nui como un caso relevante a investigar por su singularidad. En el segundo capítulo se presenta un breve recorrido histórico sobre la conformación del discurso de la civilización y barbarie en América Latina que resulta necesario para comprender la actual problemática de la interculturalidad, como un problema colonial. En el mismo se propone el concepto de apropiación como herramienta teórica que permite reconocer las disputas en torno al modelo EIB. En el tercer capítulo se aborda las decisiones metodológicas desde el paradigma cualitativo. Un cuarto capítulo de análisis de lo recogido en el trabajo de campo realizado en Rapa Nui, genera los principales ejes para conceptualizar la EIB en este territorio. En el quinto capítulo se describen las formas que los actores se apropian de la EIB. Finalmente, en las conclusiones se presentan los principales ejes que permiten comprender cómo es que la política de EIB es interpretada y apropiada en Rapa Nui.

Capítulo 1: Formulación del problema

1.- Fundamentación: desarrollo del problema

Desde la segunda mitad del siglo pasado, la problemática de la Interculturalidad y su correlato en el campo educativo, la Educación Intercultural Bilingüe² (EIB), se ha instalado como un nuevo desafío a enfrentar por parte de los Estados latinoamericanos, sobre todo en aquellos en que los conflictos con los pueblos originarios reflotan con mayor persistencia.

La génesis de este fenómeno se comprende al analizar, en retrospectiva, la idea constitutiva de los estados-naciones americanos: de un mundo civilizado y un mundo bárbaro (Sarmiento, s/f) a partir del pensamiento eurocentrista. Se comprendió la realidad constitutiva de Latinoamérica a partir de un desarrollo infecundo del género humano, siendo las ideas de intelectuales criollos del siglo XIX que percibieron en la existencia de los pueblos originarios el obstáculo más complejo de remontar (Spencer, 1941, citado en Bengoa, 2007). Bajo esta concepción etnocéntrica, violenta y paternalista presente en el instaurado discurso civilizador se legitimó la colonización del otro americano (Todorov, 1987) a partir del discurso del Otro bárbaro, improductivo, incivilizado, lo que permitió la colonización, el avasallamiento cultural, la explotación, conduciendo a un proceso inminente de homogenización cultural, cognoscitiva, política y social de acuerdo con los preceptos del proyecto geopolítico ejercido desde el centro colonial europeo. (Quijano, 2000, p.206)

Pues, precisamente a partir de esta dualidad de la región latinoamericana, sería sugerente preguntarse si ¿acaso esta historia de dominación colonial se puede pensar como superada o, por el contrario, se sigue reproduciendo hasta nuestros días?

De acuerdo con los lineamientos que guían esta investigación, el contexto en el que emergieron los estados - naciones latinoamericanos no se perfila como un pasado histórico e inerte, sino más bien esta historia de colonización nos permite trazar un *continuum* histórico en el que los procesos de dominación cultural, social y económica persiste desde el paradigma colonizador europeo, hasta el actual paradigma neoliberal que se despliega en la valorización de la diversidad cultural (UNESCO, 2001) a partir del enfoque educativo de la Interculturalidad Funcional (Polanco, 2006, p.175) .

² El concepto de Interculturalidad será puesto en debate durante esta investigación. Se diferenciará entre Interculturalidad crítica e Interculturalidad funcional o también llamado Multiculturalismo neoliberal.

1.1.- La Interculturalidad y el modelo educativo

Existe cierto debate en torno a la Interculturalidad, lo cual evidencia la inexistencia de un marco conceptual compartido y consensuado sobre esta (Walsh, 2002). El concepto es histórico y está determinado por los intereses y el lugar desde donde se enuncia (Tubino y Zariquiey, 2005). Por tanto, existen diferentes percepciones sobre la definición de interculturalidad, dependiendo de quién se encuentre implicado.

Catherine Walsh parte de la idea que la transversalidad de las relaciones étnicas y encuentros culturales que promueve la interculturalidad hoy en América Latina está propuesta bajo la lógica de funcionalidad al sistema económico neoliberal que implica la asimilación e integración de las estructuras coloniales ya pre-establecidas. (Walsh, 2006). Para Nancy Fraser (2000) el multiculturalismo neoliberal es una nueva gobernanza en la que se promueve el reconocimiento cultural sin una distribución económica ni política que conduzca a una mayor igualdad y justicia social. Para Walsh, la interculturalidad funcional vendría a ser el enfoque del Multiculturalismo, aquellos esfuerzos de los estados democráticos liberales que aceptan o abrazan las diferencias étnicas entre ciudadanos y promueven el respeto y el reconocimiento de estas diferencias. Dicho esto, el multiculturalismo neoliberal representa un proyecto racial que poco hace para desafiar la dominación racial o el neocolonialismo (Richards, 2016, p. 266)

Por lo tanto, es necesario realizar una distinción sustancial al hablar de Interculturalidad. Como los expresa Fidel Tubino, existe una Interculturalidad funcional y otra crítica. En Chile ambos términos, “interculturalidad crítica” y “multiculturalismo neoliberal” se utilizan indiscriminadamente e intercambian, pero estos conllevan a concepciones antagónicas; de ahí su necesaria diferencia. Además resulta necesario enunciar estas diferencias, pues en Chile las relaciones culturales se encuentran marcadas por relaciones de poder que traen como consecuencia desigualdad y conflictos entre los diversos grupos culturales y sociales (PNUD, 2017)

A partir de lo anterior, la interculturalidad la entenderemos desde una mirada crítica de las relaciones culturales; es decir que el promulgado reconocimiento de las diferencias étnicas se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado. (Walsh, Tubino, Quijano) que promueve las diferencias culturales pero no así la redistribución política-económica de los pueblos originarios. (Fraser, 2000). Y se considerará la distinción entre los discursos descriptivos y normativos sobre la Interculturalidad (Tubino, 2005).

En el ámbito educativo, la <interculturalidad> se entiende como aquel principio que busca contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias, visualizando a las culturas como realidades en transformación y regeneración.

Según las diversas experiencias y estudios sobre la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y Latinoamérica (Boccaro, 2007; Antileo, 2012; Williamson y Flores, 2014), muchas de las políticas que se elaboran en relación a la EIB plantean metas que no llegan a cumplirse. ¿Por qué sucede esto?

La elaboración e implementación de estas políticas oficiales de <interculturalidad> en la educación, se confronta inevitablemente con los proyectos y expectativas de las instituciones escolares y de las comunidades indígenas, abriendo así un campo para la producción de nuevas tensiones y re-definiciones político-identitarias entre los actores involucrados (Bonfil, 1991, 1995) que influyen en la aplicación y evaluación de estas (Williamson y Flores, 2014).

1.2.- Contexto interétnico entre los pueblos originarios y Estado chileno

La realidad poblacional de los pueblos indígenas en la región latinoamericana es diversa, por lo que su visibilización y reconocimiento constitucional marca, entre otras cosas, esta diferencia.

Bolivia y Guatemala son países compuestos mayoritariamente por poblaciones indígenas. El 62% de la población boliviana se identificó con una etnia (Censo de 2001) y en Guatemala se estimó que cerca del 50% del total de la población es indígena. Por su parte, Chile representa un país conformado poblacionalmente por minorías etnoculturales (Kymlicka, 2003). El XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda de 2002 señala que la población en Chile es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192 personas (4,6%) pertenecen a uno de los ocho pueblos originarios: *mapuche*, *aymara*, *rapanui*, *alacalufe*, *atacameño*, *quechua*, *colla* y *yámana*. Si nos remitimos a la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), la población que declara ser indígena aumentó consistentemente desde un 6,9% a un 9,1% entre 2009 y 2013, considerando que en las últimas mediciones se toma en cuenta la autoadscripción, sin que influyan las características raciales o lingüísticas.

Lo que se vuelve relevante es que la visibilización poblacional (Censo 2002, Casen 2006, Casen 2009, Casen 2013) ha sido clave en como se ha abordado la problemática

indígena desde el Estado chileno y el impulso de planes y programas específicos para estos pueblos (Antileo, 2012). Las democracias occidentales liberales apuntan a reconocer que tanto los grupos dominantes como los grupos minoritarios dentro de cada nación tiendan a una cohesión social a partir de una identidad nacional de la mayoría, fundamentada en una política de la diferencia o discriminación positiva hacia las minorías nacionales etnoculturales (Klymlicka, 2003).

El reconocimiento de los pueblos originarios en el estudio de caracterización poblacional chileno sólo fue posible con la Ley Indígena aprobada en octubre de 1993 (Ley 19.253), que reconoce ocho pueblos los que fueron considerados nueve años después en el Censo del 2002. Esta reconocimiento respondió esencialmente a las exigencias de estos pueblos al Estado chileno a partir del acuerdo de Nueva Imperial firmado el 12 de octubre de 1989, lo que condujo a la conformación, en primer lugar, de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) y, en marzo de 1993, se creó el Consejo Interregional Mapuche (CIM) en Temuco, el cual resultó fundamental para la consecución de la Ley Indígena, que a su vez, es promotora de la institucionalidad nacional indígena, cristalizada en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). A mediados de la década de 1990, se encargará a la CONADI, a través de su Unidad de Educación y Cultura el programa de EIB del Ministerio de Educación (MINEDUC).

A partir del reconocimiento de los pueblos originarios, se elaboraron políticas de cooperación entre los pueblos y el Estado chileno, con la finalidad de respetar y reconocer las diferencias culturales y principalmente compensar los atropellos históricos vividos por estos pueblos. Pero, como tal como lo advierte la socióloga Patricia Richards, si bien Chile desarrolla políticas indígenas que se mueven en el marco general del multiculturalismo neoliberal, la aplicación del modelo tiene sus particularidades, lo que ella llama “la versión chilena del multiculturalismo” (Richards, 2016, p.267). Parte importante de su argumento se sitúa en las tensiones coloniales y jerarquías raciales que establecieron una relación dicotómica entre chilenos y pueblos originarios. En teoría, el multiculturalismo avanza en políticas de reconocimiento de la diferencia étnica (siempre limitadas y orientadas a la integración nacional), mientras en la práctica ensombrece las condiciones de desigualdad social en que se inscriben las realidades de los pueblos originarios.

Por lo que, se vuelve necesario conocer cómo se articula el multiculturalismo en las comunidades de Chile, a partir de esta realidad disímil de la región.

Para esta discusión, parece pertinente compartir las reflexiones del sociólogo *aymara* Félix Patzi, quien reflexiona cómo los Estados latinoamericanos establecieron dos mecanismos iniciales para enfrentar la cuestión indígena. Una estrategia, que denomina

antropoémética, que “consiste en la exclusión del “Otro” indígena a los confines del orden social colonial y, en segundo lugar, una estrategia *antropofágica*, que consiste en la “asimilación del Otro” para su incorporación al sistema social. Sólo a partir de los años noventa asistiríamos a un nuevo campo de acción en torno a los mismos excluidos o asimilados, una nueva teoría de la integración - la Interculturalidad funcional - (Patzí, 2009, p.143).

1.3.- La política educativa intercultural indígena en Chile

En esta amplia discusión, el paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe³ (EIB en adelante) pretender ser internalizado como una solución al conflicto provocado por la relación dicotómica entre cultura dominante y dominada donde la escuela sería “el espacio” privilegiado para potenciarla a través de la tolerancia, la convivencia entre las distintas etnias, la valoración positiva de la diversidad cultural y, sobre todo, la superación del etnocentrismo. En consecuencia, las políticas educacionales corresponderían a una de las bases para la consolidación del Estado-Nación, a través del ejercicio de reproducción y consolidación de los ideales integradores (Kymlicka, 2003).

Así, en el marco de la Ley Indígena el Estado chileno se da inicio al establecimiento de una política educacional enfocada en los pueblos originarios. Se sientan las bases para una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que tendría como objetivo conocer y valorar la diversidad cultural de estos pueblos. En el año 1995 la EIB se funda como programa educativo, el cual se propone abrir espacios de descentralización y autonomía curricular, a través de la contextualización de los aprendizajes y la participación de la comunidad local en la definición de las metas educativas, pero que además a nivel curricular, incorporen los saberes y conocimientos indígenas en el proceso educativo. (Hevia & Hirmas, 2005). La EIB se entiende como un modelo educativo que permitiría a los pueblos originarios ejercer su derecho a aprender sus lenguas y, a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura de origen. Junto con esto, se espera que los niños y niñas indígenas aprendan la lengua nacional que les posibilitará conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional. (MINEDUC, 2011)

Dicha política se ha implementado en el tiempo con discretos resultados y con presupuesto reducido, además focalizado principalmente en sectores de concentración

³ EIB hace alusión a la educación intercultural bilingüe como propuesta teórica que da orientación a la política educativa de EIB, que en adelante se conocerá en Chile como PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe).

indígena en zonas rurales.

El fenómeno de la *mapuchización*, otra de las críticas hacia el modelo EIB, ha generado una irrupción desigual respecto de las demás culturas originarias en la generación de políticas de EIB, lo que anula la pluralidad al enfatizar la existencia de un pueblo indígena o lo indígena en relación al pueblo mapuche, lo cual invisibiliza tanto la diversidad de pueblos al interior de la categoría “indígena” (Hernández, 2004, p.76)

Los resultados de esta política han sido objeto de sostenidos cuestionamientos (Hevia, 2005; Boccara, 2007; Dietz, 2011; Olaf, 2010) principalmente en cuanto a la concreción de un verdadero currículo intercultural indígena. Esta labor recae directamente en las competencias de docentes y equipos directivos, quienes han reproducido un currículo monocultural, descontextualizado, monolingüe y de baja calidad pedagógica, con escasa relevancia de la cultura indígena. Además, se ha tendido a esencializar lo indígena en torno a la tradicional imagen de indígena rural – ancestral. Por ejemplo, en la observación de 138 clases de las 16 escuelas focalizadas del PEIB - Orígenes se concluyó que en más del 60% de los casos, la cultura indígena es irrelevante (Hevia, 2005).

1.4 El sistema escolar en Rapa Nui

El caso del sistema escolar intercultural bilingüe rapanui es el que nos interesa en esta investigación. Conocer qué sucede en el proceso de incorporar la cultura rapanui al aula y cómo los actores involucrados se han apropiado de esta política estatal.

Desde la anexión al territorio chileno en el año 1888, Rapa Nui solo vino a contar con un sistema educativo formal estatal en el año 1934. Es importante considerar que para Chile la anexión del territorio de Rapa Nui representó y representa una experiencia singular. No es común que un país latinoamericano tenga una posesión colonial (Foerster, 2010) en otro continente, más si este territorio cuenta con un pueblo polinésico totalmente ajeno a la idea de “indios” propia del suelo americano. (Corvalán, 2015).

En el año 1917 se instaura la primera escuela colonial administrada por la Marina chilena. La improvisada escuela de comienzos del siglo XX en Rapa Nui fue consecuencia de una rápida respuesta del gobierno de Chile a presiones realizadas por diversas personalidades que viajaban a ese territorio, como el influyente Vicario de la Iglesia Católica Obispo Edwards (Corvalán, 2015). La sola llegada de esta escuela a Rapa Nui aceleró un proceso de asimilación forzosa (Gobierno de Chile, Informe Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003) – comenzado ya en el siglo XIX con la llegada de los misioneros franceses de la orden

de los Sagrados Corazones-, porque introdujo, entre otras cosas, la escuela como espacio institucionalizado para enseñar el conocimiento “verdadero”. Lo llamativo se identifica al reconocer que la figura del profesor en esta isla tuvo diferentes actores: autoridades militares, maestras religiosas, rapanui instruidos y profesores enviados desde el continente por el Estado chileno, todos agentes externos que dieron curso a esta nueva institución en Rapa Nui.

Pasada una década desde que se instaló esta escuela administrada por la Marina chilena, se establece la primera escuela formal administrada por la Dirección Provincial de Educación Pública de Valparaíso en el año 1934 “pasando a ser plenamente parte del sistema público y regular de educación del Estado chileno” (Corvalán, 2015, p.80). Posteriormente es traspasada a la Iglesia católica establecida en el Vicariato de la Araucanía conformando así una sociedad público privada de educación. Esta administración religiosa se mantendrá hasta el año 1970.

Así, a partir de 1970 y hasta la etapa previa a la globalización (1990) se perfila con más ímpetu que en los periodos anteriores, el peso de la política educativa a partir de la planificación y control del campo educativo rapanui por parte del Estado chileno. A partir de 1973, producto del golpe de Estado, hay una reorientación de los procesos socio-educativos inspirado en un paradigma socio-integrador y desarrollista dentro de esta nueva estructura de gobierno autoritaria (Corvalán, 2015)

Junto con el retorno a la democracia en el país a inicios de los años noventa, emergen temas y demandas que hasta ese momento estaban bloqueadas por la dictadura e incluso negadas por la sociedad. Una de ellas es la cuestión indígena (Bengoa, 2007) y sus consecuencias para las políticas públicas en el país. Este tema no es una exclusividad de Chile, pero este país tiene algunas características particulares, en especial a partir de la negación tanto de la diferencia como de la etnicidad que lo ha caracterizado, y que como tal ha sido transmitida por el sistema y los textos escolares durante la mayor parte de su desarrollo durante el siglo XX. Tales debates en torno al (re) surgimiento de la cuestión indígena son asumidos rápidamente por la coalición gobernante (Concertación de Partidos por la Democracia) y tendrá consecuencias a nivel de política educativa, bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe, política ya mencionada anteriormente.

Durante esta época, en Rapa Nui encontramos el caso del liceo municipal de enseñanza básica y media Lorenzo Baeza Vega cuya inclusión al programa EIB responde a una demanda desde abajo, a partir de un grupo de docentes que en el año 1990 reveló que hasta el momento sólo el 10% de los estudiantes manejaba la lengua rapanui (Docencia, 2009), por lo que decidieron crear el programa de inmersión en lengua rapanui, formar el Departamento de Lengua y Cultura rapanui en el Liceo y crear el Día de la Lengua rapanui “para hacer una

llamado a la conciencia de padres, apoderados, autoridades y comunidad en general de ayudar a preservar el valioso legado de los ancestros” (Docencia, 2009, p.20), ya que por mucho tiempo la lengua rapanui no fue enseñada en la escuela.

Los inicios de este incipiente programa piloto que se encausó en potenciar el programa de inmersión lingüística desde kínder a cuarto básico, el cual intenta aprender a hablar y comprender la lengua rapanui a través de todas las asignaturas, se desarrolló en conjunto a la política estatal de educación intercultural bilingüe la que se caracterizó por la recuperación y preservación de la lengua materna, a partir de su asignatura específica con dos horas pedagógicas a la semana⁴.

Durante la implementación de esta política se produce la separación de la enseñanza municipal de Rapa Nui (2005) en dos establecimientos: liceo Lorenzo Baeza Vega y Aldea Educativa Honga’ a o te Mana, ambos en modalidad intercultural.

Los conflictos se hicieron latentes en la labor de docentes y equipos técnicos de los dos establecimientos de Rapa Nui en modalidad intercultural, quienes plantearon desconocer cómo implementar la EIB, resultando una tarea compleja frente a la cual no poseían mayores herramientas (SEGPRES, 2010). Además, los dos establecimientos municipales que imparten la modalidad intercultural evidencian poca diferencia de los que imparten clases sólo en castellano.⁵ Corvalán (2015) evidencia este cambio en la evolución de la matrícula municipal y privada durante el año 2001 – 2010. Mientras que la matrícula del liceo intercultural va en leve descenso durante estos años, la captación de alumnos en los otros colegios privados aumentó un 68%.

⁴ Dicha asignatura, de acuerdo a las bases del Ministerio de Educación a partir del año 2009 tendrá el nombre de Sector de Lengua Indígena (SLI).

⁵ En el territorio de Rapa Nui existen cuatro colegios reconocidos por el Ministerio de Educación. Dos corresponde a establecimientos particulares subvencionados y dos municipales incluidos en este estudio.

1.5 Propuesta de investigación

En este contexto de reconocimiento de derechos educativos para los pueblos originarios y de dificultades en la implementación de la EIB en Chile, resulta necesario conocer cómo se vuelve significativa y operativa la política de EIB, específicamente para el caso del territorio de Rapa Nui, con sus particularidades.

Esta investigación parte del supuesto de que una política de Educación Intercultural Bilingüe no puede tener legitimidad social en la comunidad educativa (Tubino, 2004) si no existe un consenso en lo que se entenderá por EIB y sobre qué involucra su apropiación (Bonfil, 1991). Claramente, no se parte de la idea que existe una sola fórmula para todos los pueblos originarios. Tal como afirma Fidel Tubino, “La EIB debe ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción. Por ello, debe generarse un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación, a partir de las concepciones que ya existen. Sólo de esa manera, la educación bilingüe intercultural podrá tener legitimidad social en la comunidad educativa” (Tubino, 2004).

2.- Pregunta de investigación

Esta investigación centra su objeto de estudio en la interpretación y apropiación que los actores educativos del liceo intercultural de Rapa Nui desarrollan en torno a la interculturalidad, para reflexionar sobre de qué forma estos discursos e interpretaciones podrían estar influyendo en la apropiación de esta política educativa. Para lo cual, nos preguntamos: *¿Cómo es que hoy la política de Educación Intercultural Bilingüe está siendo interpretada y apropiada por los diferentes actores del sistema educativo municipal de Rapa Nui?*

2.1.-Objetivo General y Específicos

2.1.1.- Objetivo General

Conocer la interpretación y apropiación de la política de Educación Intercultural Bilingüe de los diferentes actores del sistema educativo municipal de Rapa Nui en la actualidad.

2.1.2.- Objetivos Específicos

- Caracterizar los diferentes actores que influyen en el sistema educativo intercultural bilingüe de los establecimientos municipales de Rapa Nui.
- Identificar los discursos sobre la Educación Intercultural Bilingüe de los actores que intervienen en el sistema educativo intercultural de los establecimientos municipales de Rapa Nui.
- Analizar las estrategias que los diferentes actores ponen en práctica en la apropiación de la Educación Intercultural Bilingüe.

3.- Relevancias

La importancia de llevar a cabo esta investigación se fundamenta en:

Desde un punto de vista práctico, de acuerdo a la aproximación que lleva esta investigación, se busca evidenciar cómo ha sido la implementación de la política de EIB en Rapa Nui, considerando que a la fecha no existen estudios en este territorio sobre el tema, principalmente por su lejanía y difícil acceso, que sirva de antecedente para contrastarlo con los resultados de los estudios realizados en el continente chileno con otras etnias. En este sentido, se intenta contribuir en la generación de datos que muestren cómo se articula la comunidad escolar rapanui y los agentes estatales en torno a esta política.

Además, se suma el antecedente de la instauración en el territorio de dos establecimientos particulares subvencionados que no consideran dentro de su proyecto institucional la EIB, a pesar de contar con matrícula de estudiantes pertenecientes a la etnia rapanui. En este escenario de selección de establecimientos resulta necesario considerar cómo se valora por parte de la comunidad la existencia de este programa en los establecimientos municipales, si la EIB es importante para la comunidad educativa.

La relevancia teórica que busca esta investigación se relaciona con el enfoque teórico seleccionado, lo que permitirá poner en cuestión los conceptos que constituyen la base de la política de EIB, política central del Estado chileno respecto al tratamiento de la diversidad cultural en la educación. Pues, al abordar la problemática desde un enfoque teórico- crítico se

cuestionan los fundamentos que aún no logran responder a las demandas de estos pueblos y la superación de la brecha educativa entre comunidad indígena y la sociedad mayoritaria.

De esta manera, esta investigación intentará aportar en la generación de conocimiento para la creación de políticas públicas en educación acordes a la pluralidad cultural, que permitan en primer lugar evidenciar el verdadero interés por parte del Estado con respecto al mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos originarios.

Capítulo 2: Marco teórico

1. Perspectiva teórica del estudio

De acuerdo con los lineamientos que guían esta investigación, este estudio se sitúa en la discusión teórica de la Sociología Latinoamericana bajo el enfoque del Colonialismo interno como matriz teórica que recoge planteamientos de Pablo González Casanova, Héctor Díaz Polanco, Guillermo Bonfil Batalla y Katherine Walsh. Ellos plantean la vigencia del colonialismo o la continuidad de patrones coloniales en las actuales formas de organización política, social y económica en el continente. Así, nos centraremos específicamente desde el marco teórico del Colonialismo interno para ver cómo se ha tratado el fenómeno de la diversidad cultural en la educación, a partir del Multiculturalismo neoliberal.

El concepto de ‘colonización interna’ (en el sentido de hegemonía económica del centro sobre las periferias y de relaciones sociales y culturales asimétricas) mantiene que con la “independencia formal” de las colonias no termina su condición de ser “colonizadas”, sino que se ahonda aún más, sólo que los medios de dominación hayan cambiado de una ocupación militar y política a un imperialismo económico, una ocupación simbólica y mediática y una enajenación cultural cada vez más sutiles. De ahí que el discurso de la “interculturalidad” puede contribuir a una “descolonización” verdadera y profunda, o más bien puede convertirse en aliado del modelo dominante de la globalización.

“La definición del colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero, del Estado colonizador y, después, del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. Los pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado - nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico - política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo; sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”; los derechos de sus habitantes y su situación económica, política, social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central; en general, los colonizados en el interior de un Estado - nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada “inferior” o, a lo sumo, es convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional”. (González Casanova, 2006).

Considerando el planteamiento de Guillermo Bonfil (1988, p.86), en Rapa Nui, al igual que en el resto de América Latina, la condición de indio es la condición de colonizado, con

todas las implicaciones correspondientes; es una categoría supra étnica en la que se agrupan pueblos diferentes porque tienen en común el haber sido sometidos a la dominación colonial que se inició en el siglo XVI.

Viene al caso recoger estas miradas en la actualidad, porque si bien analizamos algunos aspectos específicos de la comunidad rapanui en su vinculación con el Estado chileno, a través de la política educativa de Educación Intercultural Bilingüe, la línea de reflexiones escogidas contribuye a evidenciar la continuidad de la estructura colonial y también a visibilizar el colonialismo en sus diversos aspectos, más allá de la dialéctica colonizador-colonizado, profundizando en las características particulares que deja el colonialismo en esta comunidad, en las transformaciones que conllevan para y con los actores de la política de Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui.

En este apartado se intentará ahondar en los conceptos y discusiones teórico-prácticas relacionadas con la problemática del modelo EIB, analizando los cimientos de esta política. Además, el análisis se relaciona desde la perspectiva de la capacidad de decisión de los actores en contextos de asimetrías de poder (Bonfil, 1991) que permite entender los procesos de contacto entre estados y comunidades étnicas en instancias de apropiación de elementos culturales como es la educación.

2.- Discusión Bibliográfica

2.1.- Desde el origen: el problema del Otro

Las representaciones de la diversidad humana han sido claves en los contactos entre distintas civilizaciones, lo que ha significado la elaboración de prácticas y discursos sobre y hacia lo diferente. No obstante, no sólo es clave en la representación que pueda hacer una civilización sobre otra, sino también en las propias reflexiones sobre sí misma a partir de ese encuentro. Este es uno de los puntos en que estos problemas cobran gran peso para la reflexión en las ciencias sociales, pues, por ejemplo, tal como afirma Lèvi-Strauss (2003) en *Las tres fuentes de reflexión etnológica*, el “descubrimiento” del Nuevo Mundo durante el siglo XV – uno de los tres hitos que sirven como fuente- implicó no sólo el descubrimiento, sino también en las prácticas que hoy podrían llamarse “etnológicas” que emergieron antes de la elaboración teórica. Estos acontecimientos condujeron a su vez a la instauración de profundas políticas coloniales por parte de la Corona de Castilla, que más allá de su poca amplitud para regular las prácticas de los colonizadores, marcan un precedente de importancia teórica.

Domingo Faustino Sarmiento (s/f), a través de su lógica de la sociedad dual - civilización y barbarie - estableció la mejor representación de lo que sucedió en la construcción de sociedad en Chile y Argentina, a partir de la formación de los estados nación en el siglo XIX. Sarmiento tendrá como principal bandera de lucha la educación como mecanismo de civilización, por lo que será a través del fomento de la fundación de escuelas que buscará acabar con la barbarie. No será casualidad su vinculación con la primera escuela de preceptores en Chile, de la cual fue su primer director.

La creación del estado-nación, por parte de la minoritaria élite aristocrática, trajo consigo como principal problema el dilema de la unidad nacional, puesto que se buscaba impulsar un proyecto político, el cual era ante todo, un proyecto normativo que buscaba la civilidad como principal valor de las nuevas naciones, una civilidad inspirada del espíritu europeo de cómo debe comportarse un buen ciudadano. (Sarmiento, s/f, p.27)

Quizás a partir de esta máquina antropológica (Agamben, 2006) que define qué es normal, civilizado, desarrollado, con status de hombre, se estableció una jerarquía política de los diferentes sujetos latinoamericanos. Así lo establece Giorgio Agamben “(...) en la medida en que en ella está en juego la producción de lo humano mediante la oposición hombre/animal, humano/inhumano, la máquina funciona necesariamente mediante una exclusión y una inclusión.” (Agamben, 2006, p.75). De esta forma, podemos hablar de que en el período de la colonia, el ciudadano por excelencia era aquel hombre, blanco preferencialmente o mestizo, católico, sereno, trabajador. Y todo lo que no estaba dentro de dicha categoría correspondía a la “lacra de la región: el indio, pobre, irracional, flojo, sin motivaciones, borracho y de piel morena” (Castro-Gómez, 2000, p. 248).

En definitiva, el conocido “choque cultural” que existió en la región latinoamericana, no fue un proceso ingenuo de descubrimiento, como bien lo menciona Lévi Strauss, sino que fue un precedente para comprender lo que hoy sucede con la identidad de los sujetos latinoamericanos y el trato que hoy existe con los pueblos originarios.

Las elites latinoamericanas vieron en este proceso de “empobrecimiento intelectual del indio” la asimilación de un pensamiento foráneo; lo que consumó el proyecto unificador de constitución de las sociedades latinoamericanas a través de la exclusión de todo aquello que no se contemplara en el proyecto político del centro - moderno. “No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa solo se hace centro del sistema-mundo cuando constituyó a sus colonias de ultramar como periferias” (Castro Gómez, 2000, p. 47-48).

La cuestión es si hoy el problema del Otro ha sido superado o más bien si el problema que en la región impera sobre la incivilización pasó a ser un “estado culminado”.

En la actualidad, los conflictos emergen con otros matices, para el tema que nos interesa, se manifiestan en la exclusión étnica en el campo educativo y la reivindicación por el reconocimiento de los pueblos originarios en los actuales estados-nación latinoamericanos.

En relación al objeto de nuestra investigación, cuando se habla de ‘interculturalidad’ a secas suena más a un pensamiento deseoso que a un proyecto bien pensado y transversal que toca cuestiones de fondo como la redistribución de los recursos y la participación equitativa en el poder, además del reconocimiento al interior de la nación. El concepto de la ‘colonialidad’ introduce una reflexión crítica necesaria sobre las mismas condiciones de la posibilidad de la ‘interculturalidad’ como un modelo viable para una convivencia pacífica, pero también justa y equitativa de la humanidad.

2.2.- Gestión de la Otredad: la política de la diferencia

Hoy en día, las nuevas representaciones del desarrollo neoliberal no significan el final del colonialismo, sino un colonialismo que se materializa de forma postmoderna (Castro Gómez, 2000).

Es desde esta reflexión y cuestionamiento al post-colonialismo, que Catherine Walsh plantea “visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas (las culturas)” (Walsh, 2002, p.14). No se trata de regresar a los saberes del pasado étnico, preservar las culturas, contextualizar los contenidos, ni homogenizar bajo una cortina que disimula la inclusión; sino de construir nuevos criterios de razón, verdad y saber, que partan del cuestionamiento y redefinición del actual orden sociocultural (Walsh, 2002).

En este escenario, se ha propuesto en órganos internacionales elaborar mecanismos de intervención que busquen desarrollar una política de cooperación entre los Pueblos Indígenas y el Estado-nación (UNESCO, 2001), buscando como finalidad respetar y reconocer las diferencias culturales y principalmente compensar los atropellos históricos vividos por estos pueblos a partir del enfoque del reconocimiento, la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural.

Estos planteamientos tienen su origen en el debate sobre las políticas de la diferencia o políticas del reconocimiento (Kymlicka, 1996, 2003; Fraser, 2000) que se fundan en las teorías liberales de los derechos de las minorías nacionales.

Así, el eje de la argumentación de estos debates y posturas teóricas sobre los derechos de las minorías se centra, sobre todo, en la noción del reconocimiento. Específicamente Kymlicka (1996) habla del reconocimiento de la diferencia étnica, cultural, lingüística, etc.

Parte del supuesto de que la teoría liberal sobre los derechos humanos tuvo como eje a los individuos, dando por sentado que así se protegían también los derechos de las minorías. Trata de alcanzar la justicia entre grupos culturales sin menoscabar los derechos individuales, mediante ciertos derechos diferenciados de grupos o de discriminación positiva. Destaca la necesidad de un corpus de derechos que se centren en el respeto a la diferencia, en el reconocimiento y acomodo de esa diferencia que, en términos generales, es de orden cultural y está enfocada, sobre todo, en la lengua y en la identidad etnocultural.

Sin embargo, la postura de Will Kymlicka no avanza en lo que Nancy Fraser (2000) señala sobre el desplazamiento de las reivindicaciones que tenían como eje la mejor distribución o justicia social, hacia lo que se centraba sólo en cuestiones de orden cultural o que tienen como objetivo el reconocimiento. De esta manera, plantea que existe dos giros importantes de las demandas de las minorías etnoculturales:

“...el primero, que se mueve de la redistribución hacia el reconocimiento y que se da en el momento de la aceleración de la globalización económica en el que la expansión del capitalismo exacerba radicalmente la desigualdad económica, a esto lo denomino el problema del desplazamiento. El segundo eje se refiere a que las luchas por el reconocimiento pueden servir no para promover la interacción respetuosa entre culturas, sino para incrementar los contextos culturales, pero simplificando y reificando drásticamente las identidades de los diferentes grupos reforzando así el separatismo, la intolerancia, el chauvinismo, el patriarcalismo y el autoritarismo, a este problema lo denomino el de la reificación. Ambos problemas, desplazamiento y reificación, son extremadamente serios. Lejos de que la política del reconocimiento desplace las políticas redistributivas puede promover la desigualdad económica. Más allá de que se reifiquen las identidades de grupo, se corre el riesgo de que se presenten violaciones a los derechos humanos”. (Fraser, 2000, p.108).

Es en este sentido que retomamos la tesis de la bi-dimensionalidad propuesta por Fraser (2000) para argumentar que, más que políticas multiculturales, la cuestión de los pueblos originarios podría tratarse a partir del reconocimiento y la redistribución, pues desde esta perspectiva se pretende lograr la justicia social, más allá de la integración, asumiendo que hay problemas de orden político y económico, aparte del cultural, que deben ser tratados no sólo desde el enfoque del reconocimiento de la diferencia.

Dentro del debate de la interculturalidad funcional (Walsh, Tubino, Quijano) se han implementado políticas públicas verticales que han sesgado la idea de diversidad cultural limitándola a una *reificación*, recortando todos aquellos elementos históricos y políticos, y ocultando las relaciones de poder que en ella existen (Boccaro, 2007). Precisamente, esta situación de colonización y opresión vivida por los pueblos originarios, así como la deuda que recientemente ha sido asumida por el Estado chileno en forma parcial, han marcado una concepción de interculturalidad en Chile. En este sentido, el anhelado respeto y valoración de la diversidad se ha enfocado y se ha trabajado sólo en atención a estos grupos étnicos.

En consecuencia, podemos entender que la interculturalidad responde a una ingeniería social (Bocara, 2007) que intenta gestionar la diversidad, a través de mecanismos ocultos de discriminación, dominación y exclusión de los pueblos originarios.

Precisamente, un informe elaborado desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo respecto al manejo de los conflictos indígenas en Chile asume lo siguiente en relación a las políticas de atención a los pueblos originarios.

“Cualquier evaluación que se haga no sólo debe tener en cuenta el mundo indígena y las políticas públicas dirigidas a él...es necesario destacar que la sociedad en su conjunto no acepta la multiculturalidad ni trabaja por la integración de los pueblos indígenas; por el contrario, intenta que las culturas indígenas se asimilen perdiendo sus características constitutivas. El trato es en general discriminatorio y no se respetan costumbres, autoridades, ni instituciones; la discriminación se da en diversos ámbitos: empleos, salarios, escuela, trabajo, etc. Incluso el lenguaje para referirse a los indígenas es muchas veces denigrante y poco respetuoso (PNUD, 2009, p.97).

A partir de este cuadro es que una variedad de autores latinoamericanos han releído el paradigma de la Interculturalidad como un enfoque en que persiste la idea de la constitución de un modelo de Estado-nación homogéneo y en el que la diversidad cultural es mirada con sospecha y recelo, e incluso como un elemento antagónico del sentir nacional.

Nos planteamos entender la interculturalidad desde una mirada crítica de las relaciones culturales, esto porque en Chile se encuentran marcadas por relaciones de poder que traen como consecuencia desigualdad y conflictos entre los diversos grupos culturales y sociales. Con una postura tradicional, pasiva, se corre el riesgo de seguir reproduciendo las condiciones de desigualdad. Por el contrario, una mirada crítica es el punto de partida para comprender la realidad.

2.3.- El paradigma de la Interculturalidad en América Latina: un modelo en pugna.

Es necesario indicar que el modelo de interculturalidad es un modelo en construcción, lo que ha generado una serie de debates que buscan develar sus propósitos, así como visibilizar que la interculturalidad no es un proyecto concluido.

2.3.1.-Orígenes de la Interculturalidad latinoamericana

Los tres autores latinoamericanos analizados respecto al modelo de interculturalidad, (Catherine Walsh, Fidel Tubino y Héctor Díaz Polanco) convergieron, con ciertos matices, en afirmar que el término "interculturalidad" surge en América Latina dentro del contexto de re-

estructuración del estado-nación que históricamente ha homogenizado la pluralidad de culturas.

Catherine Walsh, intelectual peruana, parte de la idea de que la interculturalidad crítica se relaciona con la característica pluricultural de Latinoamérica, donde el mestizaje es parte de la realidad constitutiva de la región. Por ende, es preciso entender que existe una interculturalidad que se expresa desde el movimiento indígena: quienes buscan socavar desde la diferencia las estructuras coloniales del poder “...hacer re-conceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (Walsh, 2008, p.141). Este planteamiento claramente se contrapone con la idea de una interculturalidad vertical, que procede desde los intereses hegemónicos, que buscan mantener las estructuras coloniales. Esta idea de interculturalidad nace desde los colonizados, desde un lugar político de enunciación (Walsh, 2008).

Walsh es pionera al plantear el proceso de decolonialidad de los estados latinoamericanos antes de pensar la interculturalidad, pues este ha sido el problema de origen. Es trascendental transformar el estado que históricamente es entendido como la estructura de exclusión y dominación para los pueblos originarios por excelencia en América Latina.

Para Fidel Tubino, otro intelectual peruano, la génesis del paradigma de la interculturalidad es más amplio, tiene que ver con la constitución de los estados-nación modernos y las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros.

Tubino (2001) emprende la labor de establecer la interculturalidad a partir del diagnóstico de que el proyecto moderno racional eurocentrista entró en crisis, y se suma a este proceso la conformación de los estados nacionales homogenizantes que surgen con la modernidad.

“...En América Latina la interculturalidad surgió como respuesta a la imposición cultural y a la incapacidad de los estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades. El actual debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial puede verse desde dos ángulos: “[...] desde el exterior, el fenómeno de la globalización en sus dimensiones económica y cultural –e indirectamente política– está debilitando tanto su soberanía política y económica como su cohesión cultural. Desde el interior, la reivindicación de los derechos etnoidentitarios de grupos específicos –unos históricos en el Estado (a veces originarios, como los indígenas), otros de reciente inmigración– está amenazando su supuesta unidad cultural y en ocasiones su unidad política” (Tubino, 2001, p.187).

De tal manera, Tubino no limita la discusión a la exclusión indígena, sino que a todos los sectores sociales latinoamericanos que no se consideraron a la hora de la formación de la

nación. De ahí que proponga, en un primer momento, la renovación del pacto social en pos de la participación, el diálogo y la deliberación común (Tubino, 2001).

Héctor Díaz Polanco, otro exponente latinoamericano del paradigma de la interculturalidad, considera que el enfoque del multiculturalismo es liberal en esencia, y responde a un proyecto civilizador, pues permanentemente trata de hacer valer la superioridad ideológica neoliberal frente a las otras culturas periféricas. Polanco, a diferencia de los autores anteriores, lee el momento del multiculturalismo como un proceso renovado de la economía capitalista: el neoliberalismo y la globalización. De esta manera, Polanco considera que el enfoque del multiculturalismo que se comercializa es un producto netamente liberal (Polanco 2006), originalmente anglosajón (Estados Unidos, Canadá) y posteriormente establecido desde Inglaterra. En resumen, para Polanco la globalización da cuenta de una reestructuración del liberalismo que construye estrategias de “inclusión” de la diferencia compatible con el capitalismo globalizado. En este sentido, el multiculturalismo es la ideología que la globalización necesita para poner en práctica a fondo la homogenización universal.

2.3.2.-Distinciones sobre la Interculturalidad: Crítica y Funcional.

Ahora bien, al realizar una lectura crítica sobre el proceso de estas últimas décadas nos permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones. De esta manera, se ha establecido desde los autores que existe una distinción fundamental: una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica.

Catherine Walsh parte de la idea de que la interculturalidad hoy en América Latina está propuesta bajo la lógica de funcionalidad al sistema económico neoliberal en la que implica la asimilación e integración de las estructuras coloniales ya pre-establecidas. (Walsh, 2006). Por lo tanto, es necesario realizar una distinción sustancial al hablar de interculturalidad. En esto concuerda con Fidel Tubino, quien expresa que existe una Interculturalidad funcional y otra crítica.

En este sentido, para Walsh la interculturalidad funcional vendría a ser el enfoque del Multiculturalismo. Así lo señala Walsh:

“...El “multi” tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente el Multiculturalismo es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado....lo «multi» apunta a una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante” (Walsh, 2008, p.140).

Fidel Tubino parte de una diferenciación conceptual de la interculturalidad, pero esta discrepancia de enfoque no se remite sólo a un tema conceptual, sino que implica un cambio a nivel político.

Para comprender lo que es la interculturalidad, Tubino lo realiza a partir de todo lo que no es, es decir, a través del enfoque del multiculturalismo. Para Tubino el multiculturalismo responde a la filosofía política liberal, pues sustenta sus preceptos en la idea de la tolerancia y la diferenciación. De esta forma, la tolerancia representa el valor central, un valor cívico necesario para respetar las diferencias. En este sentido, estos principios mueven a las políticas públicas multiculturales hacia la reducción de las brechas sociales, a partir de la promoción de la tolerancia y la equidad de oportunidades para las minorías excluidas. Pero para Tubino, además de considerar el multiculturalismo una política sesgada, señala que ésta potencia la discriminación, genera prejuicios y estereotipos negativos entre los diferentes.

En definitiva, resume en su texto "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", dos perspectivas fundamentales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Parte de la afirmación de que la importancia de la interculturalidad funcional en el discurso oficial de los estados y organismos internacionales se ha acomodado a la postura acrítica del modelo sociopolítico actual, el que está enmarcado en la lógica neoliberal. En este sentido, la interculturalidad funcional se asume como una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socioculturales subalternados a la cultura hegemónica. Por lo que, trata de "promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes" (Tubino, 2005, p.5). De esta manera, el interculturalismo funcional tiende a disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, cuyo foco de atención son las cuestiones socio-identitarias, evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas.

Por su parte, la interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente.

Según Díaz Polanco, la génesis de la funcionalidad de este paradigma se localiza en la globalización que procura aprovechar la diversidad, aislando y eliminando las identidades que no le resultan domesticables o digeribles. La globalización funciona como una inmensa maquinaria de inclusión universal que busca crear un espacio sin conflictos en donde las identidades no generen una piedra de tope para la circulación del capital globalizado.

Polanco critica el enfoque o tratamiento de la diversidad que establece el multiculturalismo. Primero hace hincapié en que el concepto puede ser interpretado de

distintas formas, lo que socavaría su legitimidad como proyecto. Se tiende a relacionar lo “multi” con lo diverso, la diversidad cultural. También se entiende el multiculturalismo como un proyecto alternativo para las luchas de la diversidad, como una categoría política, cuando está muy lejos de serlo.

Para Polanco, el multiculturalismo se ocupa de la diversidad “cultural”, estableciendo las diferencias en el plano cultural, aislando lo económico, social y político, que de vislumbrarlo, socavaría los cimientos del actual sistema económico. De esta manera, disuelven las desigualdades de las identidades diferenciadas, así logra no cuestionar los cimientos de cada “cultura”, apelando a una redistribución cultural. En este sentido el multiculturalismo es “la política de la identidad” del neoliberalismo globalizador, ocupando el argumento de la diversidad no para promover la igualdad sociocultural, sino como un argumento de origen de los conflictos de identidad, por lo que la solución se relaciona con el reconocimiento como la única clave para la superación. Se despolitiza, entonces, la economía.

“...Mediante este movimiento se reemplaza la lucha política por la “lucha cultural”, que queda reducida a la búsqueda del “reconocimiento de identidades marginales” y la “tolerancia” hacia ella. No es de extrañar que la misma tolerancia liberal-multiculturalista se arremoline en el vacío para dar nacimiento a su contrario” (Polanco, 2006, p. 175).

2.3.3.-La Interculturalidad crítica como modelo decolonial.

Finalmente en esta discusión bibliográfica, es posible visualizar que la interculturalidad crítica comprende un proyecto político emancipador de las clases subalternas.

Para Catherine Walsh, la interculturalidad crítica se vuelve un proyecto céntrico de estado y sociedad. Es un proyecto por construir, pero que aún no existe.

La interculturalidad crítica se comprende según esta autora como un proyecto político social que se encamina a construir nuevas y muy distintas sociedades y condiciones de vida, que tiene que ver con los saberes ancestrales, la conexión con la naturaleza y la espiritualidad.

La interculturalidad sienta las bases de una transformación radical de las estructuras, instituciones y las relaciones sociales. Es un proyecto histórico alternativo (Walsh, 2008) pues, según la autora, sin plantearse estos cambios estructurales la interculturalidad se vuelve funcional a la expansión del sistema neoliberal: que hegemoniza, es monocultural y colonial.

Quizás de los autores revisados, Catherine Walsh es quien más avanza al establecer que para que el proyecto político intercultural sea fructífero es necesario romper con el marco uninacional (Walsh, 2008), enfatizando que los actuales estados latinoamericanos están conformados por una diversidad de naciones, y que el nuevo proyecto político debe sentar esas bases. Sólo así se podría unificar e integrar desde la diversidad. Walsh llega a esta

proposición, precisamente al comprender lo que se analizó en el apartado anterior sobre el problema del otro y la constitución de los estados-nación: a partir del proyecto unificador, la nación abstracta, la comunidad imaginada que incluía a muy pocos y excluía a toda una región.

“Las políticas de acción afirmativa podrían caer en esta «inclusión» si no también apuntan a la transformación de las estructuras e instituciones –incluyendo las del Estado mismo- que históricamente han perpetuado la exclusión. Sin este enfoque, fácilmente se convertirían en políticas que pretenden «incluir» dentro de las actuales estructuras modernas-coloniales-racistas, como si esta inclusión podría transformar o radicalmente cambiar estas estructuras y el peso vigente de la colonialidad” (Walsh, 2008, p. 144)

Quizás Tubino se aleja de las proposiciones de interculturalidad como proyecto político, hacia un proyecto de reconocimiento de la Otridad a partir del status de autodeterminación. En el ejercicio del reconocimiento del otro, se conoce el “nosotros”, se toma distancia de nuestra cultura para valorarla como un punto de vista más entre otros. Tubino cree en la reconstitución de los estados latinoamericanos, en pos de estados - plurinacionales que otorguen el derecho a la igualdad, en relación a la paridad de escoger el proyecto de vida que cada comunidad desea constituir, y el derecho a la diferencia, en relación a la autodeterminación de una comunidad al interior del espacio unitario del estado.

“El Estado plural implica la descentralización administrativa, pero también descentralización económica, política y cultural del estado homogéneo de la modernidad”. Implica, en otras palabras, la presencia de la pluralidad y de la diferencia en los gobiernos locales y en los municipios. “La vía hacia un Estado plural es una forma de lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales” (Tubino, 2001, p. 192).

Pero, algo sucede en los escritos de Tubino al compararlo desde los años 2001 al 2006, donde en el primer tiempo hace hincapié y cree fervientemente en la interculturalidad como proyecto para las democracias latinoamericanas. Pero pasado los años, visualiza un escenario en donde aún se espera que la interculturalidad crítica sea un proceso democratizador. A partir de las constantes emergencias de los conflictos indígenas, cree Tubino que hoy la lectura sobre la Interculturalidad se ha convertido en una moda: una multiplicidad de interpretaciones, de enfoques y de acentuaciones que apuntan a una funcionalidad del enfoque, o en oposición, una interculturalidad crítica.

Finalmente, para Díaz Polanco hablar de interculturalidad implica centrar en la verdadera tolerancia, aquella que admite que el diferente merece nuestro respeto y otorgar el respeto por la variedad humana.

Interesante resulta la comparación que establece Polanco entre el multiculturalismo (funcional) con el indigenismo, al verificar si ofrecen buenas cosechas. Para Polanco la

experiencia ha demostrado que no existe un buen indigenismo que ayude a la emancipación de los pueblos. Entonces para el autor la única alternativa al indigenismo y al nuevo multiculturalismo es el autonomismo que reconoce en el Otro la potencia para vivir bien en el mundo (Polanco, 2006, p.183).

A partir de esta discusión bibliográfica la interculturalidad se entenderá desde una mirada crítica de las relaciones culturales. Esto es porque en Chile estas relaciones se encuentran marcadas por relaciones de poder que traen como consecuencia desigualdad y conflictos entre el estado y los pueblos originarios. Además, porque desde este enfoque el rol del actor es importante para re conceptualizar las bases de las políticas educativas intercultural bilingüe.

2.4.- Los discursos sobre la interculturalidad: normativos y descriptivos

El proyecto de la interculturalidad crítica sienta las bases de un proyecto que potenciaría el empoderamiento de los grupos étnicos.

Para Fidel Tubino (2005) es sustancial la diferencia entre Interculturalidad crítica y funcional, pero incluye otros elementos que permiten comprender cómo es que este modelo se está entendiendo en los discursos de los actores.

El enfoque de interculturalidad que propone Fidel Tubino (2005), distingue dos discursos básicos en los actores de la EIB: los discursos descriptivos (de hecho) y los discursos normativos (deber ser).

2.4.1.- Discursos descriptivos sobre la interculturalidad (de hecho)

Los discursos descriptivos, pertenecen al ámbito académico sobre todo a las ciencias sociales que entienden la interculturalidad como un hecho empíricamente verificable en los distintos aspectos y situaciones implicadas en los encuentros y relaciones culturales.

La interculturalidad descriptiva parte de una noción de cultura dinámica, donde ésta se conserva cambiando. No concibe a un pueblo como estático, cuya memoria colectiva y tradición oral son lo único propio del grupo. Las culturas se encuentran en permanente cambio, y es en este cambio y adaptación donde radica su vida, pues, como ya se mencionó, nada se conserva vivo si no se renueva su energía “las culturas se conservan cambiando, asumiendo, apropiándose de modos y formas culturales nuevas” (Heise et al. 1994, citado en Tubino, 2005, p.19).

Por ende, las culturas son concebidas como entidades dinámicas en inherente contacto y relación. Si se parte de esta premisa relacional de las culturas, la interculturalidad debe abogar por la visibilización de las relaciones de poder existentes y el dominio entre culturas, y cómo a partir de estas relaciones una cultura dominante se impone sobre otras, generando exclusión de los aportes culturales de las minorías e imponiendo los propios.

El punto de partida es concebir la interculturalidad desde la constatación de la existencia de múltiples conflictos interculturales no resueltos ni en vías de resolución y/o sus diversas formas de expresión.

Los discursos descriptivos de la interculturalidad hablan desde las relaciones “de hecho” que existen entre culturas. Visualizando la realidad, no cómo deberían ser los encuentros culturales, sino cómo son. Como Walsh afirma (2002) “la interculturalidad no se reduce a una mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características distintas, sino que en los espacios fronterizos de los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales se negocian, construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y practicas interculturales que disputan la homogeneidad”.

2.4.2.-Discursos normativos sobre la interculturalidad (deber ser)

Por otro lado, los discursos normativos son propios de dos grupos: las organizaciones indígenas y la educación intercultural bilingüe promulgada por el Estado. El primer grupo, identifica la interculturalidad con la revalorización de las identidades étnicas de los pueblos. Los discursos relacionados con la interculturalidad normativa, que se insertan dentro de los movimientos indigenistas pueden caer, en algunos casos, en el fundamentalismo y entender la interculturalidad a partir de una definición aislada de cultura, que intenta preservar el pasado y visualizar a la cultura como una entidad homogénea, estática, en estado puro, rechazando el hecho que se encuentra en constante proceso de transformación (Tubino y Zariquiey, 2005).

Por su parte, siguiendo con el discurso normativo, los educadores manejan una concepción de la interculturalidad más utópica, un deber ser, muchas veces sin cuestionar la existencia de las condiciones para que este deber ser se produzca. Esta visión de la utopía intercultural en la educación es descontextualizada y abstracta, y al ser aplicada en la escuela, tiende a folclorizarse y banalizarse perdiendo todo sentido (Tubino, 2004). Por eso, la práctica educativa que se dice intercultural, tiende a centrarse básicamente en el uso de la lengua madre y en contenidos que apelan al folclore. Sin embargo, este discurso normativo, aunque también concibe a las culturas como entes dinámicos en constante relación, no llega a cuestionar la realidad ni las relaciones de asimetría cultural existentes que no permite la comunicación entre diferentes culturas.

Podemos precisar tres ejes centrales que guían la discusión sobre los discursos de la interculturalidad. Primero que los discursos normativos de la interculturalidad, por sí solo, no son capaces de contribuir a responder a las demandas de los actores, pues para que se generen relaciones de equidad y justicia entre las culturas no basta con decir lo que “debe ser” necesario para que la interculturalidad tenga cabida, sino que se debe considerar las condiciones que hagan viable en la práctica este tipo de relaciones. En palabras de Tubino “para hacer real el diálogo, al que hace referencia el discurso normativo, hay que empezar por advertir las causas de la ausencia de éste. Esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social” (Tubino, 2004).

En segundo lugar, ambos discursos (normativo y descriptivo) no se excluyen entre sí, ni menos son contradictorios, pues ambos apuntan a elementos comunes y se pueden articular. Por ello la necesidad de identificar una línea clara de qué se entenderá por interculturalidad y a partir de ella establecer las limitaciones o posibilidades, evaluando de forma abierta, crítica y flexible.

Y a propósito de lo anterior, en tercer lugar existe la necesidad de generar una discusión y un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación, pues la interculturalidad es heterogénea en su aplicación principalmente por las particularidades de cada territorio en la cual se trabaja, pero no puede ser heterogéneo su entendimiento y concepción. Sólo a partir del entendimiento consensuado puede tener legitimidad social en la comunidad educativa (Tubino, 2004).

A modo de síntesis podemos precisar que es necesario asumir una perspectiva crítica de la interculturalidad, siendo consciente de los discursos reivindicativos y normativos que resultan para algunas comunidades esta política, buscando trascenderlos para abordar la diversidad desde la reflexión sobre los contactos entre las culturas; contactos que son dinámicos y cambiantes, pero a su vez, el conflicto y la dominación es latente.

Es por lo anterior que se piensa que el interculturalismo crítico es el más acertado para empezar a consensuar el concepto de interculturalidad, puesto que concilia el discurso descriptivo y normativo, siendo la opción más integral.

2.5.- De la Interculturalidad como programa educativo autónomo

Al reflexionar en torno al análisis anterior, podemos afirmar que existe un espectro de conceptualizaciones regentes en América Latina en torno a la interculturalidad, hecho que no se aleja mucho respecto a la definición de la Educación Intercultural y Bilingüe. Discusiones

orientadas para, de o por los pueblos indígenas particularmente enfocados en la relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado (Williamson, 2004). En concordancia con la discusión sobre la interculturalidad crítica como proyecto político, Rojas (2004) plantea que se debe vincular este desafío para los estados con los procesos de construcción de hegemonía, pues al comprender que la educación “para indígenas” es una herramienta para un proyecto más amplio que implique cambiar los supuestos epistemológicos que sustentan el discurso intercultural, sólo así se podrá subvertir la colonialidad del sistema educativo. (Rojas, 2004).

“Subvertir la colonialidad del sistema educativo, no es posible solo "incluyendo" ahora los saberes indígenas y negros como "complemento" de los saberes "universales" en un supuesto "dialogo de saberes" que no cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, produciendo las políticas de representación dominantes (Rojas, 2004, p.8-9).

Por lo tanto, al ampliar el espectro de la interculturalidad, y no limitarla a la variante de la educación; o a una "relación curricular" entre conocimientos de las culturas indígenas y aquellos conocimientos “de la sociedad mayoritaria”, se vislumbraría las posibilidades de reconocimiento de la autonomía indígena y de reconfiguración de la relación entre etnias y estado nacional. (Cerdeña, 2007). Esta discusión teórica – epistemológica ha permitido plantearse desafíos como el autoaprendizaje, un nuevo tipo de currículum y un nuevo tipo de educación.

En este sentido podemos hablar de la dimensión de la Educación Intercultural Bilingüe que dice relación con que cada cultura específica responda a sus problemas específicos, por lo que necesita autodeterminación e independencia de factores externos a su organización - ya sean políticos, ideológicos y educativos-.

2.6.-La política de Educación Intercultural Bilingüe: los lineamientos del Ministerio de Educación

El establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha convertido en un eje fundamental, siendo legalmente instituido por la Ley Indígena N° 19.253 (1990), estipulando que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, desarrollara un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en sus sociedad de origen como en la sociedad global.

A partir del decreto Exento N°117 del Ministerio de Educación del 27 de marzo de 1996, se aprueba un Convenio entre el Ministerio y la CONADI que establece la realización

de acciones conjuntas tendientes al desarrollo e instalación de la Educación Intercultural Bilingüe. (Cañulef et al. 2009) Para concretar lo que establece la Ley, entre los años 1995 y 1997 se estableció dentro del Programa de Básica Rural del Ministerio de Educación, una unidad especializada en EIB.

En el año 2000 se institucionaliza el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), y entre el 2000 - 2009 se suma el del Programa Orígenes (PEIB-ORÍGENES), que resulta del convenio entre el Estado y el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), que permitió el establecimiento de una propuesta pedagógica en EIB en 162 escuelas con estudiantes indígenas.

El programa contaba con dos fases de implementación⁶: la primera tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymara, atacameño y mapuche. En la segunda fase, se aumenta el número de escuelas participantes, justificando las siguientes razones: que la educación intercultural bilingüe es necesaria porque apuntan especialmente a la calidad de la educación y los aprendizajes de los niños indígenas, la ruralidad y marginalidad urbana en que viven muchos de ellos les impide acceder a una serie de servicios de la modernización, así como un sistema educacional con un currículum inadecuado que no reconoce ni considera la lengua ni el universo cultural del niño. Desde el punto de vista de los pueblos originarios, la educación intercultural bilingüe es el modelo educativo que les permitiría ejercer su derecho natural de aprendizaje de la lengua de su pueblo, y a través de ella, conectarse con lo fundamental de su cultura (Cañulef et al. 2009).

Por lo tanto, la finalidad del mejoramiento del aprendizaje se realizó a través de los siguientes ejes:

- a) El fortalecimiento de la identidad y autoestima de los niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística.
- b) El mejoramiento de los aprendizajes de niños indígenas mediante la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua (lengua indígena y/o castellano) de los estudiantes.
- c) Desarrollar en conjunto con las familias y comunidades indígenas la incorporación de métodos de enseñanzas y aprendizajes en beneficio del proceso de formación de sus hijos.

⁶ Para conocer en detalles las fases del PEIB revisar Williamson & Flores (2013) “Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile 1990-2013”

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

A lo menos se pueden identificar varias tensiones que debe enfrentar esta política pública. La mayoría de sus objetivos están orientados a la labor que debe realizar la comunidad educativa junto a la comunidad local, siendo estos el foco de atención de esta política; por lo que es decidor que estas comunidades se sientan empoderadas de este rol que se les otorga.

Además, las políticas de EIB deben enfrentar si ellas se sitúan más cerca del polo de la discriminación cultural o del pluralismo cultural. Estas tensiones se pueden referir a dos vectores que atraviesan la diversidad cultural: la pertinencia en relación a la identidad cultural y la convivencia. (Hevia & Hirmas, 2005)

La pertinencia se refiere al desafío que debe resolver la escuela en torno al eje de la identidad cultural, la tensión en cómo valorizar y reforzar las identidades locales abriéndose, al mismo tiempo, al diálogo intercultural con el mundo plural y diverso, ya no sólo al interior del país, sino también al nuevo mundo que surge como resultado de la mundialización. (Hevia & Hirmas, p. 4). No se trata de formar para lo homogenización cultural, ni para el aislamiento o la superposición de cultural, sino de educar para la interculturalidad.

La convivencia se refiere a la tensión que la escuela debe enfrentar en torno al eje de la convivencialidad. El desafío de la EIB, es pues, cómo crear espacios de convivencia abiertos a la colaboración entre las distintas comunidades, entre distintos establecimientos que representan a diferentes poblaciones, y al interior mismo de las escuelas entre alumnos y alumnas de distintas procedencias. Se trata de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para habitar y trabajar en contextos multiculturales, enseñar a todos a aceptar y valorar las diferencias culturales; y desarrollar en todas actitudes de defensa del derecho a la alteridad.

Contrariamente a lo expresado por el Ministerio de Educación, en primer lugar la política de EIB en Chile se piensa y se dirige únicamente a los pueblos originarios desconociendo la enorme necesidad de la población chilena en general, de reconocer y valorar que Chile es un país multicultural, en el que las culturas originarias son una parte y un aporte al enriquecimiento de la nación, a través de su legado histórico y presente. Poco se aprende y se conoce en Chile de nuestros pueblos originarios y se les invisibiliza en la convivencia actual. Finalmente, estas comunidades beneficiadas por el PEIB están siendo preparadas en el

desarrollo de competencias sociales para convivir en un mundo multicultural, no obstante, las políticas educacionales a nivel nacional no están rigiéndose bajo la misma lógica, lo que estaría generando por un lado, una reafirmación de la cultura originaria dentro de la misma comunidad, o sea, una interculturalidad interna; y por otro lado, se reafirman las barreras y distancias con la cultura nacional dominante, las cuales se fundan en el discurso que reconoce sólo discursivamente - pero no efectiva- las múltiples identidades culturales.

2.7.- La apropiación y el control cultural: decisiones propias y ajenas.

A pesar de lo complejo de la instauración de la educación intercultural bilingüe y de los cuestionados resultados, esta política pública se ha establecido como una política educacional a desarrollar en Chile, pero que para los fines de esta investigación lo relevante vuelve a ser el rol que le otorga este programa a la comunidad educativa rapanui. Se intenta avanzar en la brecha existente entre la enseñanza indígena y la enseñanza no indígena, asumiendo que la traba responde a una descontextualización de la educación, por lo que se pretende desde el Ministerio de Educación que la responsabilidad de llevar adelante esta política sea del equipo directivo de los establecimientos, en conjunto con los educadores indígenas y no indígenas y comunidad educativa, quienes pasan a ser los ejes centrales para el cambio de esta situación.

En este sentido, los actores de la comunidad escolar se vuelven el objetivo de esta política pública, pues de ellos se espera que sean el factor de cambios de la realidad de la educación indígena. Desde esta perspectiva, su rol activo es primordial para la reproducción de la cultura y conocimiento de la comunidad.

La teoría del control cultural de Guillermo Bonfil reúne los elementos que permiten leer esta relación interétnica entre estado chileno y comunidades escolares indígenas. Se trata de un modelo de análisis que busca orientar las relaciones entre elementos culturales y ámbitos de decisiones – propios o ajenos.

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica.

Bonfil antes de caracterizar estas relaciones interétnicas, explica que es necesario comprenderla a partir de una relación asimétrica, pues esta ha resultado de la dominación colonial vivida en Latinoamérica. Tal es el caso del territorio de Rapa Nui, el cual a partir del año 1888 pasó a ser una posesión colonial del estado chileno.

Bajo estas condiciones los grupos étnicos pierden ámbitos de decisión sobre elementos culturales, ya que si no fueron suprimidos sus niveles de organización y por ende de decisión, se imponen medidas que restringen el ámbito de sus decisiones y sujetan éstas a códigos y principios ajenos (Bonfil, 1991). Situación que se asemeja a la realidad de los pueblos originarios de Chile y Latinoamérica.

El concepto de control cultural resulta ser central para esta teoría, pues posiciona la capacidad de decisión como elemento relacional entre grupos étnicos.

“Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción” (Bonfil, 1991, p.12).

De acuerdo a estos planteamientos el control cultural puede ser ejercido por una comunidad étnica a través de un conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales de una sociedad dada.

Respecto a los elementos culturales Bonfil define cinco: de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Estos elementos vienen a encuadrar la decisión y acción del grupo, pues para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción. Los elementos culturales descritos por Bonfil son los siguientes:

“De organización. Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción. De conocimiento. Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos. Simbólicos. Son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos que también deben ser compartidos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces. Emotivos. Que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable” (Bonfil, 1991, p.5).

Ahora bien, para el autor es necesario determinar que en este proceso de toma de decisión y poder de acción de los grupos se debe esclarecer que dichas decisiones serán enunciadas bajo ciertas condiciones. Será a partir de la naturaleza de la decisión si dicho grupo se caracterizará por ser una cultura autónoma o una cultura impuesta. La naturaleza de la decisión puede provenir desde elementos autónomos del grupo, de elementos ajenos a la cultura o puede emplear elementos foráneos impuestos y autónomos. Por cultura autónoma comprende decisiones del grupo sobre elementos culturales propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente, por ende no existe dependencia externa en relación a elementos culturales sobre los que se ejerce control. Por el contrario, la cultura impuesta se relaciona a decisiones y elementos que no son propios del grupo. Bonfil clarifica este fenómeno a través del contexto de la enseñanza:

“Un ejemplo puede ser la enseñanza escolar (o la escuela como institución) en muchas comunidades: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc.) y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos - al menos en gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros, etc.” (Bonfil, 1991, p.7)

Para el ejercicio del control cultural el autor define los siguientes procesos de contactos interculturales: de resistencia de la cultura autónoma, de apropiación de elementos culturales ajenos, de imposición de la cultura ajena y de enajenación o pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios. Los procesos de contacto entre cultura se pueden resumir en:

“*Resistencia*. El grupo dominado o subalterno actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. *Apropiación*. Es el proceso mediante el cual el grupo adquiere capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos. Cuando el grupo no sólo puede decidir sobre el uso de tales elementos, sino que es capaz de producirlos o reproducirlos, el proceso de apropiación culmina y los elementos correspondientes pasan a ser elementos propios. *Innovación*. A través de la innovación un grupo étnico crea nuevos elementos culturales propios, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma.” (Bonfil, 1991, p.8)

Los tres procesos mencionados se generan en el interior del grupo étnico que se toma como foco de análisis (para esta investigación se trata del grupo subordinado, no del grupo dominante).

En esta dirección teórica también se destaca, dentro de la teoría social latinoamericana en los estudios etnográficos mexicanos, Elsie Rockwell (1985, 1995, 1996, 2005). Esta autora propone repensar críticamente las conceptualizaciones de la cultura como totalidad ahistórica que se explica a sí misma y que no advierte ni los conflictos ni las contradicciones internas. De

esta manera, su concepción de cultura es como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiples y dialógicas. A partir de estos replanteamientos, aparece el concepto de apropiación y que vincula la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. Es decir "...da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales" (Rockwell, 1996, p.11). La apropiación es un proceso activo y creativo vinculado con el carácter cambiante del orden cultural donde los sujetos son dinámicos, cambiantes y con la capacidad de seleccionar, reelaborar, producir y (re)producir colectivamente los recursos circundantes.

Retomando la teoría del control cultural de Guillermo Bonfil ésta reúne elementos que permiten leer esta relación interétnica entre estado chileno y actores del sistema de educación EIB en Rapa Nui. Debe ser entendida como un proceso complejo y en movimiento, pues en este ir y venir se suceden tensiones, contradicciones y conflictos que caracterizan toda relación interétnica asimétrica; que de acuerdo a los postulados del autor, el estudio de los procesos enunciados que influyen la apropiación permite la comprensión de la relación entre sociedad dominante y grupos subalternos.

A partir de este posicionamiento teórico que determina ciertos elementos que están en juego en la toma de decisión, es que definimos, para efectos de esta investigación, las dimensiones que constituirán la apropiación y el control de la política educativa intercultural para la comunidad educativa de Rapa Nui.

2.8.- La Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui: los desafíos de un currículo intercultural

La problemática se traslada a la educación intercultural bilingüe en Rapa Nui que, al igual que las políticas de EIB a nivel nacional, ha sido objeto de sostenidos cuestionamientos principalmente en cuanto a la construcción de un currículo que aborde y se haga cargo de los desafíos de la comunidad escolar de Rapa Nui. Lo anterior se corrobora con la revisión de evaluaciones y consultas realizadas a los distintos actores participantes del currículo local, desde la década de los 90.

Durante el año 1991 una comisión del Consejo Provincial de Educación para Rapa Nui realizó un catastro de la realidad educacional de esta zona con la finalidad de forjar los incipientes cimientos del proyecto educativo intercultural. Desde entonces que existían las inquietudes por la formación de los educandos en interculturalidad, pues ya existían intenciones de construir currículos adaptados a la realidad local incorporando signos

socioculturales de esta comunidad étnica, así como estructurar una matriz que respondiera a las necesidades de equidad y calidad de los aprendizajes. Todo esto a propósito del devenir histórico del pueblo rapanui: un pueblo en constante aislamiento y marginación de la realidad nacional.

El panorama inicial con el que se encuentra la comisión es que: "la escuela se ha convertido en un espacio de ambigüedad de carácter formal e informal que permanentemente ha desligado el saber sistemático de lo cotidiano...La cultura rapanui y occidental no logran reconocerse en la escuela" (Barra, 1991, p.11).

La enseñanza en Rapa Nui hasta dicha fecha se pensaba a propósito de una institución escolar ordinaria, donde las diferencias culturales-étnicas no generaban mayor preocupación. De ahí que la comisión evidenciara la falta de un plan institucional desde el Ministerio de Educación, en función a determinar variables e indicadores que permitieran resolver no sólo el problema de la selección de contenidos educativos significativos, sino que sobre todo impulsara el protagonismo participativo y constructivo de la comunidad rapanui, con la finalidad de articular una implantación curricular contextualizada a la realidad local.

El proyecto educativo de ese entonces buscaba responder a dos interrogantes. En primer lugar, de qué forma la escuela, la comunidad y la familia podían aportar signos representativos para un diseño curricular "pertinente", y en segundo lugar, cómo aportar con variables e indicadores etnoeducacionales que posibilitaran la estructuración de contenidos y acciones para la creación de un nuevo conocimiento.

El proyecto consideraba como referente de acción a las familias y a la comunidad étnica organizada. La familia rapanui, agencia étnica guardadora de las ideas ancestrales y de las demostraciones históricas culturales, era considerada por excelencia el lugar desde donde emerge la riqueza comunitaria que permitiría aportar a la construcción del currículo escolar intercultural.

Sin embargo, de acuerdo a los resultados de las consultas realizadas a los docentes, podemos apreciar que los principales obstáculos se relacionan con; la carencia de pertinencia de los planes y programas emanados desde el MINEDUC; la carencia de metodologías efectivas para zonas con poblaciones étnicas; y la no existencia de una política educativa que aborde los problemas de aprendizaje que presenta un número significativo de alumnos de este territorio.

De acuerdo con los resultados del informe de la comisión, consideró lo siguiente:

"1) La urgencia de un plan pedagógico que capacite a los docentes continentales en un vocabulario básico rapanui con el propósito de comprender la realidad local y nacional de

manera integradora. 2) Insistir en una metodología de proyectos que ejecuten los docentes con el fin de lograr indicios evaluativos de un currículo intercultural. 3) Existe una confrontación entre la concepción curricular centrada en las posturas formales de la cultura dominante (currículo MINEDUC) y otra abierta a la interculturalidad sólo a partir del discurso pedagógico. 4) Redefinir los propósitos del Departamento de Cultura y Lengua rapanui con el propósito que sea el escenario del diálogo intercultural y no un bastión separatista en el discurso docente en la sala de clases. 5) No se comprende al interior del cuerpo docente los indicadores de interculturalidad ni el modo de apropiarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 6) Se requiere caracterizar qué entenderemos por recuperación escolar del idioma materno rapanui” (Barra, 1991, p.9).

En definitiva, pensar en intervenir la realidad local de Rapa Nui implicaba representar la interculturalidad de manera horizontal a través de un currículo que respondiera a las reales demandas de la comunidad, y así realizar un plan de construcción colectivo de los ámbitos de aprendizaje escolar para este territorio. Así lo clarifica una de las tantas conclusiones presentadas por dicha comisión:

“...los grandes obstáculos nacieron de una concepción administrativa sesgada por el paternalismo y autoritarismo que ha comprometido la reflexión crítica y constructiva al interior del colectivo de docentes. Una concepción centrada en los resultados ya se hereda en la educación de Isla de Pascua...Asimismo, los consultados sugieren que se realice un trabajo de mayor interacción entre el Sector de Lengua Indígena y las demás asignaturas del currículum nacional, permeando las acciones educativas que se desarrollan dentro de la comunidad educativa” (Barra, 1991, p.8).

Continuando con la revisión de evaluaciones y consultas realizadas, de acuerdo a los últimos registros elaborados por el Ministerio de Educación correspondientes al año 2012-2013 en relación a la consulta: “Bases curriculares, sector Lengua rapanui”, podemos afirmar que las anteriores inquietudes y problemáticas en la construcción e implantación de un currículo local continúan a la fecha, con claros matices, pero el fondo de la discusión es la misma: la comunidad escolar se ve imposibilitada de ser agentes activos en la elaboración de un proyecto educativo intercultural y la pertinencia curricular aún dista mucho de concretarse.

Al revisar las observaciones realizadas por la comunidad escolar (apoderados, docentes y estudiantes) se logra reconstruir un panorama de ambigüedad y estancamiento a propósito del programa EIB. Estas se pueden resumir en:

“1) Se manifiesta preocupación frente a la formación pedagógica que deben tener los profesores encargados de enseñar la lengua en los establecimientos a los niños y niñas. 2) Implementar dentro de los establecimientos un equipo de asesores técnicos y de asesores culturales, encargados de crear materiales pedagógicos pertinentes a la lengua vernácula. 3) En el programa de EIB se debieran considerar contenidos que incluyan el conocimiento contemporáneo de la Historia de Rapa Nui, contenidos de la educación Cívica, conocimientos de la toponimia de los

diversos lugares de la Isla, generar la participación de *Koro* y *Nua* (ancianos y ancianas) en algunas unidades de contenido, considerar contenidos que hagan diferencias entre la historia antigua de la Isla y la actual, considerar textos que refuercen aspectos valóricos”. (MINEDUC, 2013)

Quizás sería aventurero adentrarse a un análisis comparativo de las inquietudes de la comunidad del año 1991 y las de 2013, en donde claramente se percibe que, además de no lograr un consenso en torno al proyecto educativo intercultural, se suma la necesidad de un apoyo técnico en el levantamiento de este proyecto.

De ahí, que se vuelve necesario una investigación que se adentre a reconstruir la finalidad del programa de Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui, conocer cuáles son las expectativas para la comunidad escolar sobre este programa y, en definitiva, si logra otorgar herramientas fructíferas para la construcción de un modelo educativo intercultural.

Capítulo 3: Marco Metodológico

1.- Descripción general del estudio

La estrategia teórico-metodológica que guió los resultados obtenidos en esta memoria centró su análisis en la apropiación del PEIB por parte de la comunidad educativa de Rapa Nui. Este incorpora la teoría decolonial latinoamericana, en la creencia de que en el contexto de la educación indígena en Rapa Nui, el poder y la hegemonía de colonizar ideales dentro de la educación deben ser disputadas. Y desde un paradigma metodológico cualitativo que resulte pertinente al abordar el conocimiento desde las subjetividades y significaciones de las personas que trabajan la EIB.

Teniendo en cuenta la limitada existencia de estudios en este territorio y en el contexto actual, esta memoria llevó a cabo una aproximación exploratoria - descriptiva dirigida a proporcionar una plataforma para la comunidad educativa de Rapa Nui y para otras investigaciones, en un tema que ha sido invisibilizado en los espacios académicos de Chile, principalmente por la lejanía de este territorio.

Este estudio se llevó a cabo en las comunas de Viña del Mar e Isla de Pascua, esta última ubicada a 3.753 kilómetros desde Santiago de Chile por vía vuelo comercial. El levantamiento de información se desarrolló entre los meses de Julio y Septiembre del año 2017.

El presente estudio se enfocó en la comunidad educativa de Rapa Nui que trabaja el PEIB, por la necesidad de levantar información en relación al proceso de su implementación, principalmente desde la mirada de los directivos, docentes, padres y apoderados, educadores tradicionales y sabios rapanui de los establecimientos municipales. También fueron considerados los encargados del PEIB, de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso.

En este proceso investigativo reconozco mi posición como investigadora no-indígena, pues hay una necesidad de responder a las diferencias y distancias que se generan entre las comunidades indígenas y los investigadores no-indígenas. Pero mi cercanía con esta comunidad, al haber vivido en Rapa Nui y haber sido alumna en ambos establecimientos a investigar, me ubican en una posición privilegiada por el hecho de conocer el contexto de estudio. Sin embargo, siempre destacando la permanente reflexividad desde mi enfoque como investigadora social.

En la siguiente sección, presento los métodos específicos utilizados con el fin de describir cómo se desarrolló el proceso investigativo.

2.- Tipo de Estudio

La presente investigación se enmarca dentro de un tipo de estudio *exploratorio - descriptivo*⁷, debido a que representa uno de los primeros acercamientos investigativos (Hernández, 1997, p.72) al fenómeno de la EIB en Rapa Nui, en donde se busca caracterizar las propiedades de los discursos de la comunidad educativa a estudiar. Para esto se busca describir los aspectos, componentes y dimensiones de los discursos que poseen docentes, padres y apoderados, así como autoridades y encargados del programa de educación intercultural bilingüe.

3.- Tipo de Diseño

Este estudio se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo, ya que busca principalmente indagar en los significados subjetivos de los actores y cómo estos expresan sus prácticas y discursos sobre la política de EIB.

El contexto en que se recoge la información se sitúa en el espacio natural del fenómeno a estudiar, esto es, en el mismo establecimiento u oficinas donde desempeñan la labor los actores. En este espacio se llevó a cabo una conversación cotidiana, considerando que la vida del actor tiene un proceso y no se puede interrumpir ni manipular. Esto determina el carácter no experimental de la investigación.

Es de carácter transversal, ya que se busca centrar el análisis del fenómeno en un momento dado, recogiendo los datos de actores de distintas generaciones pero en un mismo momento temporal.

Por último, este estudio es un diseño más proyectado que emergente, entendiendo estos como extremos de un continuo (Valles, 2003). A pesar de poseer elementos de un diseño tradicional de investigación, se dejó un margen de flexibilidad. El concepto de diseño emergente, así como la clave de la flexibilidad del diseño en los estudios cualitativos sugieren

⁷ La decisión por un estudio exploratorio – descriptivo se sienta en la escasa o nula cantidad de investigaciones realizadas en torno a la educación intercultural bilingüe en Rapa Nui. La mayoría de las evaluaciones de la política estatal se han desarrollado en el sur del país o en contextos urbanos. El único antecedente que encontramos lo realizó el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación UC, en Diciembre de 2017, posterior a la entrega de esta memoria.

la elaboración de un plan de investigación que incluya muchos de los elementos de los planes tradicionales, pero que reserve el derecho a ser modificado, alterado y cambiado durante la recogida de los datos. Esto se consideró principalmente por la brecha que genera el idioma, al entrevistar a personas que no manejan completamente el castellano o que poseen un castellano “*rapanuizado*”⁸. Además, porque la investigadora no posee un conocimiento acabado del idioma rapanui se optó por manejar preguntas complementarias al guión de entrevista preestablecido.

4.- Diseño Muestral

En el presente estudio se utilizó un diseño muestral no probabilístico debido a que no busca la representatividad de los datos ni tampoco la generalización de ellos (Vivanco, 2006). Más bien se busca profundizar en los significados que le otorga la comunidad escolar rapanui al EIB. El muestreo en los estudios cualitativos no busca la representatividad estadística, sino que tiene una característica esencial que es “la elección de los sujetos bajo características deliberadas” (Canales, 2006).

En este sentido los actores de la comunidad serán seleccionados de forma intencional, determinando los casos que posean mucha información cualificada sobre el tema escogido, a partir de la estrategia muestreo de criterio (Alaminos & Castejón, 2006). Este tipo de muestreo no probabilístico es especialmente útil en los estudios de evaluación de programas en la medida que el investigador esté seguro de seleccionar aquellos casos que se ajusten a los criterios predeterminados, donde la cuestión es comprender bien aquellos casos que probablemente posean mucha información, porque pueden revelar las principales debilidades del sistema (Quinn, 1988, en Alaminos & Castejón, 2006, p.54).

⁸ “*Rapanuizado*”. Consiste en la rapanuización espontánea y consciente de actos de habla en español chileno. Es una estrategia de interacción característica de los *rapanui* con competencia dominante en español y competencia restringida en *rapanui*.

Cuadro N°1: Sobre los criterios de inclusión para la muestra

Criterios de inclusión	
Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Residencia en Rapa Nui igual o mayor a 5 años. • Origen étnico: rapanui (ambos apellidos rapanui), mestizo (apellido rapanui y apellido continental) y continental
Docentes establecimientos EIB	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de la docencia en programa EIB
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de cargo directivo del programa EIB
Padres y/o Apoderados	<ul style="list-style-type: none"> • Con estudiantes del liceo intercultural bilingüe
	<ul style="list-style-type: none"> • De estudiantes que fueron retirados del liceo intercultural bilingüe
Autoridades Ministeriales regionales	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadora regional EIB Valparaíso • Jefe técnico DEPROV Valparaíso

Fuente: Elaboración propia

Para ilustrar los criterios de inclusión que guiaron la muestra se presenta el cuadro N°1 que refleja, en primer lugar, los criterios generales para todos los casos escogidos. Luego se subdividieron estableciendo criterios particulares para cada categoría en relación a los roles que cumplen cada miembro de la comunidad escolar en el proceso de implementación de la EIB en Rapa Nui: Docentes de los establecimientos EIB (directivos, docentes y educadores tradicionales), padres y/o apoderados de los establecimientos y autoridades ministeriales regionales y provinciales.

A continuación se justificaran los criterios señalados:

Siendo una investigación dirigida a la comunidad escolar de los establecimientos EIB municipales, se establece - para todos los casos- que el criterio de residencia en el territorio de Rapa Nui debe ser mayor igual a 5 años, pues se intenta excluir a los residentes transitorios de la muestra que no tengan una noción de la educación en este territorio, principalmente por la

creciente migración desde Chile continental hacia la isla en los últimos años⁹. También se considerará para todos los casos el origen étnico de los entrevistados: rapanui con ambos apellidos, mestizo con un apellido rapanui y otro continental y continentales que residen en forma permanente. La intención de incluir este criterio es principalmente para investigar si existe diversificación de opiniones en torno al proceso estudiado.

Por otra parte, se establece como criterio de inclusión a los docentes del programa EIB, quienes representan la visión del trabajo “in situ” de este programa. Se considerarán a docentes que se encuentren realizando clases en el programa de inmersión, principal iniciativa circunscrita al PEIB en Rapa Nui, así como docentes que trabajan el PEIB-MINEUC. También se incluyen a los directores de los establecimientos que están encargados de dar legitimidad al programa tanto para los docentes como para la comunidad.

La inclusión de padres y/o apoderados, responde la necesidad de representar las expectativas que estos tienen sobre el PEIB, que pueden movilizar la decisión por uno de los cuatros establecimientos que existen en Rapa Nui.

Finalmente las autoridades locales y regionales son incluidas por su responsabilidad política-administrativa de las decisiones y ejecuciones del PEIB en Rapa Nui. Las autoridades que serán entrevistadas responden al rol que han desempeñado durante los últimos años en la conducción y en la toma de decisión de la política EIB. Se consideró entrevistar al electo alcalde de Rapa Nui, don Pedro Edmunds Paoa, pero quien que por su acotada agenda no pudo participar de la entrevista. Si fueron entrevistado los funcionarios que depende del Ministerio de Educación: la coordinadora de EIB que cumple funciones en la SEREMI de Educación de Valparaíso y el jefe técnico del DEPROV Valparaíso.

Respecto al tamaño de la muestra se determinó a partir del criterio de saturación de la información, donde se realizaron las entrevistas semiestructuradas, reuniendo datos hasta que todas las categorías estuvieran saturadas. Esto significa que hasta que no hayan datos nuevos importantes que parezcan estar emergiendo en una categoría, la categoría está bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación. (Strauss & Corbin, 2002)

El tamaño final de la muestra que consideró esta investigación fue de 15 entrevistas que contempla a los docentes, padres y/o apoderados y autoridades regionales y locales. Esto lo podemos ver en el siguiente cuadro N°2:

⁹ Mayor información sobre el aumento de la población residente en Isla de Pascua en el “Proyecto de Ley que regula el ejercicio de los derechos a residir, permanecer y trasladarse, desde y hacia Isla de Pascua”, aprobado recientemente en Mayo de 2017 por la Cámara de Diputados.

Cuadro N°2: Matriz para aplicación de las Entrevistas Semiestructuradas (ENTS)

<i>Origen étnico</i>		<i>rapanui</i>	<i>mestizo</i>	<i>continental</i>
<i>Rol en el PEIB</i>				
<i>Docentes</i>	<i>Educadores del PEIB</i>	2 ENTS*	2 ENTS	2 ENTS
	<i>Directivos del PEIB</i>	1 ENTS	2 ENTS	1 ENTS
<i>Padres y/o apoderados</i>	<i>De estudiantes del liceo intercultural</i>	1 ENTS	1 ENTS	1 ENTS

<i>Autoridades regionales y locales</i>	<i>Alcalde de Rapa Nui</i>	1 ENTS (sin entrevistar)
	<i>Coordinadora Regional EIB</i>	1 ENTS
	<i>Coordinador EIB para Rapa Nui</i>	1 ENTS

Fuente: Elaboración propia

5.- Técnicas de Producción de datos

En esta investigación se optó por la realización de la entrevista cualitativa semiestructurada. Sampieri (2010) señala que esta técnica de recolección “se basa en una guía de asuntos o preguntas en donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas” (Sampieri, 2010, p. 418). La entrevista resulta ser una relación en la que entrevistador y entrevistado dialogan con una mezcla de conversación cotidiana y preguntas insertadas (Valles, 2003). Dichas reuniones están focalizadas en la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus experiencias con la educación intercultural bilingüe y como lo expresan con sus palabras.

La entrevista resultó ser un acercamiento a los actores que desempeñan un rol dentro del PEIB, de esta manera la entrevista resultó ser interesante para determinar “los discursos arquetípicos de los individuos en sus grupos de referencia, ya que desde el grupo de referencia del individuo este formula evaluaciones de sí mismo y de los otros” (Alonso, 1995, p.236-

237). Así las autoridades ministeriales, los docentes de los colegios EIB y apoderados se posicionará desde su rol establecido, y hablarán desde aquel grupo de referencia al que pertenecen, generando evaluaciones y valoraciones acerca del PEIB.

El guión de la entrevista¹⁰ se construyó a partir de los objetivos de la investigación, considerando las dimensiones que confluyen a responder la pregunta investigativa. En el cuadro N° 3 se presenta la construcción del instrumento de recolección de datos:

Cuadro N°3 : Proceso de construcción del instrumento de recolección de datos

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Preguntas</i>
<p>(C1) Nociones sobre Educación Intercultural Bilingüe</p> <p>De qué hablamos cuando hablamos de Educación Intercultural Bilingüe.</p>	<p>a. Identidad/ Cultura y Educación</p> <p>b. Educación e Interculturalidad</p>	<p>1. ¿Qué aspectos de tu vida consideras parte de tu identidad cultural? Si comparas tu propia identidad cultural con otras identidades, ¿en qué crees que se diferencian?</p> <p>2. ¿Para ti la identidad cultural es importante? ¿Por qué?</p> <p>3. ¿De qué manera piensas que influyen la identidad cultural en la educación?</p> <p>4. ¿Estás familiarizado con el concepto de Educación Intercultural Bilingüe? ¿Cómo lo interpretas? ¿Qué busca la EIB? ¿Para qué sirve?</p> <p>5. ¿Consideras que la EIB es importante en este sentido? ¿Por qué?</p> <p>6. ¿A quiénes consideras que debería ir dirigida la EIB? Y ¿En qué niveles consideras que la EIB debería impartirse? ¿Por qué?</p>

¹⁰ Ver pauta de entrevista en Anexo 1

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Preguntas</i>
(C2) Apropiación de la política de Educación Intercultural Bilingüe	c. Pertinencia cultural	7. ¿Cómo incorporan la enseñanza de la cultura rapa nui en el currículo que proviene del ministerio? 8. ¿La práctica intercultural se debe centrar en la enseñanza de la lengua? ¿Es importante para la formación de los estudiantes? ¿Por qué?
	d. Monitores/ educadores tradicionales	9. ¿Cómo crees que ha sido la labor de los educadores tradicionales en la incorporación de los saberes ancestrales al liceo?
	e. Rol de la comunidad	10. ¿La familia y la comunidad se involucra en la enseñanza y trasmisión de la cultura dentro del liceo? ¿De qué manera?
	f. Programa Inmersión en Lengua rapanui	11. ¿Cómo ha sido la experiencia de la inclusión del curso de inmersión en lengua rapanui en el liceo? ¿Debilidades y fortalezas de la aplicación del programa de Inmersión?
(C3) Aplicación de la política de Educación Intercultural Bilingüe	g. Experiencia de la aplicación en Rapa Nui	12. ¿Cómo crees que debería ser una EIB para Rapa Nui de calidad? 13. De acuerdo a lo conversado ¿Consideras que la EIB está funcionando? ¿Qué cambiarías?
	h. Evaluación de la aplicación en Rapa Nui	14. ¿Qué aspectos crees que se deben tomar en cuenta para asegurar una implementación efectiva de la EIB? (participación de los actores)

Fuente: Elaboración propia

5.1.- Sobre la recolección de los datos

La recolección de los datos se desarrolló en dos momentos durante los tres meses que se realizó el trabajo de campo (Julio, Agosto y Septiembre de 2017).

La primera parte se trabajó en la comuna de Viña del Mar, ubicada en la región de Valparaíso, donde se entrevistaron a los tres apoderados considerados en la muestra, quienes por temas de trabajo y de salud se encontraban en la comuna. Simultáneamente se coordinaron reuniones vía correo electrónico con los encargados del PEIB de la SEREMI de Educación de Valparaíso y del DEPROV Valparaíso, las que fueron de muy fácil acceso.

La segunda parte del trabajo de campo se desarrolló en la comuna de Isla de Pascua sin previa coordinación con los entrevistados. La investigadora visitó ambos establecimientos para coordinar las entrevistas con los docentes, solicitándoles si querían participar de la investigación. Se preparó las reuniones con las directoras de los establecimientos quien accedieron de muy buena manera, agradeciendo el interés por el tema. El grueso de las entrevistas se desarrolló en las dependencias de los establecimientos, salvo una que se realizó en el centro cultural de navegación ancestral *Ao Tupuna*.

Se aprovechó de visitar ambas instalaciones de los establecimientos municipales EIB para tomar registros fotográficos.

En relación al momento de la entrevista es necesario indicar, para posteriores investigaciones que desconozcan el territorio, que el entrevistador en todo momento debe prever ajustar su lenguaje a las normas y lenguaje del entrevistado, evitando las preguntas técnicas y con palabras en castellano muy complejas de comprender, principalmente considerando que existe una lengua vernácula y el manejo del idioma castellano en Rapa Nui, en ciertos casos, podría ser una limitante para desarrollar una entrevista fluida. De ahí que se previó un guión de preguntas flexible y más coloquial.

Las entrevistas fueron debidamente grabadas con un aparato tecnológico previa autorización de los entrevistados, para ser posteriormente transcritas por la investigadora.

6.- Proceso de Análisis de los datos

Las etapas trabajadas para el procesamiento de la información se basaron en algunos de los procedimientos de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002).

El análisis de los datos obtenidos se realizó a partir del proceso creativo y dinámico de codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 2002). La codificación representa en la Teoría Fundamentada el proceso fundamental que posibilita la construcción del análisis y el anclaje con la teoría trabajada.

La codificación abierta es la parte del análisis que pretende nombrar y categorizar el fenómeno a través de un examen detallado de lo expresado por los entrevistados (datos). Entendiendo que los conceptos representan la unidad de análisis básica, el primer paso implicó la descomposición y conceptualización de las entrevistas en frases o párrafo y otorgarles a cada idea un código que representara al fenómeno, generando categorías. Una vez que la codificación abierta ha posibilitado descomponer los datos para identificar algunas categorías, así como sus propiedades y dimensiones, la codificación axial permite reunir los datos de nuevas maneras, haciendo conexiones con las categorías que ya hemos planteado desde la teoría. Así en la codificación axial se retomaron y reconstruyeron categorías con el fin de comprender las distintas relaciones que se podían generar entre las mismas. Estos dos pasos se entiende entonces, como el primero hacia la construcción de teoría sobre un fenómeno social (Strauss & Corbin, 2002)

El proceso de codificación abierta se realizó de manera inductiva, lo que significó que a partir de la selección de citas se escogió un código que mejor representara la idea del entrevistado. En este proceso se obtuvieron como resultado 212 códigos. Ya que metodológicamente es complejo trabajar con más de doscientos códigos, se decidió aglutinarlos, a partir de la comparación de los códigos que mantuvieran el sentido y la especificidad de la información relatada. De este proceso se consiguió la cantidad de 67 códigos¹¹, lo que permitió y agilizó el trabajo de categorización axial.

La segunda etapa correspondió a la codificación axial en donde, a partir de una suerte de “ir tejiendo los relatos y la teoría” se buscó ensayar los conceptos planteados en el marco teórico, identificando las principales categorías y subcategorías, relacionando las propiedades y dimensiones que se identificaron al interior de ellas. El uso de la herramienta “memos” facilitó el proceso del “ir tejiendo”.

Tanto la codificación abierta como axial fueron necesarias para poder avanzar hacia la interpretación de los datos.

La Codificación de las entrevistas se realizó a partir del Programa Atlas.Ti versión 1.6.0 como herramienta que permitió el manejo de las quince entrevistas realizadas.

¹¹ Listado de códigos en Anexos 2

7.- Calidad del Diseño

Se intentó resguardar la calidad del diseño de investigación de acuerdo a los criterios postulados por Miguel S. Valles (2003): credibilidad, transferibilidad y dependibilidad.

En primer lugar, se intenta lograr la credibilidad del diseño, en cuanto a que los recursos técnicos que se utilizaron se aplicaron con el mayor resguardo posible. Uno de los recursos técnico detallados por Valles (2003) dice relación con la intensidad y duración del trabajo de campo. Para cumplir con dicho criterio la investigadora permaneció durante diez días en la isla de Rapa Nui, de los cuales siete fueron destinados a la aplicación del grueso de las entrevistas. Además, estas fueron aplicadas considerando la visual del contexto de estudio (Valles, 2003, p. 104), de esta manera fueron aplicadas durante las jornadas de funcionamiento de los establecimientos y de las oficinas ministeriales (in situ). En relación a las entrevistas a los apoderados fueron realizadas en el espacio de sus hogares, sugeridos por ellos. Otro criterio para conseguir credibilidad dice relación con el proceder de la recolección de información. La propia autora de esta investigación realizó las entrevistas tomando notas de campos y documentado la información a partir de grabaciones de audio. Finalmente transcribió, codificó y analizó los datos. Esto para evitar posibles sesgos al utilizar otras personas que pueden no guiarse por los objetivos de la investigación, perdiendo coherencia interna y por ende credibilidad.

En segundo lugar, se intentó cumplir con el criterio de transferibilidad o aplicabilidad el que habla de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Para ello se trabajó en los procedimientos de decisiones muestrales que cumplieran con heterogeneidad al interior del estudio, no sesgando el estudio a un solo tipo de entrevistado. Para ello se utilizó en la muestra el origen étnico del entrevistado para otorgarle heterogeneidad.

Y por último se resguarda el criterio de dependibilidad examinando y evaluando continuamente las opiniones y decisiones de la investigadora con respecto a la situación estudiada y la entrada metodológica del caso, para ello se pondrá a disposición todo el material con el cual se trabajó en la investigación (audios de las entrevistas, las transcripciones, la codificación en el programa y registros fotográficos de los lugares visitados) para poder facilitar el seguimiento del trabajo intelectual de la investigadora.

8.- Condiciones éticas

En cuanto a los resguardos éticos e implicancias se evitó preguntas que pudieran hacer sentir incómodos a los participantes de la investigación. Se resguardó la confidencialidad de la información, dejando en el anonimato a los entrevistados. Para el uso de las citas en la memoria se hizo alusión al cargo que ejercen dentro del establecimiento y su origen étnico.

Se les informó a los participantes que las entrevistas serían grabadas, por lo que se les dio la posibilidad de elegir si deseaban participar. Así también se les informó que las entrevistas serían transcritas y posteriormente usadas para el análisis de esta investigación, solicitando autorización si sus opiniones podían ser utilizadas. Ningún entrevistado se opuso a la publicación.

Se les informa a los participantes que la investigación no tiene fines de generar recursos para la investigadora, ni menos para una institución. Se posicionó la investigación desde la academia.

Del mismo modo, se resguardaron las normas de autoría de los estudios, las fuentes teóricas - metodológicas utilizadas, transparentando la autoría de la información en formato de cita APA.

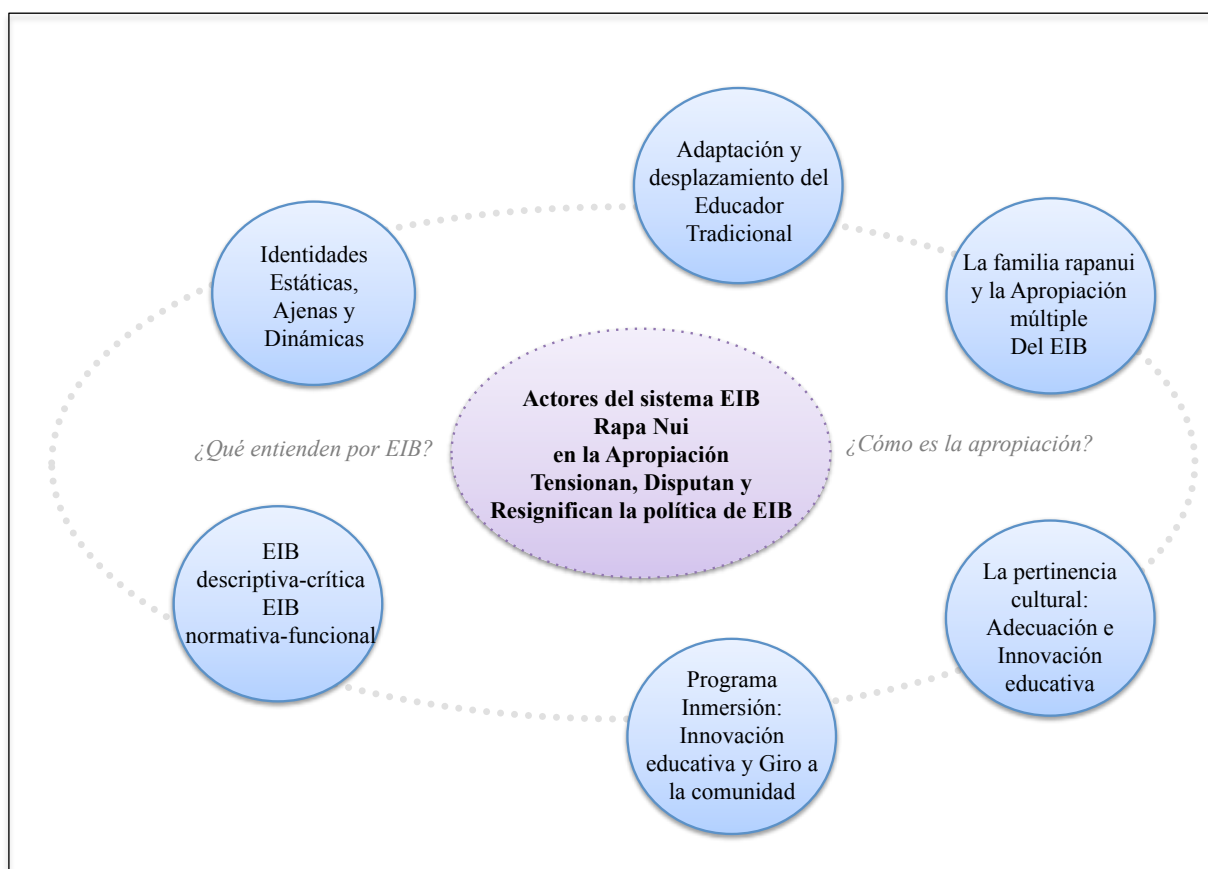
Capítulo 4: Conceptualizar la EIB en Rapa Nui

De acuerdo a la información recopilada en las entrevistas y su posterior análisis se logró la generación de categorías centrales y dimensiones que permitieran explicarlas. Se buscó responder a cada uno de los objetivos planteados al inicio de esta investigación a partir de estas categorías emergentes.

Para facilitar la explicación de los análisis, se recurrió al uso de citas ad-hoc de los actores que ayudaron a ilustrar las categorías.

Como resumen de los análisis se presenta la figura N°1 que visualiza los principales ejes emergentes:

Figura N°1: “Resumen de los principales ejes de análisis de la investigación”



Fuente: Elaboración propia

El esquema presenta los seis ejes que buscan comprender la interpretación y apropiación de la política de EIB por los actores del sistema educacional intercultural bilingüe de Rapa Nui.

En el desarrollo del análisis se describen aquellos ejes relacionados con *qué es lo que entienden* los actores sobre la Educación Intercultural Bilingüe. Así se desagregaron en los dos lineamientos que explican qué comprenden sobre las identidades (estática, ajena y dinámicas) ya que desde donde se mire la identidad se comprenderá la Interculturalidad, y qué entienden por EIB visto como un modelo educativo (descriptivo-crítico y/o normativo funcional).

En el lado derecho del esquema se visualiza el análisis que se centró en lo procesual, es decir, en *cómo es esa apropiación*, basándose en los postulados de Guillermo Bonfil Batalla sobre el control cultural y los procesos de apropiación de elementos culturales. Desde este espacio se identificaron cuatro ejes fundamentales: la adaptación y desplazamiento del rol del educador tradicional o sabio rapanui; la múltiple apropiación de la familia y comunidad rapanui en torno a la EIB; la pertinencia cultural como adecuación e innovación educativa; y el programa de inmersión en lengua rapanui como innovación educativa y propulsor del giro hacia la comunidad.

Cada uno de estos ejes se desarrollará en profundidad en el siguiente apartado de acuerdo al análisis de los principales códigos trabajados.

En el centro del esquema se sitúan los actores quienes tensionan, diversifican, disputan y re-significan la política de EIB en Rapa Nui. Este último elemento se tratará en las reflexiones finales y conclusiones de esta investigación.

1.- Los actores de la política EIB en Rapa Nui

Para dar una lectura de cómo la política de EIB ha sido implementada en Rapa Nui realizamos el ejercicio de identificar quienes son los actores que convergen en la apropiación de esta política.

Para la elaboración del mapeo de actores que cruzan esta política se identificaron distintas instituciones territoriales-administrativas, regionales y locales, que confluyen y se entrelazan en la implementación. Necesario es señalar que por la escasa información que emana desde la institucionalidad del Ministerio de Educación en relación a la red de instituciones y actores que confluyen en el PEIB de Rapa Nui, se intentó sistematizar esta red siendo consciente de la deficitaria información que permitiera observar el recorrido desde el diseño de la EIB (MINEDUC), la bajada hacia las instituciones educativas regionales de Valparaíso, su implementación y finalmente la adecuación por parte de los establecimientos educacionales EIB en Rapa Nui.

De acuerdo al estudio de la Dirección de Presupuestos para el año 2013, unos de los problemas que presenta el PEIB a nivel nacional dice relación con el funcionamiento interno, pues no existiría, al menos en esa fecha, un organigrama claro de funcionamiento y por tanto de una estructura organizacional nacional, regional y territorial, con roles y funciones definidas, en que las responsabilidades estén delimitadas con su correspondiente asignación de cargos. De ahí que en dicho informe de evaluación se requiere contar con información detallada sobre:

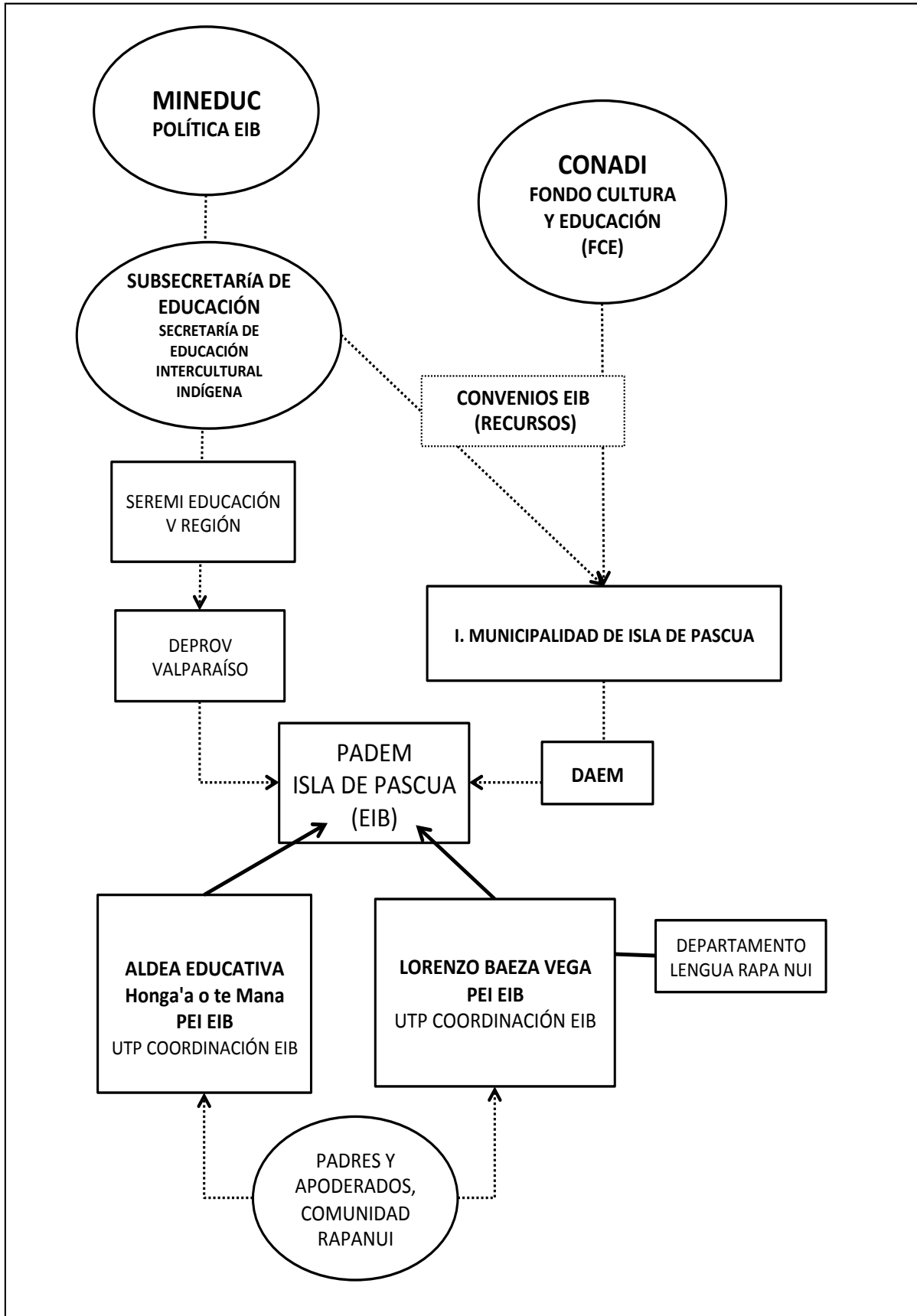
“1. Estructura Organizacional: organización y funciones de la Unidad Responsable del programa, presentando un Organigrama que indique los distintos niveles de dependencia a nivel central, regional, local y cómo ésta se inserta en el Servicio o Ministerio correspondiente...2. Manual operativo que describa cargos y establezca funciones para ejecutar el Programa, incluido los flujograma con las actividades involucradas, incluyendo la calendarización de las mismas y los roles-funciones de los responsables en cada una de éstas. 3. Coordinación con otros Programas similares y con niveles del sistema educativo. A nivel nacional. A nivel regional, SEREMIS y a nivel de Municipios.” (DIPRES, 2013, p.67)

Para la elaboración de este mapeo se consideraron las instituciones que los actores nombraron, así como con la información facilitada desde la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso, junto con lo que se encuentra publicado en la plataforma online del Ministerio de Educación sobre EIB¹² y en la Dirección de Presupuestos¹³. De esta información se construyó el siguiente flujograma:

¹² Revisar www.peib.cl

¹³ Revisar www.dipres.gob.cl

Figura N°2 : Flujograma del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui



Fuente: Elaboración propia

Se identificaron tres grandes sectores institucionales siendo estos: a nivel *central* (MINEDUC y CONADI), a nivel *regional y provincial* (SEREMI V REGIÓN y DEPROV Valparaíso) y a nivel *local* (I. Municipalidad de Isla de Pascua y los dos establecimientos municipales). Cada una de estos sectores se asocia de manera diferente en relación a la implementación de la EIB.

1.1.-A nivel central

A nivel *central* las dos grandes instituciones desde donde emana la política de EIB son el Ministerio de Educación (MINEDUC en adelante) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI en adelante) que mantienen desde 1996 un convenio de cooperación a partir de la Ley Indígena 19.253. Ambos programas, PEIB-CONADI y PEIB-MINEDUC comparten los mismo fines y propósitos.

Desde la CONADI existe el Programa de Educación y Aplicación de Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe que ejecuta en alianza con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), diseñado para la educación parvularia.

La CONADI además ha funcionado como gestor de los recursos para el PEIB, a partir del Fondo de Educación y Cultura (FCE). Estos fondos han sido destinados principalmente a generar convenios con instituciones como las Municipalidades y Universidades que trabajan la temática intercultural.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación nos centraremos en el PEIB, ejecutado por el MINEDUC, cuya población objetivo son los educandos que cursan su enseñanza básica y media en establecimientos educacionales en cuya matrícula los alumnos de ascendencia indígena es igual o superior al 20% de la matrícula total del establecimiento.

El PEIB-MINEDUC para el período de nuestra investigación centra su estrategia de educación intercultural bilingüe en la enseñanza - aprendizaje de las cuatro lenguas originarias focalizadas: *aymara, quechua, rapanui y mapuche*, por medio de la incorporación de los educadores y educadoras tradicionales en los espacios educativos.

Es importante señalar que producto del terremoto que afectó en Chile en Febrero del año 2010, el Estado realiza una priorización de diversos programas, lo que implicó una escasa reestructuración del PEIB para el período de gobierno 2010 – 2014.

A fines del año 2014 se crea la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII en adelante) organismo técnico ministerial dependiente de la Subsecretaría de Educación, cuyo objetivo se centra en la incorporación de un enfoque transversal de la interculturalidad para la

política educativa en general, y un enfoque intercultural bilingüe con respecto a la revitalización de las lenguas de los pueblos originarios.

En lo que respecta al presupuesto el PEIB-MINEDUC posee una glosa propia a partir del año 2010 en la Ley de Presupuesto del país. Así la gestión de los recursos del programa depende de la Subsecretaría de Educación, específicamente del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.

El segundo semestre del 2016 se contrataron 520 educadores tradicionales indígenas para el desarrollo de 638 proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en el país. En total, el año 2016 se contabilizaron 1.140 Educadores Tradicionales, habilitados para ejercer sus funciones en 1.433 establecimientos (MINEDUC, 2017).

Para el año 2017 los recursos asignados en la Ley de Presupuesto para el PEIB a nivel nacional fueron \$2.478.180.000 de pesos. En este único ítem de recursos que financiará la implementación del PEIB, también se considera la “contratación”¹⁴ de los educadores tradicionales.

Se observa que el PEIB cuenta con un presupuesto insuficiente en comparación con otras divisiones, a pesar de que la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC) o los Departamentos Provinciales (DEPROV) transfieran recursos complementarios para implementar iniciativas o proyectos, tales como: Talleres en Interculturalidad (\$560.000), Revitalización y Desarrollo Cultural y Lingüístico (\$760.000), e Inmersión en Bilingüismo (\$2.000.000) (DGE, 2016).

1.2.- A nivel regional-provincial

En esta implementación vertical del PEIB, el siguiente nivel corresponde al *regional-provincial*, el cual es gestionado por los organismos representantes del MINEDUC a nivel de la región de Valparaíso y el Departamento Provincial de Educación. Es en este nivel en donde se produce el contacto directo del PEIB con la comunidad educativa de Rapa Nui.

El flujo administrativo a nivel regional, está dado por la figura de la Coordinadora Regional del PEIB que se desempeña en la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Valparaíso (SEREMI en adelante). Dicha funcionaria canaliza las iniciativas emanadas por el PEIB a nivel central en la región.

¹⁴ No existe el ítem de contratación de educadores tradicionales dentro del presupuesto. Sólo se menciona la inclusión de estos. La contratación la realizan los establecimientos a través de subvención escolar. Un dato importante a considerar es a nivel de formación, se destaca que un 25% de los educadores y educadoras declara haber terminado su enseñanza media y solo un 4% tiene estudios de enseñanza universitaria completa. (MINEDUC, 2016).

Las principales funciones que desempeña la coordinadora es supervisar los programas aplicados a 37 establecimientos de la región que a la fecha trabajan el PEIB, otorgarles orientaciones curriculares a los educadores tradicionales y a los equipos directivos de estos establecimientos. Además, le corresponde evaluar los avances de cada escuela según criterios que emanan desde el nivel central.

Desde el año 2009 al 2015 dicha coordinadora desempeñó la labor de supervisora del colegio Lorenzo Baeza Vega de Rapa Nui. Desde el año 2016 se ha desvinculado del trabajo en la localidad. Hoy trabaja en la gestión de los recursos del PEIB regional, vinculándose con los equipos directivos de los establecimientos y con las 60 organizaciones indígenas de la región; habilitando en capacidades educativas técnicas – metodológicas a alrededor de 60 educadores tradicionales en conjunto con la Universidad de Playa Ancha.

En cuanto a la supervisión y evaluación técnica del PEIB en los establecimientos de Rapa Nui, ésta la desarrolla el Departamento Provincial de Educación (DEPROV en adelante). Se entrevistó al supervisor técnico pedagógico del Jefe Provincial de Educación, quien cumple además con diversas tareas relacionadas con otros programas que emanan del MINEDUC.

En relación al PEIB en Rapa Nui, su labor es realizar apoyo a los docentes y directivos en sus tareas pedagógicas y administrativas, así como la evaluación de los resultados de las actividades realizadas durante el año.

Los dos establecimientos municipales EIB que existen en Rapa Nui deben entregar al DEPROV sus Planes y Programas Propios (PPP en adelante) anuales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI en adelante). Además, deben remitir para evaluación el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM en adelante), el cual es revisado por un coordinador territorial asignado para la comuna de Isla de Pascua.

Podemos decir que ambas entidades, SEREMI Valparaíso y DEPROV Valparaíso están relacionados con la ejecución del PEIB, el primero depende de la SEREMI y el segundo del Jefe Provincial de Educación. Pero debemos precisar que existe un aislamiento administrativo y técnico en estos organismos del ministerio respecto al tratamiento de la interculturalidad, situación que constituye una limitación institucional de base.

1.3.- A nivel local

A nivel *local* la gestión del PEIB la podemos desagregar en el sector de la I. Municipalidad de Isla de Pascua y los dos establecimientos educativos municipales que trabajan sistemáticamente el PEIB: el colegio de enseñanza parvularia – básica Lorenzo Baeza

Vega¹⁵ y el liceo científico humanista-técnico profesional Aldea Educativa Hoja'a o te Mana¹⁶

La Municipalidad cumple el rol de gestión de los recursos del PEIB. Para el año 2013, de acuerdo a los registros de la institución, se realizaron convenios de colaboración y traspaso de recursos desde la CONADI, para apoyar principalmente las actividades que los establecimientos municipales quisieran desarrollar entorno al EIB, así como el pago de educadores tradicionales.

Desde Agosto del año 2017 se produce una modificación en el modelo de implementación vertical del PEIB. Se suscribe un nuevo convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la I. Municipalidad de Isla de Pascua, en el marco del PEIB (decreto exento 1302) que tiene por objeto una inyección de recursos para implementar la propuesta de inmersión lingüística¹⁷ y el PEIB de manera diferenciada en jardines, educación parvularia, educación Básica y educación Media, a partir del desarrollo de los PPP; la creación de materiales educativos y la incorporación de educadores (as) tradicionales para cada establecimiento municipal. El costo total de ejecución de dicho convenio asciende a \$225.432.170 los que se desglosan en dos aportes: \$150.000.000 aporte único por parte del MINEDUC y \$75.342.170 aporte de la Municipalidad, por concepto de servicios básicos, mantención de infraestructura y remuneración de horas para los docentes EIB.

La Municipalidad deberá gestionar los recursos y actuar como coordinador entre los establecimientos, la SEREMI y la SEII. En definitiva se desarrollará un trabajo transversal entre las tres entidades a nivel nacional, regional y comunal.

Finalmente, los dos establecimientos municipales se unen a este flujo administrativo del PEIB a partir de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con características particulares de adecuación Intercultural y Bilingüe (PEI-EIB).

En términos generales, el PEI es la carta de navegación institucional, que funciona como una herramienta de gestión en donde se presenta una propuesta en relación a los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos que llevará cada establecimiento. Este elemento de trabajo adicional para las escuelas ha sido la exigencia por parte del MINEDUC, el cual deben mantenerlo actualizado anualmente para hacerlos llegar al DEPROV.

¹⁵ En 1955 el profesor y director de la única escuela en Rapa Nui, don Lorenzo Baeza Vega murió trágicamente (ahogado junto a dos niños de la escuela), motivo por el cual en septiembre de 1956 se proclama la Ley 12.145 la que permite que la escuela pase a llamarse "Escuela Lorenzo Baeza Vega" (Corvalán, 2015, pp. 88)

¹⁶ *Hoja'a o te Mana* nombre que resultó de un concurso que buscaba un nombre para el nueva establecimientos Aldea Educativa, el que se realizó posterior a su inauguración el año 2005. El nombre quiere decir Nido del Saber.

¹⁷ El Programa de inmersión en lengua rapanui será detallado y desarrollado en profundidad en el Capítulo 5 de la presente investigación.

En el plano local el director de cada establecimiento junto al coordinador EIB y la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), asumen la principal responsabilidad de gestión educativa del PEI-EIB – que a juicio de los funcionarios del MINEDUC- no se considera la importancia que tiene el sostenedor en la toma de decisiones. Esta afirmación indica que, hay un actor fundamental que no participa activamente y que, sin embargo, es determinante para los establecimientos y la comuna de Isla de Pascua. En cuanto a los contenidos y objetivos que plantean los PEI de los establecimientos, los encargados del MINEDUC regional opinan que los instrumentos están bien elaborados, no obstante, en la implementación es donde se aprecian los conflictos.

En relación al otro instrumento, el PADEM de Isla de Pascua es el articulador de los proyectos educativos de los dos establecimientos municipales EIB¹⁸. El PADEM, que es trabajado por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) en conjunto con los establecimientos municipales, es presentado al Alcalde y al Consejo Municipal para ser revisado y visado. Luego es enviado al DEPROV de Valparaíso para su revisión y aprobación. En este sentido el PADEM resulta ser el mecanismo de articulación inter-institucional entre el Ministerio, la Municipalidad y los establecimientos.

Podemos decir que en la bajada del PEIB desde el nivel central hasta las instituciones locales, su nivel de profundización depende de la gestión educativa de los directores de los establecimientos y directamente del esfuerzo individual de los docentes encargados. No es ni la CONADI ni el MINEDUC los que gestionan e implementan el PEIB. Ambas instituciones mantienen una línea de trabajo vertical, otorgando lineamientos y aportando recursos, pero careciendo de una coordinación para el desarrollo de este programa. Así, las iniciativas EIB son particulares de cada establecimiento, dependiendo del compromiso de los equipos directivos, docentes y educadores tradicionales.

En resumen, nos interesa conocer cómo es la implementación y apropiación del PEIB en los actores de la comunidad educativa para el territorio de Rapa Nui, quienes son los que en definitiva llevan adelante este proceso.

¹⁸ Importante considerar que para la comuna de Isla de Pascua existe cuatro establecimientos de educación, dos municipales; Colegio Lorenzo Baeza Vega y Colegio Aldea Educativa Hoŋa'a o te Mana y dos particular subvencionado; Colegio Hermano Eugène Eyraud y Colegio San Sebastián de Akivi. Son parte del PADEM Isla de Pascua solamente los dos establecimientos municipales, que además tienen dentro de su PEI la inclusión del PEIB. Los otros establecimientos a pesar de contar con matrícula de estudiantes rapanui no han suscrito el PEIB dentro de sus proyectos educativos.

2.- Interpretaciones sobre la EIB en Rapa Nui

En los discursos de los diferentes actores del sistema educativo de Rapa Nui, podemos encontrar dos ejes de interpretaciones en torno a la EIB: concepciones sobre las identidades y discursos sobre la educación intercultural bilingüe como modelo educativo.

En este capítulo se presentan los principales hallazgos realizados en torno a estos dos ejes. Estos resultados permiten reflexionar sobre la forma cómo los actores educativos asumen la educación intercultural y sobre la importancia que le dan a la EIB.

2.1.- Discursos sobre las identidades

Una de las principales características de las identidades es su compleja definición, pero que para la política EIB se vuelve la base desde donde se entenderá la educación entre culturas, pues en este espacio educativo es donde se juegan las identidades. De ahí que resulte necesario reconocer en los discursos de los actores estudiados qué comprenden por identidad.

De acuerdo a nuestros análisis se pueden describir tres formas de referirse a la identidad dentro del contexto educativo en Rapa Nui: **como identidades estáticas, como identidades ajenas o “la identidad del otro” y las identidades como dinámicas transformadoras.** La visión estática y dinámica de las identidades se contraponen entre sí y la visión de la identidad como la “del otro” es paralela a las anteriores. Es importante destacar que la visión dinámica transformadora de la identidad interpela a las otras en aras de deconstruir el concepto de una identidad unificadora homogénea.

La idea de la identidad estática se encuentra representada tanto en los docentes tradicionales de origen rapanui, como en los funcionarios de la Secretaría Regional de Educación. Respecto a la visión de la identidad del otro, mayoritariamente los entrevistados de origen continental que representan la mirada hegemónica son los que entienden la identidad como aquella que emerge desde el mundo occidental hacia lo diferente – el otro. En relación a los actores que ponen en entre dicho el concepto de una única identidad, son representados mayoritariamente por el equipo directivo de los colegios, así como docentes insatisfechos con el proceso de implementación de la política de EIB.

2.1.1.- Identidad estática.

Una de las formas en que se refieren los actores a la identidad es esencializarla en elementos culturales aislados, resaltando la exclusividad de “lo rapanui”. De esta manera se limita la reflexión sobre lo propio a ciertos elementos constitutivos de la identidad como es la identidad lingüística e identidad ancestral, considerándolas de manera aislada.

Para Bonfil (1991) uno de los elementos culturales-simbólicos fundamentales es la lengua como motor de reproducción y que no cumple sólo una función comunicativa, sino representa un símbolo que genera cohesión al interior de un grupo.

“Lo primero es el idioma, porque el tener un idioma ya tienes una diferencia entre otro pueblo indígena u originario, y que te hace la diferencia de hacer que tu pueblo sea originario, que tenga identidad, a través del idioma. Luego se complementa con las tradiciones y sus formas de vivir... eh y las costumbres. Ya, por ende tenemos como esencia humana el idioma que es lo primordial. Un pueblo sin idioma no es una identidad, es solamente queda en el aire y se va perdiendo. Por lo tanto ya te doy la respuesta en lo que corresponde a identidad y como también, como pueblo.”
(Directivo EIB colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

En este sentido como lo declara el entrevistado, surge la necesidad de seguir reproduciendo los elementos culturales dentro de esta comunidad a través de la lengua, lo que ha significado para la mayoría de los docentes y directivos centrar el discurso en la revitalización y/o preservación del *re’o rapanui* (la lengua rapanui) como elemento distintivo frente al resto de identidades.

La razón que motiva la preservación de la lengua rapanui es la falta de hablantes al interior de la escuela, generando una reducción de “la identidad” a una de sus partes constitutivas como resulta ser el lenguaje. Este cierre a lo propio considera que quienes no hablan la lengua no tienen identidad. Así lo declara uno de los entrevistados: “Ellos están, estuvieron y estaban muy preocupados que la lengua rapanui no se extinguiera...es como el eje, el eje de la identidad. <Sin lengua no hay identidad>”. (Funcionario DEPROV Valparaíso, continental)

De esta manera los actores enfatizan el fortalecimiento de lo propio y lo particular, sin embargo, la sobrevaloración cultural podría contribuir a generar etnocentrismos e impulsar mayores divisiones y separaciones.

Esta sobrevaloración de la cultura que se encausa a la preservación de la lengua rapanui, además se centran en el pasado histórico de cómo ésta se hablaba, como si las formas de hablar no cambiaran con el tiempo por diversas influencias históricas y culturales. Para el caso

del *re'o*¹⁹ rapanui, los niños “están adquiriendo el español de Rapa Nui, además del español chileno, pero están desarrollando sus propias formas rapanui de hablar español y viceversa” (Makihara, 2005, p.731, en Espinoza 2016). Así lo observan los encargados EIB de ambos establecimientos:

“Entonces aparte de que...ya no hablamos el rapanui puro, sino que una mezcla, una rapañola, eso influye bastante que se vaya perdiendo y los niños no tienen interés en seguir manteniendo su costumbre, su lengua”. (Encargado EIB Liceo Aldea educativa Hoŋa'a o te Mana, rapanui)

“Sabido todo en el siglo XXI no tenemos niños originarios rapanui, solamente llevan el apellido, tenemos que reforzar eso (la lengua)” (Encargado EIB colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Por otro lado el discurso de los docentes rapanui se centra en el rescate de lo antiguo, de un pasado mirado con nostalgia de lo perdido o como lo llaman en Rapa Nui: lo ancestral – o *tupuna*²⁰.

“Por ejemplo, hoy en día la gente va con trutro de pollo o con pan, pero los ancestros no tenían pan ni de eso, sino que ellos iban a la costa y debajo de ellos habían cangrejos chicos o los pipi, quebraban y le enganchaban, con eso sacaban la comida. Y eso lo aplique tres años en el liceo, a los alumnos. Yo llevaba a mis alumnos en práctica, así en vivo a la costa y les decía “¡Ya! Les voy a enseñar como prender un fuego, les voy a enseñar cómo era la parrilla ancestral” (Educador tradicional, rapanui)

Predomina esta necesidad de rescatar y preservar la cultura, sobre todo en relación a aspectos históricos - ancestrales, como era en el origen previo a la colonización occidental. Esta tendencia se relaciona con una concepción estática y una descontextualización temporal de la cultura en el espacio escolar, porque se refiere a las culturas tradicionales en donde se trata de revivir ciertos episodios de la historia antigua de Rapa Nui en el presente, sin considerar los cambios y las trayectorias que como comunidad han vivido.

Nancy Fraser (2000) hace alusión a como se entiende la identidad en la escuela y asegura que su reconocimiento queda en un nivel banal o folclórico. Según la autora, el folclore enfatiza estas supervivencias desde los comportamientos y conocimientos que han de ser rescatados y validados como parte de la persistencia cultural frente a la amenaza que genera la modernidad, de esta manera el folclorismo de las comunidades originarias busca encontrar en el presente muestras de sus raíces originarias, preservándolas, manipulándolas como expresión de una identidad auténtica. Esta reivindicación, que rechaza sutilmente la integración a la sociedad dominante, generalmente se manifiesta a través de los aspectos más

¹⁹ *Re'o rapanui*: traducción literal de la palabra lengua en el idioma de Rapa Nui. *Re'o* - de *arero* – que significa lengua y rapanui que es propia de Rapa Nui.

²⁰ *Tupuna* refiere a todo lo que incluye a las personas, situaciones, recuerdos, vivencias del pasado histórico antiguo a la llegada de la colonización occidental en la isla de Rapa Nui.

visibles, folclóricos de las culturas implicadas. De ahí que dentro de la percepción de la educación intercultural, un aspecto principal que los actores entrevistados enfatizan es preservar o rescatar lo folclórico de la identidad rapanui.

La forma de difusión de estos elementos identitarios estáticos lo realizan a través de medios de promoción como ritos, celebraciones folclóricas como el *Mahana o te re'o* (día de la Lengua), actividades deportivas como la celebración del *Koro Nui Tupuna* (deportes ancestrales) en donde se ha extendido la tendencia “*Del día de...*” donde en un determinado día se reviven ciertos hitos sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no aparecen en el currículo ni en los libros de texto, pero que el resto del año escolar estas realidades no son trabajadas. Así lo relata un docente cómo son trabajadas estas celebraciones:

“nosotros tratamos de que esto no se pierda por los niños, tratamos de revivir ciertos eventos...tupuna que antes no se hacían aquí cuando yo estaba y eso me hace sentir mucho más orgulloso de tener personas que también valoran harto el tema de esta cultura en específico y hacer que los niños se sientan ya identificados con lo que está acá porque hay mucha influencia de afuera y también los agarra. Entonces retomar actividades o cosas que se hacían antes para mí es lo mejor, más aun siendo rapanui. (Docente Liceo Aldea educativa Hoja'a o te mana, rapanui)

En esta condición de ser una comunidad minoritaria frente a la comunidad nacional educativa, se ven en una situación de exclusión cuestión que ha generado que las identidades locales resurjan, y en el ámbito educativo específicamente, se revitalicen, pero olvidando que están situadas dentro de relaciones de poder y de lucha por la hegemonía cultural. Esto conduce a la producción de ciertos esencialismos locales, que, en su lucha de carácter legítimo “por conquistar una mayor inclusión social, están terminando por producir la ilusión de “identidades cerradas”, identidades auto-contenidas en lo cual se tiende más a la *representación* de lo rapanui, que a la reproducción de lo rapanui.

En la acción de “preservación” de las identidades Walsh (2002) afirma que los reclamos de los pueblos originarios ante el universalismo de los conocimientos occidentales y de las lenguas hispanohablantes tienden a generar particularismos como forma de reivindicación. Es decir, esta homogenización producida por los nacionalismos modernos, a partir de la lengua y la cultura de las élites hegemónicas, está produciendo un retorno a lo étnico, como resistencia cultural (Bonfil, 1991; Tubino, 2004).

Es decir el proceso de identificación estática posee una doble lectura. En Rapa Nui, los actores entrevistados refuerzan su identidad a partir de la diferencia - inmutable e idílica-, pero también es una manera de ir en contra de las prácticas que permanentemente los han excluido. Como lo mencionan los entrevistados, en el pasado los elementos culturales habían sido reclusos al espacio privado de las personas, por lo que hoy su rescate resulta ser una inclusión positiva y necesaria. Así esta reivindicación es una respuesta frente a la exclusión histórica

ocurrida en Rapa Nui, proceso que forma parte del colonialismo y del postcolonialismo vivido previo y posterior a la anexión de la isla al estado chileno. Fraser (2000) en el dilema reconocimiento y distribución, lee este repliegue como una identidad *reificada* que para el caso de estudio, es una forma de reivindicación y de reconocimiento frente al intento del estado chileno por unificar un país muy diverso, bajo la hegemonía de una cultura heredada del periodo colonial, esencializando estratégicamente la identidad rapanui.

Esta disputa por la definición de la identidad rapanui también se representa en los términos y límites impuestos por las formas hegemónicas, pues generalmente se percibe la identidad desde la mirada etnocéntrica hacia lo que es diferente de lo dominante y por tanto constituyendo la identidad “de un Otro”, la que será analizada en el siguiente apartado.

2.1.2.- Identidad ajena o “del Otro”.

La política de educación intercultural bilingüe tiene como población objetivo a las comunidades educativas con un alto porcentaje de estudiantes que pertenezcan a una etnia originaria, lo que implica ser una política de discriminación positiva para los pueblos originarios (Kymlicka, 2003). Detrás de esta política de la diferencia se lee que la cultura es sólo del “otro” y por ende los entrevistados de origen continental no-indígena se excluyen de la cultura, como si no fueran parte de una – por ejemplo – la occidental hispanohablante. De esta manera la identidad continental- nacional se aprecia como universal frente a esta identidad indígena-rapanui.

Así podemos leer en las respuestas de los entrevistados continentales, tanto desde la Secretaría de Educación como docentes continentales que trabajan en Rapa Nui lo dificultoso que resulta hablar de su identidad:

“¿Mi identidad cultural?, ¿Cómo (*nombre propio*)²¹ dices tú? (risas) es que...a ver...en el contexto de continental donde yo nací es súper raro esto, porque allá no...a parte de las costumbres de Septiembre, no se vive la interculturalidad naturalmente como se vive acá. Es diferente cuando tu llegas a un lugar distinto como este y quizás en otro tipo de comunidades, también indígenas que están en el país y te das cuenta de lo que es la cultura, le tomas el peso recién a lo que es, lo que significa la cultura para algunos pueblos. En cambio donde yo nací fui criada ¡No existe eso!. Existe solamente no se po, los feriados que son tan anhelados para las fiestas patrias, el 21 de Mayo, el 1 de Mayo porque es el día del trabajador, o sea cosas así, pero no que se viva la cultura como se vive en este lugar, no. No tengo ningún recuerdo de eso. (risas)” (Directiva Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, continental)

²¹ La cursiva es nuestra para mantener el anonimato de la entrevistada.

“(I: ¿Me podrías decir qué aspectos de su vida consideras parte de su identidad cultural?) E: ¿Con respecto a la isla?” (Docente Liceo Aldea Hoja’a o te Mana, continental)”

“(I: Me gustaría saber ¿qué considera usted parte de su identidad cultural, qué aspectos de su vida considera como elementos que son partes de su identidad cultural?) E: Mira. Te voy a contar un poquito del principio. Cuando yo llegué a la isla había un departamento rapanui, primero que nada...” (Jefe técnico EIB DEPROV, continental)

Podemos analizar dos elementos que genera la interculturalidad y las relaciones entre identidades:

1) En primer lugar que la interculturalidad emerge como un fenómeno que interpela las identidades individuales y colectivas al poner en cuestión la identidad nacional y qué entenderemos por la identidad del “Otro”, aquello diferente al “Nosotros”. De tal manera que para los actores continentales hablar de su identidad es remitirse a los elementos naturalizados que conforman la identidad nacional colectiva.

Esta identidad nacional tiene su eje identitario en la génesis de la formación del estado-nación de Chile. La nación, entendida como una comunidad imaginada, emergió a partir del Estado o como lo ha expresado Mario Góngora “en Chile el Estado ha sido la matriz de la nacionalidad: la nación no existiría sin el Estado”. En donde hubo una diversidad de culturas previas a la construcción del estado-nación que fueron aglutinadas en una sola cultura: la del hombre blanco y criollo, creando un marco uninacional (Walsh, 2008).

En definitiva, ha sido el estado quien ha conformado en nuestro país la política de identidad nacional, la que ha tomado diferentes cursos de acción de acuerdo a los agentes que administran el estado. Si nos remitimos al momento de la construcción de la República de Chile podemos decir que la nación en su construcción tiene una impronta colonialista emanada de los centros de poder hacia la periferia. De este modo dicho imaginario es construido por los discursos que en torno a la nación se formulan, así dentro de esos discursos destacamos los mitos fundacionales, de historias de heroísmo, de batallas, de enemigos y concepciones sobre lo “otro”, que se movilizan y transmiten en los sistemas nacionales de educación y en el discurso público y político.

El componente principal que vehiculiza estos discursos sobre “el Otro” se relaciona con el nacionalismo como corpus mental que le da legitimidad a la nación, en donde los símbolos y ritos refuerzan la identidad nacional. De los simbolismos y rituales son parte las banderas, himnos, desfiles, vestidos tradicionales, monumentos de guerra, ceremonias de recuerdo de los caídos por la patria, fronteras, fiestas nacionales, feriados nacionales, práctica dentro de la escuela (Therborn, 1997), entre otros, elementos simbólicos que actúan como distinción frente a los “Otros”.

Así como lo expresa la entrevistada continental “en donde ella creció no existen eso (la identidad cultural), sólo existen los feriados de Fiestas Patrias nacionales, la conmemoración del Combate Naval de Iquique celebrado el día 21 de Mayo, el día del Trabajador correspondiente al feriado 1 de Mayo” lo que en primera instancia resalta son los feriados nacionales como ritos simbólicos que permiten una identificación con la nación.

Estos elementos de identificación posibilitan la comprensión del concepto de nación como un sistema cultural de pertenencia que ha movilizado un tipo de identidad: la identidad nacional. Aquí el nacionalismo actúa como una política identitaria que “afirma la decisiva primacía de lo nacional por sobre otras identidades” (Therborn, 1997, p.145).

La identidad nacional, en el momento de la conformación del estado-nación, requirió de un proceso de homogenización cultural que ocultara las diferencias identitarias, pero no todas, pues tendió a un esencialismo que privilegió el ideal de hombre europeo, blanco y burgués, lo que implicó la negación de las variantes mestizas y originarias que forman parte de la nación chilena. Las etnias de nuestro país fueron negadas en la medida que fueron excluidas de la política de identidad nacional, la cual posicionó a los pueblos originarios como un “pueblo - raza - otro” (Quijano, 2000, p. 243)

2) En segundo lugar podemos ver que los entrevistados relacionan la identidad cultural con la identidad del “Otro”, que para el caso de la educación intercultural bilingüe este otro es el indígena - rapanui. Una forma de asumir “el Otro”, es pensar que la educación intercultural bilingüe solo debe estar dirigida a determinadas zonas territoriales y a sus habitantes. Por ejemplo cuando el docente continental pregunta si tiene que referirse a la identidad en relación a Rapa Nui, o cuando el encargado técnico EIB del DEPROV convencido no hace alusión ni cuestionamiento sobre qué identidad habría que referirse, sin más habla de la identidad en relación al territorio de Rapa Nui. Es decir, porque lo occidental no es considerado cultura, o por lo menos no de la misma manera.

Esta forma de interpretar las identidades dentro del contexto de la educación intercultural es asumida por todos los actores entrevistados, menos por los docentes y directivos EIB que forman parte de lo que la mayoría de entrevistados considera como “el Otro”, en este caso los indígenas rapanui. Esto se puede explicar por el hecho que se relaciona con la idea de que la identidad y las culturas se construyen en relación a la diferencia, a “la imaginación de un “Otro” distinto, cuya representación suele funcionar como una estrategia imaginaria para afirmarse como individuo y como cultura. Por esta razón, se reduce al “otro” a una “categoría” para poder controlarlo, pues puede ser percibido como amenaza (Vich, 2001).

2.1.3.- Identidades dinámicas transformadoras.

Víctor Vich intelectual peruano (2001) afirma que no debería existir “la” identidad, sino “las” identidades, como múltiples formas de aprender y constituir el mundo social. Ninguna identidad se erige en sí misma, nacen a partir de múltiples influencias. Las identidades le dan forma al sujeto y empapan en él una forma desde donde se posicionarán ante el mundo. Por eso para Vich, las identidades, al igual que las culturas, no es algo dado por la naturaleza, es más bien un proceso de asimilación y aprendizaje que nunca concluye y cambia constantemente; cuyas variaciones se deben a dinámicas internas como a influencias externas.

De esta manera entenderemos que las identidades dinámicas promulgan modos de vivir de los seres humanos y relaciones con el mundo, en donde se dan elementos vivenciales constituyendo así una relación viva.

Si consideramos lo anterior, los discursos de los actores indígenas rapanui de la EIB que se encauzan hacia un cuestionamiento de esta política, son los principales en enunciar que la identidad indígena que se promulga desde esta política educativa no reproduce esa relación viva con su mundo de vida, una identidad *maorí* de la cual ellos desciende históricamente. Sino más bien se representa por el concepto de “Indígena” que tiende a la homogenización de las identidades originarias, como una categoría suprema.

“Primero para nosotros cuando el rey *Hotumatu’a* piso esta tierra para nosotros esa es nuestra identidad. Que somos polinésicos. Cuando dicen que somos pueblo indígena, ¡no! Nosotros somos una cultura polinésica, *māori*. Ya no somos pascuenses, que vivimos en una isla. ¡No!. Somos polinésicos y somos *māori*. Ya, esa identidad tienen que cambiarla por maorí o polinésicos. Porque hoy en día nos tenemos que actualizar, la identidad viene desde naciendo de los mapuches hasta los aymara y después de los *aymara* vienen los *huilliches*, todo ese sistema. ¡No! Nosotros somos polinésicos.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

De lo anterior podemos desprender que emerge en los relatos de los actores rapanui, principalmente, un elemento de distinción conceptual importante que pone en cuestión el concepto del Otro – Indígena visualizado en la política intercultural bilingüe, a partir de la distinción de pertenecer a una nación territorial diferente al indígena originario del continente chileno y que al ser una identidad impuesta ellos se desmarcan declarando que pertenecen a una cultura viva a partir de la identidad polinésica - maorí.

Como lo menciona Walsh (2002) dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que por un lado intenta naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de lo que la matriz dominante quiera entender por indígena. Y por el otro lado, que hacen ver el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones culturales en donde la identidad se percibe como un campo de batalla ideológica y lucha por el control social de sentidos.

Sucede que contrario a lo que se podía pensar, desde que se avanzó teóricamente con la idea de que las identidades son flexibles y procesos en constante cambio, han aumentado los reduccionismos analíticos y esquematizaciones identitarias desde la esfera política, especialmente en torno a los que se han mal llamado “pueblos indígenas”. En palabras de Daniel Gutiérrez, “ahora resulta que hay “indígenas” con identidades móviles, movibles y flexibles, pero que no abandonan sus insumos teóricos esencialistas del pasado que los determinaron; pues siguen siendo considerados indígenas, noción que trae consigo una carga valorativa histórica del colonialismo de siempre” (Gutiérrez, 2007, p.28). Así lo que se busca es reducir a grupos étnicos en particularidades que los definen desde hace al menos más de doscientos años en Chile.

Esta idea de indígena esta materializada en la Ley 19.253, Ley Indígena la cual le otorga el marco regulatorio a quienes será dirigida la política de EIB: los indígenas. “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.” (Ley Indígena, 1993)

El hecho de que las comunidades étnicas se autodenominen “indígenas”, no significa que hayan legitimado esta categoría, sino más bien nos da cuenta de la violencia simbólica que se ha ejercido sobre las poblaciones. Se trata entender que son grupos y comunidades compartiendo intersubjetividades comunes y colectivas que conforman día a día su existencia y su constante variabilidad, más allá de lo que pueda significar el adjetivo indígena como elemento identitario. En este sentido la noción de “indígena”, no significa que sea un territorio o un lugar, sino un adjetivo y un estigma (positivo o negativo). Por ello, cuando se habla en la actualidad de las identidades de los pueblos y comunidades “indígenas”, se está haciendo referencia a un adjetivo impuesto desde la esfera institucional predominante y hegemónica del momento. Al respecto, hay quienes dan por sentada esta fórmula como realidad, para hacer distinción entre dos tipos de identidades (la de los indígenas) y las otras (los otros ciudadanos llámese criollos, mestizos, urbanos, etc.) y con ello se establecen grupos especiales con supuestas actitudes particulares y elementos identitarios diferente.

Es relevante que ahora se cuestione la validez o pertinencia del concepto “indígena”, y se busque establecer alguna otra denominación. Al enunciar este concepto se sigue participando de este colonialismo interno (Castro-Gómez, 2000).

De acuerdo a la interculturalidad crítica es relevante de-construir el concepto “indígena” pues nos permite identificar las relaciones de fuerza intrínseca entre el Estado y las poblaciones étnicas del país. Así como lo declara Catherine Walsh, es desde esta reflexión y cuestionamiento al post-colonialismo, que es necesario “visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas (las culturas)” (Walsh, 2002, p.14). No se trata de regresar a los saberes del pasado étnico, preservar las culturas, contextualizar los contenidos, ni homogenizar bajo una cortina que disimula la inclusión; sino de construir nuevos criterios de razón, verdad y saber que partan del cuestionamiento y redefinición del actual orden sociocultural (Walsh, 2002).

De-construirla implica en primer lugar, desnaturalizarla, entenderla como algo que no esá dado, sino por el contrario, abordarla como un discurso construido social, y culturalmente, muchas veces sustentado en intereses políticos y económicos, por lo que, en segundo lugar, visualizar que se sustenta en relaciones de poder.

Así como lo enuncia el docente continental del colegio Hoña'a o te Mana quien entiende que las identidades contenidas dentro de la política de educación para los pueblos originarios no pueden ser homologables bajo una única, porque cada una presenta realidades territoriales y culturales diferentes, es necesaria la de-construcción. Y según el entrevistado, es el aparato estatal personificado en la institucionalidad de la CONADI quien cristaliza la política de educación intercultural bilingüe y la forma cómo se abordará lo indígena.

“Es que desde el punto de vista de la cultura todos tienen sus particularidades...Pero te puedo decir eso, que cada uno tiene sus particularidades distintas. Yo no creo en eso de la CONADI que homologa todas las culturas. Tú no puedes hacer políticas públicas en función de los pueblos originarios si cada uno tiene necesidades y problemas distintos. Entonces con respecto te puedo decir, claro esa personalidad o identidad cultural está enfocada a las particularidades de acá y no te podría dar una respuesta con respecto a las otras, porque las otras son distintas.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoña'a o te Mana, continental).

En definitiva, es sugerente incorporar una mirada menos inocente en la construcción de toda identidad, al introducir una perspectiva desde el poder o en palabras de Walsh (2006), desde la interculturalidad crítica, pues este tipo de identidades emergen de las modalidades del poder, por lo tanto, son un producto de la política de la diferencia, más que de lo propio de las identidades locales o étnicas; como resulta ser desde el pueblo rapanui. La identidad indígena se construye a partir de la diferencia, por lo tanto, esa definición de identidad no es natural, sino que construida por un acto de cierre, es decir, por un acto de poder.

2.2.- Discursos sobre la EIB como proyecto educativo

En el apartado anterior pudimos describir las diferentes concepciones sobre las identidades y como están siendo interpretada en el espacio de la política EIB. Y esas diferentes concepciones sobre las identidades está vinculada en cómo será apropiada la interculturalidad y el bilingüismo en el espacio de la escuela.

Dicho lo anterior, en los discursos de los entrevistados se ha podido identificar dos binomios conceptuales en relación a los discursos sobre la política de Educación Intercultural Bilingüe: **discursos sobre una interculturalidad descriptiva-crítica y discursos sobre una interculturalidad normativa-funcional.**

Estos binomios conceptuales que serán luego explicados, a pesar que ambos se contraponen entre sí pueden encontrarse enunciados en un mismo actor, por lo que es necesario aclarar que no son categorías rígidas sino que son discursos permeables que nos hablan que la educación intercultural bilingüe en Rapa Nui está en proceso de disputa.

2.2.1.- Discursos sobre la interculturalidad descriptiva-crítica

En mayor medida podemos encontrar discursos de una interculturalidad descriptiva-crítica en los educadores y directivos del colegio Hoŋa'a o te Mana y colegio Lorenzo Baeza Vega que declaran estar disconforme y son crítico con los resultados de esta política.

La interculturalidad descriptiva-crítica parte de una visión de la identidad como relacional y en constante cambio a partir del momento histórico desde el cual se lee, por ende se asume que las culturas son entes dinámicos en inherente contacto y relación. Y en este contacto es donde se constata la existencia de una serie de conflictos interculturales no resueltos y sus diversas formas de manifestación. Por lo tanto, los discursos que estos actores enuncian de la política EIB descriptiva nos hablan de las relaciones de “facto” que existen entre la escuela, educadores y la política estatal visualizando la realidad no como debería ser, sino cómo son “de hecho” esos encuentros y desencuentros en la apropiación del PEIB.

A su vez, estos discursos se entienden desde una perspectiva crítica de la EIB pues visualizan las relaciones de poder en:

- a. La imposición de un sentido de reproducir la cultural al interior del aula, la cual corresponde a la del Ministerio de Educación.
- b. Que el PEIB no ha logrado satisfacer las necesidades de reproducción social - cultural que esta comunidad educativa busca.

- c. Por ende esta política es aprehensible en la medida que es considerada como una compensación histórica para el pueblo rapanui.

Partimos de la idea que la concepción de la EIB implica la intervención en diferentes niveles y dimensiones del campo de la educación y el currículo es uno de ellos. Así los entrevistados declaran que la política EIB irrumpió como “la forma” que se entenderá la enseñanza de la cultura al interior de la escuela, una forma que se contrapone a la idea de cultura viva que quieren reproducir al interior del aula y eso ha generado una serie de conflictos. Así lo indica una docente:

“Lo que yo he visto sí que ha influido mucho la política dentro de la comunidad y dentro del colegio, porque ahora están...eso ha afectado mucho...Antes teníamos *haka pei*, deportes ancestrales, nuestra educación intercultural. Por ejemplo teníamos el *pata'u ta'u*, también el *Mahana o te re'o*. Nosotros podemos incorporar más cosas, como el *kai kai*, la historia, todo eso. Hacer que este colegio pueda ser mucho más. Hay historia, hay cultura viva, esta cultura no se está...no se...no está muerta, está viva. Y lo único no más que tenemos que estar con el Estado de Chile, tenemos que estar con el currículo nacional, que el niño aprenda, que el niño aprenda, pero yo creo que se ha hecho tan mal las cosas...Que hoy en día los niños están olvidando sus tradiciones” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

La idea de cultura viva fue esbozada en el anterior apartado, pero se suman nuevos elementos. Lo que apuntan los actores sobre vivir la identidad en la educación, es traspasar ese mundo de vida que se percibe en lo social; en el espacio de interacción sociocomunitario que se encuentra fuera de la escuela, al interior de esta. En ese tránsito es donde sucede el conflicto, pues se tienden a curricularizar (Fuenzalida y Casas, 2007) los conocimientos locales de la cultura viva rapanui. Así lo declara el encargado técnico del DEPROV quien asume que la identidad debería estar resaltada al interior de la escuela, a partir de la visión curricular que el colegio le otorga a su proyecto educativo institucional (PEI). “...Curiosamente la antepenúltima oportunidad que fuimos a la isla, solicitamos el proyecto educativo del liceo y resulta que el proyecto educativo si tú lo revisas...vas a ver que en el proyecto educativo no se nota una visión de esta identidad cultural...Cuando en la educación es importante.” (Encargado técnico EIB, DEPROV, continental)

La escuela como institución a través de los diferentes recursos que posee construye diversos mecanismos de legitimación de los saberes, técnicas y conocimientos que trasmite, de esta manera el saber étnico-indígena es seleccionado, organizado, jerarquizado, valorizado y priorizado. A esto le podríamos llamar curricularización pues hay unos saberes que se privilegian por sobre otros y, normalmente, los privilegiados son aquellos provenientes de la tradición escolarizada.

Fuenzalida y Casas denominan travestimiento epistemológico al “...trabajo que significa transforma un objeto de saber en un objeto de enseñanza”. (Chebellar, 1991, p.45, en Fuenzalida & Casas, 2007). En este caso el proceso de transformar el saber o conocimiento “indígena” en objeto de enseñanza intercultural y bilingüe es donde se genera el conflicto. Así lo comenta una entrevistada que ve este proceso forzado y poco natural:

“(I:¿Cómo se ven unidas estas dos esferas, que es la identidad con la educación en este espacio del liceo?) E: Bueno la falta de continuidad, o sea, si las familias, las familias son escuelas también. Los niños están en estas escuelas familiares con una metodología familiar y van a esta escuela del sistema con una metodología totalmente distinta, en donde se siente que la cosa es muy forzado, es poco natural. Es muy folclórico...” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

La curricularización y el diseño de las acciones educativas interculturales se conciben y construyen desde una orientación pedagógica dominante, la que suele olvidar que el entramado de significados culturales que se incluyen en el currículo escolar nacional se sustenta en una racionalidad diferente. Por tanto, las lógicas que subyacen en el comprender, aprehender, leer e interactuar con el mundo, es distinta a las formas en que aprendemos, enseñamos y conocemos en la cultura occidental. Así lo comenta la directora de un establecimiento el travestimiento epistemológico del cual hablamos:

“Es que los rapanui queremos nuestra cultura, indistintamente al desuso de la lengua por parte de las familias y la promoción y las nuevas generaciones,. Existe una identidad que está afiatada, un pueblo que si quiere y si desea y no tiene drama que eso se pueda transmitir dentro del colegio. La disyuntiva está en cómo lo que está en la vida diaria es leal...no leal, vincularlo al aula y esa vinculación es donde se provoca la crisis, la crisis con los choques y esta estructura mental que no tiene que ver mucho con las personas que habitamos...con los rapanui en esta situación en específica. Nuestro esquema mental es totalmente distinto, nuestra manera de transmitir nuestra lengua, nuestra cultura viva no responde al currículo nacional que requiere re-estructura, en cuadrado. Nosotros no funcionamos así, está pensado en aquellos pueblos que ya han perdido mucho de su cultura y que tu llegas a esos pueblos y tu no sientes que hay una cultura viva, sino que hay que remontarse a buscar lo que hay y traspasarlo, llevarlo a encuentro, a análisis, etc. Entonces uno de los choques potentes que tenemos es tener una cultura viva, un idioma que aún está vivo. (Directiva colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)”

Así, la docente trata de explicar que la inclusión de los saberes rapanui y la enseñanza de la lengua viva-no muerta han pasado por un proceso de re-estructuración para ser enseñados en el currículo EIB, que apunta a revitalizar algo que al parecer no existe o necesita ser revitalizado. Para ello el equipo docente y los educadores deben diseñar y concebir los procesos de curricularización y construcción didáctica para la transmisión de los saberes y conocimientos rapanui, desde la esfera de la epistemología occidental para enseñar una cultura diferente, generando con ello el fenómeno denominado como “travestimiento

epistemológico”. Esto ha significado banalizarlos y folclorizarlos desvinculándolos del contexto social - histórico, y desproveyéndolos de su origen epistemológico.

Otro de los elementos sobre la interpretación de la EIB como modelo educativo, tiene relación con lo infértil que se vuelve, al interior de la escuela intercultural bilingüe, la reproducción socio-cultural de esta comunidad que aboga por una educación que escapa a la educación formal.

De esta manera emerge constantemente la distinción entre la educación para las comunidades indígena promovida por el Estado y una educación no-formal en base a la cultura viva de Rapa Nui, que se relacionan más con elementos que se encuentran en el mundo cotidiano simbólico de esta isla, lo que permitiría reproducir las prácticas y significados culturales de esta comunidad. En palabras de Bonfil Batalla (1991) estaríamos frente a un proceso de apropiación cultural de manera autónoma e intencionada de las comunidades. De este modo, los docentes visibilizan el conflicto de racionalidades al interior de la escuela a partir de una re-apropiación del espacio de la escuela cuestionando los mecanismos de decisiones curriculares que no legitiman los saberes y conocimientos de la comunidad.

De esta manera el tratamiento crítico de los saberes y conocimientos que se incluye en el currículo contribuye a comprender y darle sentido a las experiencias de la realidad social-simbólica de esta comunidad. Por ello a partir de la tensión que genera la enseñanza de los saberes rapanui al interior de la escuela, estos actores re significan los conocimientos escolares con los conocimientos comunitarios que emanan de la memoria oral histórica y territorial de Rapa Nui.

“E: No me gusta esa palabra. Educación Intercultural Bilingüe, eso es más apegado del estado chileno. I: ¿Y esa palabra, ese concepto que le dice? E: Mira por ejemplo yo vivo en una cultura viva. La isla de educación es una cultura viva. Esta educación...se llama educación en general y ese educación intercultural bilingüe, ya eso es parte de un papel, es parte del estado. Por ejemplo para mí la educación es las tradiciones orales que hay aquí, por ejemplo si vas a salir a *Hanga Rúa* tú vas a ver los *mo'ai*, para mí todo eso es educación. Mi tierra en general es la educación.”
Educación polinésica. (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Como lo enuncia la docente rapanui, ya existe una educación rapanui: esa cultura viva fuera del establecimiento pero que no se releva como legítima al interior del currículo del establecimiento. Creemos que uno de los factores para que los saberes locales no alcancen el valor de contenido curricular universal y por tanto, incluíble en el currículo tiene que ver con la definición de educación intercultural al servicio de la integración y encuentro con las comunidades culturales no hegemónicas (Tubino, 2005). En palabras de Tubino: “Si en la interculturalidad funcional la palabra clave es respeto, en la interculturalidad crítica la palabra clave es diálogo”. Por lo visto ese diálogo de saberes entre la comunidad educativa y el Estado

representado en el Ministerio de Educación no ha sido fructífero y ha permanecido en una relación vertical, distante y desigual entre cultura hegemónica a partir de un currículo único homogenizante y una cultura subalterna a partir de un currículo local periférico. (Tubino, 2005)

Así en tercer lugar podemos encontrar miradas hacia la educación intercultural bilingüe que se enfocan en entenderla como un mecanismo de inclusión de esta comunidad desplazada históricamente, a partir del reconocimiento de una educación para los indígenas. Por esto se piensa como una educación compensatoria.

Podemos decir que la principal virtud de la Educación Intercultural Bilingüe es la incorporación de contenidos locales o étnicos al currículo y a la práctica pedagógica. Sólo que esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué propósito tiene otorgar a los saberes locales el atributo de ser contenidos enseñables, si solo lo pueden ser al interior de estos tipos de establecimientos, y para los niños en quienes dichos saberes forman parte de su formación cotidiana?. Así lo menciona un educador: “Ahora no sirve de nada que en ellos (los estudiantes) se genere la interculturalidad, si después se van a una sociedad donde no es intercultural... O sino es muy hermético, es aparte de la localidad y de qué sirve.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoña’a o te Mana, continental).

De esta manera elevar la mirada positiva a la diferencia cultural en el plano educativo no ha logrado una mayor profundidad en la inclusión, y ha permanecido como lo mencionan los actores, “en el papel”, es decir, desde la institucionalidad se ha promulgado la interculturalidad compensatoria, pero de facto la aplicación habla de lo contrario, ya que este enfoque no considera los factores estructurales e institucionales que producen estas desigualdades. Así lo expresa una docente rapanui:

“¿La educación intercultural bilingüe? Bueno políticamente ahí habla de que la educación intercultural bilingüe los beneficios es mejorar la calidad de educación en los pueblos originarios, mejorar la autoestima, desarrollar competencias educativas en los niños. Pero la experiencia dice que no po’, la experiencia no dice que la autoestima ha cambiado de los niños de aquí, los niños mapuches, ni del norte. Pa’ mí no va por ahí el tema de su autoestima, el tema de su autoestima está en la medida en que tu valoras lo que son realmente, lo que realmente son. Sus raíces, su idioma, su cultura, su forma de vida, su forma de ser. Eso, por ahí va el mantener su propia raíces, su propia cosmovisión y de tener su autoestima bien po’.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Para que se desarrolle una educación inclusiva es necesario otorgarle legitimidad a la diversidad cultural abriendo los espacios políticos de reconocimiento que permitan la reproducción y el control cultural (Bonfil, 1991) del modelo educativo que quieran desarrollaran las comunidades étnicas.

Además, se suma que esta política se ve con recelo pues está pensada para legitimar ciertos acuerdos internacionales para los pueblos indígenas.

“Eh, quedar bien con todos po’ (risas). Para quedar bien con los organismos internacionales, “inclusión”, pero al final se generan proyectos, ideas para justificar más que nada. Así lo veo, como así “ya somos un país inclusivo, integral”, entonces se crean estas ideas, estos proyectos desde el punto de vista político... Si desde la comunidad sale la instancia es porque realmente lo necesitan y lo quieren, y lo van a practicar, y van a buscar los medios para que se desarrolle. Si el estado te lo impone se va a generar de una u otra forma como justificar el proyecto de interculturalidad (risas).” (Docente Liceo Aldea educativa Hoña’a o te Mana, continental)

Uno de esos acuerdos internacionales es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promulgado en 1989, que es explícito en estipular acciones para el reconocimiento de derechos educativos para los pueblos originarios. Este tratado que llegó desfasado a Chile (2009) y que durante dieciocho años fue sistemáticamente rechazado por diferentes sectores de la élite política chilena, terminó por aprobarse buscando todas las minucias posibles para restringir su aplicación. Este establece en el artículo 26 sobre La Educación y medios de comunicación que “Las autoridades competentes deberán adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.” Y en el Artículo 27 del Convenio dice “Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad...”(OIT, 2006).

Como lo estipula esta institucionalidad internacional, los estados independientes que se acojan a estos acuerdos deberán promover las condiciones para que se desarrollen modelos educativos que satisfagan las necesidades de los pueblos originarios. El cómo se llevará a cabo este proyecto es la cuestión: puede ser formalizándolo en los planes y programas locales, o incluyendo como un ápice del currículo nacional, sin darle mayor profundidad.

En resumen, la educación intercultural bilingüe no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación de elementos, tradiciones o características particulares de una comunidad originaria, más bien, representa procesos en constante devenir, dinámicos y con múltiples direcciones. Como un campo de tensión político en constante disputa (Fuenzalida & Casas, 2007), donde se ponen en cuestión y re-plantean las desigualdades caracterizadas por asuntos de poder y económicas que no permiten relacionar equitativamente los pueblos originarios con la mayoría nacional.

2.2.2.-Discursos sobre la interculturalidad normativa – funcional.

Contrario a los discursos descriptivos - críticos, encontramos en menor medida los discursos sobre la interculturalidad normativa - funcional los cuales podemos representarlos en aquellos actores que tienen la labor de implementar la política de EIB desde las bases curriculares al aula como son los docentes continentales, rapanui y directivos de colegios.

La EIB interpretada desde lo normativo es entendida desde “el deber ser”, de acuerdo a los principios que ordenan la política de EIB y que normarán las relaciones interculturales en el establecimiento. Así los actores interpretan esta política a partir de la revitalización y rescate de la lengua materna rapanui lo que está en directa relación con lo promulgado por el PEIB en relación al realce de las particularidades lingüísticas como un fin en sí mismo a desarrollar y como un acto de afirmación identitaria positiva frente a la valoración de la diversidad cultural.

Se suma también, que las prácticas interculturales educativas en los actores abogan por relaciones de buena convivencia social al interior de la escuela, de respeto en el encuentro entre la cultura rapanui y la continental, pero sin poner en cuestión las condiciones que propicien ese diálogo.

Lo funcional se entenderá a partir de los discursos que movilizan prácticas interculturales integracionistas al estado-nación, al darle un tratamiento “culturalista” a la educación para los pueblos originarios, estableciendo la valoración de las diferencias en el plano cultural, aislando lo económico, social y político, sin generar mayores cuestionamientos (Polanco 2006).

Es importante considerar que este binomio conceptual es entendible desde el deber ser, pero siempre teniendo en cuenta la permanente re-significación que los actores le dan a esta política a propósito de lo conflictivo que ha significado su aplicación.

En primer lugar, los actores entienden la EIB como modelo educativo que permite revalorizar las identidades étnicas de los pueblos originarios. Y la identidad que se revaloriza en la práctica educativa es principalmente la lingüística:

“estamos trabajando acá en EIB, se habla en rapanui, yo por lo menos yo creo que siendo rapanui es mi deber enseñarles hablar a los niños en uno o más idiomas.” (Educador Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, rapanui)

“Bueno, el idioma po. Es bueno que todavía conserva eso enseñando a los niños porque con eso los niños te entienden, tiene más capacidad de entender las mismas letras, las canciones, porque los bailes tienen que entender las canciones pa’ hacer las coreografías entiende? Entonces es importante el idioma rapanui, ojalá que sea más fuerte, más fuerza eso. (Apoderada colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Desde esta concepción, la lengua no es ni puede ser concebida como propiedad privada, es ante todo, un derecho fundamental y colectivo. De ahí que lo primordial de la práctica educativa intercultural bilingüe se encause en el rescate y la revitalización de la lengua rapanui. Pero esto dice que lo Intercultural y Bilingüe de la educación se entiende dentro de una misma idea, lo que hace que muchos se confundan y prioricen la educación bilingüe por sobre la educación intercultural. Sin develar por ejemplo la situación que llevó a que la lengua materna se encuentre en una situación de minorización y por ende requiera de su rescate:

“Mira es importante llevar la lengua porque está perdida. Yo te digo esto, está perdida la lengua, pero hay que tratar de rescatar otra vez, para no perder, para no seguir perdiendo...(Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Actualmente el tratamiento que le dan a la lengua está relacionado con un aprendizaje de vocabulario, más que como una funcionalidad de la lengua para comunicarse:

“De hecho hay profesores (de lengua rapanui) que pasan una unidad y están 8 años con la misma unidad. El cuerpo humano y durante los ocho años están con el mismo cuerpo humano. Entonces...yo los he visto. No me lo pueden contar.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

“porque hablar en rapanui no es subirse a un pizarrón y escribir como en matemáticas y en lenguaje. No. Es conversar, es conversar, mostrar. Es eso.” (Educadora tradicional Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, rapanui)

Entonces, la educación intercultural y bilingüe se identifica casi exclusivamente con la educación bilingüe. Incluso, en muchos casos se pregunta directamente por la educación intercultural bilingüe y ésta es automáticamente identificada solo como bilingüe “Esta educación intercultural bilingüe está hecho para rescatar, promover y difundir el idioma rapanui en sí...” (Directivo EIB colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)”

Otros de las interpretaciones que realizan los actores tiene que ver con el choque entre las culturas indígenas y la cultura nacional. Los actores parten de la idea que la interculturalidad es ese encuentro e interacción “abstracta” entre culturas diversas a nivel conceptual, concibiéndolas como cajas aisladas auto-contenidas sin influencias. Sólo a partir de la interacción transversal entre ellas se da la interculturalidad.

“Eh, vivimos en Rapa Nui, una isla en que interactúan muchas culturas. La más importante la cultura continental con la cultura rapanui y en dos idiomas. La lengua vernácula que es el rapanui y la segunda lengua que es el castellano. La interculturalidad es el interactuar de las personas en estas dos culturas.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

“...una de esas etapas más importantes es el encuentro de nuestro pueblo ancestral, donde la escuela tiene niños de condición indígena, cómo se encuentran estos estudiantes, estos profesores, estos directores que son indígenas, que tienen una historia... qué pasa con los actores educativos

que vienen de un mundo indígena, con esta familia y otros docentes y estos otros asistentes de la educación y esta comunidad educativa occidental, que tiene una cultura, una cosmovisión una visión de país, una visión del mundo, una explicación del mundo distinta al mundo indígena. Cómo se encuentran estos dos mundos. Pero una vez que se encuentran, se confrontan, se miran, cómo se comienzan a integrar, cómo se comienzan a enlazar. Ese proceso para mi es la interculturalidad” (Encargada EIB, Seremi Educación V región, continental)

Esta visión normativa termina por descontextualizar las relaciones entre la comunidad educativa y esta política de EIB emanada desde el MINEDUC, volviéndose abstractas, y al ser implementada en el aula se banalizan perdiendo el sentido social e histórico del contacto entre por ejemplo el resto de culturas, nacionales y extranjeras, con el territorio de Rapa Nui.

Al analizar al sujeto de la EIB, se deja de manifiesto que la interculturalidad está entendida como el acceso de los pueblos originarios al aprendizaje de su propia cultura y sus manifestaciones culturales. En este sentido, la EIB es una invitación para que un sector de nuestra sociedad, la indígena, sea bicultural, en ausencia de una oferta educativa intercultural para todos, lo cual conlleva a correr el riesgo de mantener a las personas indígenas en un status de Otro. Esta exclusión se puede asociar a tres aspectos que subyacen a la concepción de EIB que plantea el Estado chileno: primero, que la re-valorización de la identidad de un pueblo se desarrolla como una unidad auto-contenida; segundo, que la construcción de la cultura de un grupo no es permeable a la influencia de otros grupos con los cuales interactúa, y por último, la despolitización de la interculturalidad, ya que al establecer un programa especial para el sector indígena, el Estado les delega y los responsabiliza en el logro de una sociedad más pluralista.

Si bien es primordial buscar los métodos para preservar las culturas étnicas, dicha particularidad puede conllevar al fortalecimiento de prejuicios, ya que el mundo indígena se excluye del resto de la sociedad. Por ende, a pesar de que es importante que la aplicación de la interculturalidad varíe según el contexto, se torna relevante además garantizar la promoción de un verdadero diálogo entre los diferentes actores de esta política (comunidad educativa, MINEDUC, CONADI) en un clima donde se visibilicen las condiciones de ese diálogo, para que de esa manera los conflictos que se puedan generar, permitan reconocer cuáles serán las salidas o cambios necesarios para que ese diálogo no sea mudo, ni menos excluyente. Entonces el discurso normativo debería estar inserto en un interculturalismo crítico (dejar de ser funcional), para darle mayor consistencia y viabilidad a la política de EIB.

Capítulo 5: La apropiación de la política de EIB en Rapa Nui

En el anterior apartado se conceptualizaron y describieron las principales interpretaciones que los actores de la comunidad educativa otorgan a la educación intercultural bilingüe, centrándose en *qué entienden sobre la política EIB*. Esto permitirá un acercamiento a lo que entienden de esta política y como estas interpretaciones han dado lugar a la resignificación desde la mirada de los actores de esta política estatal.

Continuando este análisis, este capítulo se centra en caracterizar *cómo es la apropiación* del PEIB. Para esto se analizarán:

- a. La figura del educador tradicional,
- b. El rol que cumple la familia y la comunidad, y
- c. La pertinencia cultural como tratamiento de los contenidos culturales rapanui.

Estos tres elementos culturales corresponden a ámbitos de decisión ajeno a la realidad rapanui, porque se diseñan y formalizan a espaldas de la comunidad educativa y se construyen verticalmente desde la institucionalidad del Ministerio de Educación hacia esta comunidad, por eso serán analizados como elementos culturales ajenos (Bonfil, 1991). Lo que nos interesa conocer es cómo han sido apropiados, si se han generados resistencias o se ha impulsado fenómenos de innovación de estos elementos.

Un cuarto elemento cultural a analizar es:

- d. El programa local de inmersión en lengua rapanui.

Este programa no posee el mismo origen que los anteriores, pues nace a partir de la comunidad educativa que levantó este programa desde la necesidad del rescate y revitalización de la lengua rapanui en el año 2000 como experiencia piloto en Chile, tiempo antes que se oficializara la política de EIB en Rapa Nui el año 2004 (Corvalán, 2015, p.170).

1.- La figura del educador tradicional rapanui

De acuerdo a lo establecido en la política de EIB el/la educador/ora tradicional es un agente educativo reconocido al interior de los pueblos originarios y validado por sus comunidades. Su rol lo desempeñará al interior de las aulas de un establecimiento educacional, en donde impartirá el Sector de Lengua Indígena (SLI), realizará talleres en interculturalidad y revitalización y/o bilingüismo.

Desde la perspectiva de la comunidad educativa rapanui la inclusión de los educadores tradiciones ha sido principalmente una experiencia que ha generado conflicto, pese a que su inclusión y conocimiento es altamente valorado.

Desde la comunidad educativa son percibidos como agentes que por la acumulación de conocimientos a partir de sus años de experiencias son depositarios de la sabiduría del pueblo rapanui. Algunos entrevistados asocian la experiencia o experticia que dicho agente acumuló de acuerdo a la cantidad de años de vida, por ende asocian que los sabios son las personas adultas.

Aunque reconocemos que no es extrapolable la realidad de las comunidades mapuche de la región de la Araucanía, Quilaqueo (2010) ofrece un antecedente que nos indica que son las personas mayores quienes poseen el *kimün* (conocimiento) de la cultura y la lengua mapuche. De ahí que son los encargados a partir de la trasmisión intergeneracional, de dichos conocimiento a los niños y jóvenes a través de prácticas culturales propias. En este mismo sentido, como lo declara una docente rapanui son los *honui* autoridades máxima de un clan familiar rapanui quienes son los depositarios de la sabiduría "...o sea la persona expertis, al sabio, al *honui* (*honui* es la palabra). Nosotros llevar al *honui* adentro del sistema...Son las personas mayores..." (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui).

Pero la incorporación al interior de los establecimientos de los sabios rapanui ha tendido a la adaptación de personas a esta "idea" de educador tradicional.

Lo que podemos hallar es un nuevo actor que emerge al alero de la figura del educador tradicional o *honui*, el que corresponden a jóvenes rapanui con y/o sin formación profesional que cumplen con la función de enseñar la lengua rapanui.

Si bien uno de sus roles es transmitir la lengua rapanui en los establecimientos, lo que declaran los entrevistados es que no todos estos educadores son competentes en dicha lengua. Esto pone en duda la idealización que muchas veces se hace de los educadores tradicionales como autoridades lingüísticas. Así lo declaran docentes disconformes con la introducción de estos jóvenes educadores tradicionales al sistema educativo:

“Pobrísimos, se supone que aquí los educadores tradicionales son la gente que ha acumulado conocimientos en su largo vivir y esos educadores tradicionales están en la comunidad, pero acá el sistema lo que pide es llevar a estos educadores adentro del sistema y el educador tradicional que tenemos adentro del sistema son niñas jóvenes que tratan de hablar bien el idioma, y de aprender más de la cultura, o sea, es al revés. Están ahí para aprender del profesor o profesora y no cumple la función de educador tradicional, como está definido en el ministerio.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“...ellos no tienen la culpa. Hay que hablar la realidad ahora. Hay educadores que están bien, pero hay educadores que no están bien. Que yo mismo les hacía clase, que no hacían caso y que ahora son educadores. ¿Me puedes creer eso? Entonces eso está mal. Cuando nos salimos nosotros del colegio, el colegio quedó ahí y empezaron a meter a jóvenes para educar, pero que no tenían idea. Y ahí estamos mal.” (Educador tradicional, colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

En esta adaptación también han ingresado jóvenes profesionales que han residido durante su trayectoria de vida en Rapa Nui y que desde su disciplina intentan representar el rol del educador tradicional donde mezclan ambos roles, como pedagogos para enseñar desde su disciplina pero al mismo tiempo toman el rol de ser transmisores de la cultura rapanui.

“soy profesor de Historia pero hago clases de música. Entonces tengo esas dos áreas. Historia poco pero más es música...en clase de música entonces ahí lo hago todo enfocado en la tradición o estilo de música local. Partiendo de los cantos antiguos a principio de año y con el transcurso pasando por la creación y en función a temáticas, porque aquí se trabaja en una temática nueva. Por ejemplo, este año fue el curanto – el ‘umu- y todo se basa en eso. Los cantos, historias, leyendas todo a través de la música.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana, continental)

“soy ex alumno de la aldea Hoŋa’a o te Mana y actualmente estoy trabajando como profesor de Artes Visuales titular... (experiencia sobre enseñar la cultura rapanui en el liceo) Quizás por lo menos a mí en la parte Artes Visuales, más que en el currículo como en mi planificación día a día” (Docente Liceo aldea educativa Hoŋa’a o Te Mana, rapanui)

Podemos relacionar que en esta adaptación de la figura del educador tradicional, como consecuencia se ha instaurado desde el MINEDUC la instancia de validación de estos, lo cual podemos leer como signo de una relativa autonomía de la que gozan estas comunidades respecto de su educación, pues dependen en parte de la instancia que la institucionalidad ministerial autorice para desempeñar su labor (PEIB, 2011).

“Yo he generado un trabajo democrático. De hecho ya están citados en esta misma sala aproximadamente 20 personas dirigentes máximos de consejos de *longkos*, de asociaciones provinciales, para elaborar en conjunto el procedimiento de validación de los educadores tradicionales, que hay que validarlos nuevamente a partir de Septiembre... no están formalmente en el PEIB, sino que estén informalmente trabajando la interculturalidad en las escuelas” (Encargada EIB, Seremi Educación V región, continental)

En este punto, donde prevalece una adaptación de la figura del educador tradicional, recae la siguiente cuestión: ¿la figura del educador tradicional ha sido apropiada en los términos que la comunidad educativa busca desarrollar o más bien ha perdido legitimidad en los términos que la política de EIB promueve? Como lo devela el encargado técnico de EIB del DEPROV la labor de los educadores tradicionales ha sido compleja porque converge la falta de preparación pedagógica y poca validación frente a la comunidad educativa, él menciona que:

“Esa labor de los educadores tradicionales...ha sido difícil y es porque no han tenido la preparación y tampoco por parte de ellos está la motivación de prepararse. Si no que ellos van a hacer las clases con aquella “idea” que tiene de cómo enseñar la lengua...yo diría que es por un proceso de que no se validan. No se validan respecto de los otros docentes y respecto a la comunidad para hacer estas clases correspondientes.” (Encargado técnico EIB, DEPROV Valparaíso, continental)

Podemos precisar que la inserción de la figura del educador tradicional y su legitimación es uno de los grandes desafíos de la implementación del programa en esta comunidad educativa. En general, este punto ha sido entendido por la comunidad como una carencia de personal idóneo para la labor, lo cual pareciera reforzarse en el discurso de los educadores que afirman “Que deberían como fortalecer, que los profesores de la lengua conozcan más lo que es la disciplina para que quizás no lleguen tan desfasados en términos de habilidades y contenidos” (Directiva colegio Hoña’a o te Mana, continental). Se refuerza la idea, para algunos, de que la falta de calificación académica lleva a estos educadores a necesitar una habilitación en esta materia.

Sin embargo, nos hacemos parte de una interpretación diferente, en tanto en este punto radica una de las debilidades de la política EIB. Que a partir de este desplazamiento del educador tradicional o *honui* hacia personas de menor edad y con mayores grados de escolaridad (Sotomayor, et al. 2015) o con habilitación ministerial, devela que esta política estatal no ha logrado dar legitimar a la figura del educador tradicional.

Esta situación de deslegitimación la podemos evidenciar en el clima de conflicto generado principalmente en el colegio Lorenzo Baeza Vega lo que ha mitigado la permanencia de algunos educadores al interior de este. Así lo declaran varios actores:

“acá se ha perdido de vista el maestro, a los educadores, a los profesores que han estado impulsando esto y ha dañado mucho la autoestima. Esta autoestima se ve dañada por un SIMCE que no entiende nuestra realidad, se ve dañado interno colegio...Entonces esos choques ha creado una crisis por mucho y creo una crisis interno en el colegio Lorenzo Baeza Vega de baja autoestima de los maestros de un lado u otro, y eso es porque no hay una ley o tal vez no existe un entender el enfoque real que pasa en Rapa Nui...está fuera de lo que se cree y para lo que fue pensando el programa de EIB a nivel nacional.” (Directiva colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“A nosotros nos tenían en el departamento de rapanui pero no nos pescaban mucho. El director de ese entonces lo tomaba a la ligera. Entonces eso para nosotros era fome po’, porque nos dábamos cuenta que no estaban ni ahí con nuestra cultura. Ahora que te apoquen esa es otra cosa.” (Educador tradicional colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“Quedando un grupito reducido a 4 profesoras que ya están que tiran la esponja. Hay una que dijo que se va a ir jubilada porque se aburrió. Así que van a quedar tres. Ya se fue a la Viki por enfermedad. Entonces van a quedar las tres y una es la más entusiasta, las otras dos ya están que tiran la esponja. De permanecer y que démosle con la inmersión y que enseñemos rapanui. Pero de eso no tienen culpa. Ahí no hay buenos acá ni malos allá, ni al revés. Esa confrontación tan grave, y que a veces ha arruinado las relaciones personales y el clima laboral de los colegas, hasta agresión verbal entre ellos. Por este enfrentamiento es responsable el estado chileno” (Encargada EIB Seremi Educación V región, continental)

“Entonces yo creo que el Ministerio, el Estado quizás cada vez más, no le han tomado el peso ni el valor del aporte educacional que hacen los educadores.” (Directiva Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, continental)

En este sentido que el desempeño del educador tradicional dependa de la validación que la comunidad educativa y el Ministerio les otorgan, demuestra como estas situaciones reproducen relaciones de poder y relaciones simbólicas de dependencia de estos educadores a una habilitación externa.

Es necesario indicar que no forma parte de esta investigación desestimar o no evidenciar los legítimos esfuerzos que los educadores tradicionales, realizan en el rescate y revitalización de la lengua rapanui. Por el contrario, esto tiene un gran valor como mecanismo de resistencia frente a una política estatal que no logra la profundidad esperada en temas de inclusión. La cuestión está en poner en entredicho esta iniciativa, que paradójicamente se encamina en dirección a aportar a la inclusión de estos educadores tradicionales como manera de dar cabida a los saberes y conocimientos rapanui al interior del espacio de la escuela, pero que en realidad, al no estar atento a sus bases ideológicas, termina reproduciendo relaciones que precisamente pretende cambiar.

2.- El rol de la familia y la comunidad rapanui

Otro de los actores importantes para la implementación de la política de EIB es la familia y la comunidad étnica. Se considera en el PEIB que la participación de las comunidades indígenas en los procesos de elaboración y construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales son fundamentales, pues ellos asisten a los educandos, para que, conjuntamente con las autoridades tradicionales y docentes integren

saberes, técnicas y visiones de mundo al currículo y la gestión escolar. (MINEDUC, 2011) Así lo declaran los docentes que la labor de levantar la reivindicación de lo cultural al interior de la escuela es un trabajo conjunto con las familias: “la responsabilidad total de esto es la familia y las herramientas que debe tener la familia son sus autoridades, como también sus profesores que están ahí. Cada uno tiene un porcentaje importante para poder fortalecer este tema.” (Directiva EIB colegio Lorenzo Baeza Vega)

Se consultaron a los diferentes actores cómo percibían el rol de la familia y la comunidad en la articulación de esta política. Los principales discursos que emergieron sobre los apoderados convergieron en la idea que la apropiación ha sido múltiple (Rockwell, 2005, p.34), pues los padres se apropian selectivamente y de forma diferente de los elementos culturales que ofrece la política de EIB, es decir, existen distintas valoraciones sobre:

- a. La revitalización de la lengua.
- b. El rol que cumple la familia en la reproducción de la identidad rapanui.
- c. El currículo intercultural rapanui.

Partimos de una concepción múltiple de la categoría de “comunidad rapanui”, pues no existe en primer lugar una única conformación de la familia en Rapa Nui y en relación a ello las expectativas sobre la educación de sus hijos es múltiple y selectiva. De esta manera lo expresa una docente que ve el cambio que se ha generado en las familias:

“Pero aquí se suma que hay todo un desenvolverse en su hogar de una manera, que hoy en día no es homogéneo tampoco, hoy en día las casas, las familias son bastante heterogéneas. Hay gente que por ejemplo, se mandaron los niños a educarse, están trabajando en las instituciones del estado o en turismo, ya su expectativa va más allá...de lo que somos acá. De lo que se proyectan en el continente, o hacia aquí mismo en la Polinesia. Hay gente que ya está mandando sus hijos a Estado Unidos a estudiar, entonces ¡chuata!. Nosotros nos mandaron en un barquito que venía una vez al año, en el barquito nos fuimos a Valparaíso e ir a estudiar a Santiago y volver en el barco que volvía en Diciembre para volver en Marzo. Muy distinto, muy distinto a la situación de hoy en día a que los niños les tienen departamento en Santiago. Algunos, no la mayoría pero algunos pocos están en Estados Unidos estudiando o en Nueva Zelanda estudiando y eso es un movimiento nuevo también, dentro de esta comunidad tan pequeña.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Las familias hoy en Rapa Nui están conformadas por personas de diferentes orígenes. De acuerdo a Moreno y Zurob (2014) la Encuesta de Empleo realizada por la I. Municipalidad

de Isla de Pascua en 2010 registró que el 36,8% de las 1.363 familias encuestadas estaba conformada por personas de origen rapanui y un 31,3% por personas no rapanui. El porcentaje más alto correspondería a “familias mixtas”. Esta mixtura responde principalmente al proceso de mestizaje que se ha generado en gran parte de las familias rapanui desde principios del siglo XX, con un énfasis mayor a partir de la década de 1970²². Así lo evidencia la directora del colegio Lorenzo Baeza Vega al reconocer que “el colegio es multicultural y plurilingüe, porque tenemos alumnos hijos de rapanui con francés, alemán, norteamericano, tahitianos, italiano, que están permanentemente en el aula con nosotros, o hijos de francés netamente franceses o de otra nacionalidad que no necesariamente tienen otra vinculación con la cultura local”.

Lo que resulta interesante destacar es que para el entendimiento de la política de EIB el sujeto “comunidad indígena - rapanui” lo fija como invariable y como categoría de verdad, cuando el inherente intercambio entre distintas culturas que ha sucedido se ve invisibilizado, considerando a estas familias rapanui como sujetos homogéneos y aprehensibles para esta política, lo cual podría estar influenciando en las distintas expectativas que tienen del rol y la labor de la escuela en la trasmisión de la lengua y cultura rapanui.

2.1.- La familia y la revitalización de la lengua rapanui

Respecto a cómo los apoderados se apropian del PEIB encontramos en primera instancia, un grueso de entrevistados que ven en la EIB un proceso de autoafirmación étnica o identitaria para fortalecer el sentido de pertenencia cultural. Este fortalecimiento identitario se construye principalmente a propósito de la situación de subvaloración a la que estos fueron sujetos durante sus trayectoria escolares en la antigua escuela de Rapa Nui²³, donde la prohibición del uso del idioma y el maltrato físico marcó la pauta de enseñanza. Así lo relatan los entrevistados:

“Bueno hay un período de la historia de la isla donde en el colegio sólo se habla castellano y se le prohíbe a la gente rapanui hablar su lengua. Para qué, para que aprendan la segunda lengua que es el castellano. En ese momento la primera lengua de la isla pasa a ser el castellano y no el rapanui.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

²² Sobre las relaciones de mestizaje y la incipiente sociedad de consumo ver Stâmbuk (2016) Iorana & Good bye “una base yanqui en Rapa Nui”.

²³ Escuela colonial administrada por la Congregación Catequista Monjas de la localidad de Boroa de Temuco. Para más información revisar (2015) Educación en Rapa Nui.

“lo que pasa es que hubo, paso muchas cosas, desde que colonizaron la isla pasaron muchas cosas no muy bonitas y bonitas, las dos cosas hay que mencionar. Nos prohibieron hablar, bailar, todas esas cosas al menos en el colegio.” (Apoderada colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“el objetivo núcleo era el rescate po’, porque se estaba perdiendo po’. Tu sabes que muchos años atrás a mí me prohibieron hablar rapanui, entonces eso es malo po’, porque tu pierdes tu identidad. Después estás hablando en otro idioma y ya no sabes cómo explicar tu propia cultura. Entonces ese programa es un súper buen programa” (Educador tradicional, colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“Yo aquí yo enseñé el rapanui... hay que empujar eso en el colegio, aunque sé que en la casa también tiene que hacer. Es lo mismo, no voy más lejos, yo misma. A mis hijos, a mis primeros hijos no les quise...nunca les enseñé rapanui, ¿por qué?, para que no pasarán lo mismo que me pasó a mí. A mí, yo entendí en puro rapanui, yo entraba en el colegio y a mí me pegaban en el colegio porque yo hablaba rapanui” (Educadora tradicional, colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Por lo tanto podemos decir que la apropiación reviste elementos de resistencia cultural, frente a la minorización de la lengua rapanui, su prohibición de expresión y uso al interior de la escuela. Así actúan desde el lugar de grupo dominado, en el sentido de revitalizar y preservar los contenidos culturales simbólicos concretos de su cultura autónoma (Bonfil, 1991) como es la lengua rapanui, otorgándole valor a la enseñanza de esta en la escuela.

2.2.- El rol de la familia en la reproducción de la cultura

Ahora en relación a la co-participación de la familia en la reproducción de la identidad rapanui en la escuela esta ha sido escasa y no se han apropiado del rol activo que promueve la EIB para ellos como comunidad. Así lo perciben principalmente los entrevistados:

“En la isla es difícil, es difícil que la familia...porque no se hace los tiempos la familia, la familia no es como para que vamos al colegio y conversemos o nos sentemos a hablar del proyecto educativo. Es muy muy difícil, es difícil hablar del proyecto educativo (risas) entre los profesores menos va a ser con la familia. Y la familia no se involucra, se involucra los primeros años y después ya más grande yaaa dejarlos!, como una guardería. No hay un peso real.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

“Entonces falta mayor participación, sobre todo de la gente que es propiamente tal de la cultura y que pueden aportar desde distintas áreas.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana, continental)

La participación se ha caracterizado más en desarrollar actividades o participar en las celebraciones que genera la escuela para la comunidad, en la que se insertan las familias apoyando en la organización y apoyo a las labores educativas de sus hijos.

“Lo principal ahí es el apoyo de los papás a los niños, en apoyar en las tareas, en los trabajos que piden del colegio, asistir a las reuniones...I: ¿los apoderados participan de actividades culturales, enseñando? E: Ah claro, apoyarlos también en ese sentido, en alguna actividad que tengas que hacer apoyarlos, en los trajes, en lo que pidan los profesores siempre. Y dar el tiempo también que el niño tenga el tiempo pa’ hacer esa actividad después de clases, cosas así” (Apoderada colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

2.3.- El valor del currículo intercultural

En esta apropiación múltiple, los discursos de la familia en relación a promover la cultura y lengua rapanui en el currículo se mueve en una doble lectura. Por un lado las familias le otorgan valor al rescate y promoción de la identidad rapanui, pero a su vez valoran y privilegian los saberes y conocimientos académicos en post de la formación educativa de sus hijos.

“Los padres siempre tienen a mi juicio una actitud doble estándar con ese tema, porque ellos...tienen un rol importante en eso, pueden influir mucho en eso, pueden participar mucho. Pero también, a veces son...reniegan un poquito de las actividades que pueda hacer la escuela en virtud de otras cosas. I: ¿Cómo cuáles? E: Por ejemplo, que se pierde mucho tiempo en actividades de tipo cultural y no le dan fuerza a los aprendizajes. Que la escuela tiene malos rendimientos y en vez de estar danzando, porque no se dedican a las matemáticas y al lenguaje, donde los ramos están bastante mal. Donde el SIMCE pa’ ellos es importante. Entonces de qué estamos hablando. (Jefe técnico EIB DEPROV, continental)

“Ahora, ahora hay un tema en el decir y en el hacer. Porque yo te aseguro tú vas a entrevistar a un montón de papás, te van a decir “oye nosotros estamos ahí, lo que diga la *mamatia* ahí estamos” Pero en la hora del quihubo mmm...es un tema po’. Es un tema.” (Docente Colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“Si han cambiado, han cambiado. Hay muchos apoderados que no les interesa...les interesa salvar la cultura pero anteponen el hecho del futuro universitario que tiene el alumno. Entonces dice...igual les enseñamos folclor por lo tanto ya con eso es suficiente. (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

La valoración de la escolarización con enfoque académico lo podemos evidenciar en cómo las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional como es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) o la PSU (Prueba de Selección Universitaria), le otorgan un estatus a la escuela frente a la comunidad. Así como lo comentan los entrevistados, estas evaluaciones no han comprendido el proceso que se desarrolla en las escuelas que imparten la EIB y estarían influenciando en las valoraciones que las familias tienen de estas.

“...qué hizo la gente “Ah, esta escuela es mala. ¡Me llevo a mis niños!” A mí me lo decían. “Me llevo a mis niños porque aquí... cuando llega cuarto medio, no hay buena PSU. Aquí no hay buen SIMCE. Me llevo a mi niño” Y partieron para otro lado...Para la visión externa este es el peor colegio que existe. Entonces esto es responsabilidad del estado chileno, no del colegio.”
(Encargada regional EIB, Seremi Valparaíso, continental)

En este punto podemos convenir que las expectativas y disposiciones hacia la escuela están en estrecha relación con la valoración que esta heterogénea comunidad le da, y con la aceptación o rechazo de los distintos saberes y prácticas escolares que la escuela promueve. Así por un lado emergen discursos sobre la valoración de la escuela como promotora de la identidad rapanui, con un sello cultural arraigado en la localidad, y a su vez, como promotora de una escolarización con énfasis en lo académico como puerta de acceso a la universidad.

Así la política de EIB provoca paulatinamente distintas posturas y lecturas, por lo que las respuestas de esta comunidad frente a la EIB no son únicas, pues existen ambivalentes maneras de relacionarse con esta política, convergiendo en la aceptación progresiva de la educación formal académica y a su vez, en la resistencia activa frente a la misma (Rockwell, 2005, p. 34)

Podemos avanzar en enunciar que es importante considerar que el concepto de comunidad indígena es fundamental para el abordaje de la EIB, entendiendo a la comunidad más allá de un campo estático, homogéneo y delimitado, relacionado con un único territorio y con prácticas culturales enraizadas en las tradiciones ancestrales, sino que hay que reconocer que existe un proceso de cambio en las valoraciones de la comunidad con la identidad rapanui, proceso que lo podemos enunciar como (Rockwell, 2005) donde los saberes y conocimientos que se elevan como parte de la cultura viva rapanui y del quehacer cotidiano de la comunidad, dialogan selectivamente con información de otros orígenes, desde distintas posiciones, resignificando la reproducción de la cultura al interior de la escuela.

3.- Sobre la pertinencia cultural

Otro de los objetivos centrales de la política de EIB corresponde a la pertinización cultural del currículo y de las prácticas educativas, entendiendo que esta es una herramienta para el fortalecimiento de la identidad indígena que opera a través de la incorporación de estrategias pedagógicas “pertinentes” a la realidad cultural y lingüística de los educandos. Por lo que las estrategias que la comunidad escolar rapanui decidan para la implementación de la EIB será lo que analizaremos en este apartado.

De acuerdo a los relatos de los entrevistados encontramos que siguen dos líneas de trabajo que no se contraponen entre sí, sino que están siendo trabajadas de manera paralela.

- a. La pertinización que va en camino hacia la adecuación del currículo nacional.
- b. La innovación a partir de una pedagogía intercultural artística.

3.1.- Adecuación del currículo nacional

En el proceso de adecuación curricular han desarrollado un acomodo del currículo nacional a la realidad local, lo que se ha materializado en la construcción de un currículo que contextualiza las bases curriculares y objetivos mínimos que el Ministerio de Educación exige como cumplimiento mínimo a los planes y programas locales. Así aluden los entrevistados que la manera en que se materializa la pertinencia cultural es a partir de la contextualización del uso del lenguaje académico relacionado con el espacio - territorial local para enseñar los contenidos del currículo nacional:

“Y en general yo diría, que en un 90% los profesores todo hacen adecuaciones curriculares con pertinencia rapanui. O sea si enseñan ponte tú, matemáticas y las rectas, utilizan de ejemplo “de aquí al Pea” “ de acá al no sé dónde” “al volcán *rano Raraku*” “no es recto..etc.” Siempre están tomando como ejemplo todo lo que es la realidad y la pertinencia rapanui. Lo he visto en aula y lo he visto en las planificaciones, en las pruebas. De hecho les aprobamos con otra colega los planes de estudios de la Aldea educativa, con adecuaciones curriculares al 100% en las asignaturas. Y tengo la certeza porque lo he visto que no quedan en el papel. Eso que presentaron acá lo están haciendo en el colegio...Con pertinencia intercultural.” (Encargada EIB, Seremi Educación V región, continental)

“Que tiene que ser adecuado a la realidad de la isla, que tiene que ser aplicado. Si me habla de el objetivo de razonar problemas de matemáticas no le voy a presentar un problema de hidrología o un problema eólico de Groenlandia, sino que tiene ser un tema de la cantidad de agua, por ejemplo, por un problema real, contingente que esté pasando en la isla. El sistema de regadío que tenían los antiguos, sus ancestros para poder enseñar matemáticas. A eso yo le llamo pertinencia.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

Esta visión de los entrevistados anteriormente citados, está orientada al tratamiento de la interculturalidad como eje paralelo al diseño del currículo nacional. Como se observa, existe una tendencia a reducir la EIB a la contextualización de los contenidos, lo que estaría significando “completar o especificar parcialmente algunos elementos del currículo, y rediseñar, todos y/o cada uno de los elementos de la propuesta curricular oficial: perfiles, competencias, contenidos, estrategias metodológicas, entre otros” (Trapnell, 2008, p.3).

Esta adecuación ha sido posible en la medida que la institucionalidad ministerial ha flexibilizado la construcción del proyecto educativo institucional (PEI), lo que ha permitido abrir el espacio a la gestión educativa de la comunidad de docentes para la elaboración de los planes y programas interculturales que estos deseen implementar. Esta flexibilización es plausible considerando el decreto 280 del Ministerio de Educación promulgado en 2009, que venía a modificar el decreto N° 40 de 1996 que estableció los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación. Debemos considerar que son estos dos decretos los que le otorgan el cuerpo flexible a la implementación de la EIB, permitiendo a los establecimientos hacer modificaciones al plan de estudios en pos de una enseñanza de las culturas originarias en Chile.

Así perciben la flexibilización el jefe técnico EIB del DEPROV y los equipos directivos de los establecimientos:

“...desde el punto de vista Ministerial, se les ha dado todas las facilidades porque se les han holgado las resoluciones para que el currículo tenga las horas correspondientes de rapanui, en fin, etc. O sea desde el Ministerio nunca ha habido trabas, sino cada vez más facilidades para que ellos desarrollen una buena implementación curricular.” (Jefe técnico EIB DEPROV, continental)

“Pero en términos reales sobre todo las nuevas bases curriculares están súper, son súper flexibles en este minuto, no antes. Y ahora es mucho más fácil articular toda la interculturalidad o la cultura rapanui y las tradiciones rapanui en todo el currículo. Entonces yo creo que cada vez es más fácil. Antes era bien estructurada bien cuadrado el currículo, pero en este minuto no” (Directiva Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, continental)

“Hay educación formal, pero también en este tema el Ministerio de Educación ha ido de a poco flexibilizando, de su parte, con estos tipos de currículo que debe estar insertos en todas las áreas. Y estamos trabajando hoy en día en eso. Eso se llama PADEM. Y es nuestro proyecto institucional” (Encargado EIB colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Podemos decir que la pertinización de la EIB se enfoca a la adecuación curricular en donde se aceptan los objetivos mínimos obligatorios y la orientación general del currículo nacional que emana desde la institucionalidad del estado; pero asumiendo que el currículo nacional es neutro y objetivo, que sólo debe ser adaptado a la realidad local. No se considera su carácter histórico, ni se reflexiona sobre su dimensión política y base ideológica cultural. Tubino y Zariquiey cuestionan esta posición al señalar que la estructura curricular básica ha sido diseñada y estructurada desde la mentalidad y la cultura hegemónica. No es un currículo inclusivo de la diversidad. Para hacerlo inclusivo, es necesario interculturalizarlo (Tubino y Zariquiey, 2005, p.92).

Esta observación que realizan los autores pone el tema del poder en el centro del debate y hace pensar en la necesidad de cambiar los términos de la discusión. Así, el trabajo

curricular desde los programas EIB no debería limitarse a la adecuación o adaptación de los currículos básicos sino más bien plantearse en término de una negociación (Bonfil, 1991). En los términos que Bonfil Batalla expresa el control cultural, es necesario que el grupo que demanda la educación tome posición en las decisiones de lo querrá para la educación de esta comunidad y teniendo control sobre dichos elementos, negociar con las instancias institucionales.

3.2.- Innovación educativa: una pedagogía intercultural artística

Por lo tanto, un currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, el lenguaje, los tiempos, los espacios y las formas de hacer. Es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo (Trapnell. 2008, p.6). En este sentido la negociación requiere de una re-significación de los conceptos que sustenta la EIB resultando fundamental para su desarrollo e implementación significativa, por lo que se vuelve necesario la reflexión sobre qué educación se quiere para Rapa Nui, qué lugar ocupa la escuela en la trasmisión de la identidad rapanui, qué deben aprender los educandos y qué se espera de sus trayectorias educativas.

Así como avanza Lucy Trapnell en enunciar la necesaria re-significación de las bases de la EIB para su significativa implementación, es que en los establecimientos EIB de Rapa Nui se ha gestado un proceso de innovación (Bonfil, 1991, p.8) en los términos que esta comunidad ha creado una forma de implementar la EIB leyendo las disposiciones que los educandos poseen e incluyendo las experiencias cotidianas de la comunidad local.

En tal sentido, han apuntado al desarrollo de una pedagogía intercultural - artística en donde buscan elevar la identidad rapanui y la revitalización de la herencia cultural, no sólo desde la contextualización, sino también bien elevando a través del arte y manifestaciones culturales, los saberes y practicas cotidianas que yacen en la conexión con el territorio, la tradición oral y la historia local. Así materializa un docente de la Aldea Hoja'a o te Mana la pedagogía intercultural artística:

“Entonces de esa forma es mucha más fácil de trabajar, sobre todo porque está el idioma en todas las canciones, entonces se practica la escritura, la fonética, la pronunciación, el canto. Ahora en cuanto a la historia lo que hemos hecho como departamento es volcar el currículo, en vez de pasar el currículo como te lo entrega el Ministerio y anecdóticamente contextualizar eso o “pertinizar” como ellos le hablan, nosotros lo estamos haciendo al revés. Nosotros partimos desde la isla y ahí hacemos el *feed back* con lo que el Ministerio nos pide pasar como contenido mínimo obligatorio, pero por lo menos eso es lo que... como departamento hablo, pero es más personal como práctica. Claro, me toca hacer historia del siglo XX entonces yo hablo de la anexión, hasta

la generación de la Ley Indígena. Entonces hago todo ese y entre medio voy pasando los procesos políticos, históricos de Chile y del mundo en ese caso. Pero la línea es local.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana, continental)

En el proyecto educativo del Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana aprobado por el Ministerio de Educación, la aldea educativa es reconocida como Escuela de Arte lo que ha significado que su forma de enseñanza otorga un especial valor al fortalecimiento de habilidades creativas, reflexivas y productivas en torno a diversas manifestaciones artísticas y deportivas de Rapa Nui. Este establecimiento busca que los educando a través del arte y la tradición, sean capaces de elaborar un concepto de identidad propia, reconociendo elementos de su cultura y entendiendo que ellos son los encargados de seguir manteniéndola viva y vigente.

De esta manera los entrevistados declaran que la práctica intercultural bilingüe se genera en torno al desarrollo de conocimientos y habilidades artísticas ligadas con el tallado, la música, la danza, la dramatización, la enunciación de relatos antiguos a través del *takona*²⁴ y del *kai kai*²⁵ y el desarrollo de habilidades deportivas y de revitalización cultural a partir de competencias como el *Koro Nui Tupuna*²⁶ instancia que ha generado la propia Aldea educativa.

Así perciben esta pedagogía intercultural artística los entrevistados:

“Cómo se refuerza eso, lo que nosotros hacemos acá como aldeanos con las competencias, cantos, *hoko*, la música, expresiones corporales, física...” (Docente Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana, rapanui)

“Yo estoy justo ahora en clase de música entonces ahí lo hago todo enfocado en la tradición o estilo de música local. Partiendo de los cantos antiguos a principio de año y con el transcurso pasando por la creación y en función a temáticas, porque aquí se trabaja en una temática nueva. Por ejemplo este año fue el curanto – el ‘umu- y todo se basa en eso. Los cantos, historias, leyendas todo a través de la música.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoŋa’a o te Mana, rapanui)

“Ahora en las manifestaciones deportivas y culturales en todo eso estamos bien avanzados en relación a los otros colegios y a otros colegios quizás del continente. Esos son creaciones que hemos hecho en conjunto con otros profesores que estamos a cargo de por ejemplo el caso del Día de la lengua, el caso del Día del libro, el Día del arte o la semana del arte y los deportes ancestrales, estamos bien encaminado en ese sentido. Estamos bien...por lo menos bien claros en

²⁴ *Takona*: Relato de historias de la época antigua que se realiza a través de figuras pintadas en el cuerpo del relator. La pintura que se utiliza es extraída desde laderas de algunos volcanes. Su nombre es *Kiea* (tierra de color).

²⁵ *Kai Kai*: cunitas o figuras de hilos que acompañadas de relato tradicionales cuentan historias antiguas.

²⁶ *Koro Nui Tupuna*: Deportes ancestrales que buscan recrear los deportes antiguos como la competencia *Taŋata Manu* (hombre pájaro). Se realiza la competencia deportiva y la competencia tradicional en diferentes categorías.

lo que estamos haciendo y se nota cuando vienen estudiantes de otros colegios a participar y apoderados y público en general que nos felicita en ese sentido.” (Encargado EIB Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, rapanui)

El conocimiento rapanui, entendido como el conjunto de capacidades gestuales, discursivas y mentales, incluyendo el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo, no existe en forma codificada a través de la escritura: su existencia real está en las actividades sociales, manifestándose en la praxis y en la oralidad, es por ello, que la pedagogía intercultural artística ha generado facilidades al trabajo escolar en Rapa Nui porque permite salir fuera del espacio-aula, conectarse con la comunidad y luego reflexionar e interpretar los conocimientos adquiridos.

Podemos decir que este proceso de innovación ha sido posible en cierta medida - específicamente para el caso de la Aldea educativa Hoja’a o te Mana –por la apropiación simbólica (Bonfil, 1991) del espacio físico en que se encuentra este establecimiento y a partir de la infraestructura que este establecimiento ofrece.

En el año 2005 la educación municipal de Rapa Nui se encontraba capitalizada en un solo establecimiento – en el local del colegio Lorenzo Baeza Vega construido en 1968²⁷ – que impartía enseñanza básica y media hasta ese momento; pero que luego de la elaboración de un plan maestro en donde trabajaron la comunidad educativa, la i. Municipalidad de Isla de Pascua, MINEDUC y UNESCO, se propuso su separación dejando la enseñanza básica en el colegio Lorenzo Baeza Vega y pasando la enseñanza media a este nuevo establecimiento, el Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana.

El requisito fundamental del diseño de este nuevo establecimiento debía incorporar la cultura rapanui, y que generara un diálogo con el paisaje de la isla e incluir además en la instalación de las dependencias características de un establecimiento educacional tradicional. De acuerdo al diseño del plan maestro de este establecimiento, los arquitectos buscaron inspiración en el culto a los antepasados y el mito de *Tanata Manu*, el hombre pájaro. En la tradición oral rapanui sólo lograba ser digno del título de hombre pájaro quien encontraba el huevo del ave fragata *Manutara* (gaviotín pascuense), que anidaba en los islotes rocosos situados frente a la aldea ceremonial de *Oroño*. En la parte central del patio de la Aldea educativa se instaló la sala de computación, biblioteca y CRA (Centro de recursos para el

²⁷ En Corvalán (2015, pp. 114) cita las siguientes fuentes: “El local (de la escuela Lorenzo Baeza Vega) fue construido en 1968 y cuenta con las comodidades necesarias para realizar las actividades propias de la escuela (gimnasio, salón de acto, etc.) (Odeplan 1972). De acuerdo a Arredondo (2013) este local fue inaugurado el 17 de enero de 1969 “Con la presencia del señor Ministro de Educación Pública don Máximo Pacheco Altamirano, del señor Gobernador Departamental Fernando Silva Molina del Presidente de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos...se hizo entrega oficial del nuevo edificio de la Escuela”

Aprendizaje), en una estructura que recuerda al *Mamari* (huevo de ave Manutara) símbolo de fertilidad y de vida.

Así también la infraestructura de este establecimiento otorga elementos simbólicos de la tradición oral rapanui concretados en ventanas con ojos que miran al cielo, con caminos que siguen al sol y se inspiran en los *ahu-moai* (plataformas fúnebres que soportan las estatuas megalíticas conocidas como *moai*).

En la figura N° 1 se muestra la distribución espacial del establecimiento Aldea Educativa considerando los elementos anteriormente mencionados y en la figura N°3 se visualiza la estructura arquitectónica de las salas de clases y biblioteca *Mamari*:

Figura N° 3: “Visión aérea del liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana”



Fuente: Elaboración propia a partir de fotografía de AERP²⁸

²⁸ Aldea educativa Rapa Nui. Para revisar más fotografías visitar página web www.aerp.cl

Figura 4: “Biblioteca y salas de clases del liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana”



Fuente: Fotografía AERP

Podemos decir que la pertinencia cultural promulgada por el Ministerio de Educación corresponde a un modelo educacional que si bien ha impulsado el objetivo de incorporar contenidos de la cultura local en la estructura curricular nacional, sigue teniendo como base un modelo de contextualización. Para el caso de los establecimientos EIB de Rapa Nui la pertinencia del currículo en Rapa ha fluctuado entre la contextualización y la innovación de la práctica pedagógica.

Consideramos que para hablar en términos de un currículo intercultural el rol de la comunidad educativa es fundamental para la re-significación de la pertinencia cultural. Así lo percibe un educador:

“Yo creo que desde el gobierno no esquematizar el programa. Dar un plazo quizás pa’ los colegios para que ellos se organicen y puedan gestionar su formación en cuanto a la interculturalidad. Establecer sus propios tiempos, sus propios contenidos, porque como te digo la interculturalidad no pasa por la música y el idioma, sino que pasa por códigos, cosmovisiones, valores, y eso tú tienes que darle tiempo también, para que los niños lo practiquen, para que lo vivan. Si hay que vivir de una forma. Eso. Entonces el estado tiene que darle el tiempo. Tienen que decir “ya está el proyecto, ustedes organicense, ideen un programa, un plan, lo envían, lo evaluamos y ver si se puede aceptar”. Creo que esa opción a que puedan auto-gestionarse es importante. Que se de esa oportunidad desde el gobierno. De partir desde la comunidad.”
(Docente Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, continental)

La experiencia de la Aldea educativa Hoja’a o te Mana a partir de una pedagogía artística, se ha encauzado en el rescate de la memoria histórica y la tradición oral logrando

profundidad a partir de prácticas artísticas que están en diálogo con la cultura y las expresiones artísticas locales.

De acuerdo a Trapnell (2008) para el desarrollo de una pedagogía intercultural significativa se deben conocer y considerar para el proceso de diseño ámbitos tales como los antecedentes históricos, sociales y culturales de la comunidad, las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre el currículo y su viabilidad. Asimismo, considerar que las formas de aprender y transmitir se basan también en la práctica: participando directamente de actividades socioculturales como ceremonias, a través de la observación, como en el caso de las clases de tallado, donde se tiene un referente concreto de lo que están aprendiendo.

En definitiva, se trata de un aprendizaje práctico y vivencial, manifestándose en la praxis. Es por ello, que el trabajo escolar en Rapa Nui busca salir fuera del aula, conectarse con el entorno que brinda la infraestructura del establecimiento, la comunidad y luego reflexionar e interpretar los conocimientos. Lo que en definitiva permitirá a los estudiantes desarrollar sus capacidades y potencialidades de acuerdo a su contexto cultural, disputando la tendencia de impartir una enseñanza escolarizada en el interior del aula, la que no da cabida a otras formas de enseñar el currículo.

4.- Inmersión en lengua rapanui: disputa por la apropiación

Un cuarto elemento cultural a analizar es el programa local de Inmersión en lengua rapanui. De acuerdo a los planteamos de Bonfil sobre la relación que se origina entre la cultura dominánte y la cultura subalterna, este programa al emerger desde la comunidad educativa rapanui responde a una apropiación innovadora en el sentido que este grupo étnico ha decidido y creado nuevos elementos culturales propios para reproducir su lengua, que en primera instancia pasan a formar parte de su cultura autónoma (Bonfil, 1991, p.8).

En este sentido, este programa no posee el mismo origen que los elementos anteriormente analizados, pues nació a partir de la comunidad educativa que levantó este programa desde la necesidad del rescate y revitalización de la minorizada lengua rapanui, siendo una experiencia piloto en Chile, tiempo antes que se oficializara la política de EIB en Rapa Nui el año 2004. (Corvalán, 2015, p.170) Para conocer cómo es que este programa se instaura nos remitiremos a sus orígenes.

En 1990, Virginia Haoa Cardinali una de las principales gestoras de este programa, junto a Pedro Edmunds Paoa, actual alcalde de Rapa Nui (2017), viajan al encuentro internacional “World Indigenous People Conference on Education” (WIPCE) en Aotearoa,

Nueva Zelanda (UNESCO, 2013). En donde las experiencias y proyectos de inmersión en lengua materna desarrollado por el pueblo maorí en los jardines de infancia - *Kôhanga Reo*- y escuelas primarias -*Te Kura Kaupapa Mâori*-, impresionó profundamente a esta delegación rapanui que participó del WIPCE, lo que sirvió como precedente para un posible desarrollo en Rapa Nui. Así lo comenta Virginia Haoa:

“...mi tema venía de mucho más atrás, porque había visitado programas de inmersión en Nueva Zelandia, en Hawaii y me daba cuenta de hace...de la década del ochenta una pérdida del lenguaje rapanui en los niños y en los jóvenes. Entonces partió ahí mi preocupación por el idioma como parte fundamental de la cultura de cualquier pueblo...Entonces uno opta por ver otras realidades, como este programa de inmersión de Nueva Zelandia que fue a raíz de una participación en un congreso de educación para pueblos indígenas del mundo, que yo me cole también por ahí y pude ver esas experiencias. Y esa experiencia fue la que quise traer y montar en cierta medida acá.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

“Viki Haoa” - como es conocida en el medio local- comenta que en dicha oportunidad pudo visitar los nidos de lengua mâori los cuales son construidos al lado de los *marae* (salón amplio en donde los ancianos y la comunidad mâori se congregan para tratar temas de la comunidad), así como también visitó las escuelas Kura Kaupapa en donde prevalece el idioma mâori a través de la enseñanza - aprendizaje de los niños y niñas.

La oportunidad de visitar Aotearoa, Nueva Zelanda inspiró muchas de las acciones tomadas por un grupo de la comunidad rapanui. Una de esas acciones que propulsó la creación del programa de inmersión, fue la creación de la Corporación Cultural local *Mata Nui a Hotu-Matu'a o Kahu-Kahu o Hera*: “Unos pocos maestros jóvenes (entre ellos Rodrigo Paoa, Viki Haoa, David Teao e Hilaria Tuki), y otros profesionales rapanui formaron este grupo en 1991, donde la revitalización cultural era su objetivo principal. Se centraron en la recuperación de especies autóctonas, la reproducción de juegos y deportes tradicionales y la defensa del patrimonio cultural. Su punto principal era denunciar que los chilenos, en particular las instituciones chilenas, se establecieron en asimilar culturalmente a los rapanui” (Delsing, 2009, p.312, en Zurob, 2014).

Así lo comenta un docente del colegio Hoja'a o te Mana y miembro de esta corporación que propició la idea de inmersión para la única escuela en Rapa Nui, de ese entonces:

“...los miembros de la corporación que manejo, estuvo en Nueva Zelandia, de ahí capto la idea ...bueno son dos o tres personas que han ido a Nueva Zelandia a copiar eso, es parte de nuestro objetivo como corporación de que se haga las clases en Hoja'a, (nido) como se hacía. De hecho, nació uno hace poco de un profesor que vivió muchos años en Aotearoa, en Nueva Zelandia y que está con esa política de empezar con niños de pequeños” (Docente Liceo Aldea educativa Hoja'a o te Mana, rapanui)

En 1997, tras desarrollar una pasantía en Berlín sobre cómo incorporar problemas sociales al currículo escolar, Viki Haoa asume la pérdida de la lengua rapanui como un problema social y envía al Ministerio de Educación la propuesta de un Programa de Inmersión para ser considerado dentro de los planes que se estaban desarrollando a nivel oficial en el Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. Así visualiza el proceso de incorporación de inmersión Virginia Haoa:

“...creamos el programa de inmersión a partir de una propuesta que hice en la pasantía en Alemania sobre el tema, de esa pasantía se llama “Cómo incorporar problemas sociales al currículo escolar...Y bueno se consolidó la propuesta que yo pensaba en esa pasantía al Ministerio, en el 97’ pero solamente se pudo comenzar a realizarlo el año 2000 y el año anterior en el 99’ vinieron dos personas del departamento de educación intercultural del Ministerio que venían por otro asunto, entonces yo aproveché con ellos de sensibilizar el terreno, para que me autorizaran a empezar con el proyecto piloto. Entonces se dio las cosas en ese momento un poco más fácil con la presencia de ellos acá, claro que era un tema muy desconocido para el departamento EIB y para el Ministerio mismo, como programa de inmersión dentro del sistema, ¿o sea cómo? Yo quise empezar dentro del sistema, porque yo estaba dentro del sistema, ya estaba dentro del colegio y había padres que apostaban por este programa y que querían este programa”. (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Podemos afirmar que la creación del programa de inmersión corresponde a un proceso de innovación, pues re-crear una nueva forma de enseñar y rescatar la lengua rapanui al interior de la escuela inspirada en los nidos de lengua y escuelas polinésicas de Tahiti, Hawaii y Aotearoa, marca un precedente en Chile al ser una iniciativa única que surge de la comunidad educativa rapanui para reproducir su lengua al interior de la institucionalidad educativa formal.

En marzo del año 2000 comienza, con carácter experimental, la aplicación del Programa de Inmersión en lengua rapanui con un número de 27 alumnos, el cual tuvo como objetivo principal el aprendizaje y preservación de la lengua rapanui a partir de la enseñanza del currículo nacional en lengua materna.

Cuatro años después de su inicio experimental, a partir del decreto exento de Educación N° 235 de 13 de Abril de 2004, se declara oficialmente bilingüe el colegio Lorenzo Baeza Vega. Destacando que al momento del ingreso de los estudiantes a este establecimiento, la inclusión al programa de inmersión, dependía de la decisión que tomaran los apoderados al momento de matricular a sus hijos.

Así el colegio básico municipal de Rapa Nui - Lorenzo Baeza Vega - comienza un nuevo camino en donde conviven dos formas de abordar el rescate de la lengua rapanui: por una vía, la propuesta local del curso de inmersión en lengua rapanui y la otra en castellano – bilingüe, correspondiente a la política estatal de EIB.

Podemos entender el funcionamiento de estas dos vías a partir del relato del docente continental del colegio Lorenzo Baeza Vega:

“...El colegio tiene las dos modalidades tanto bilingüe como inmersión. Lo que es bilingüe se hacen clases de rapanui. Dos horitas como quien está haciendo clase de inglés, clase de castellano y hay un grupo de inmersión. Cuando los niños entran a kínder está la modalidad inmersión y la modalidad común...bilingüe. En inmersión el niño toda la enseñanza que va a tener se traduce en la lengua rapanui. No hay castellano de por medio. Así era originalmente. Y esos alumnos empezaban en kínder y terminaban su proceso en cuarto básico. ¿por qué en cuarto básico? Porque no habían más profesores para seguir el proceso. Empezaban con un profesor y terminaban con él en cuarto básico. Todo era en lengua rapanui y en cuarto básico se hacía el cambio fonético. Se hacía el cambio de las letras. Supongamos en la lengua rapanui la “H” suena y en lengua castellana no suena. No tiene sonido. Pero tienen distintas interpretaciones. Supongamos si dice hare (casa) o dices huevo. Entonces el niño en cuarto básico aprende la diferencia. Pero hasta ahí. Después en quinto básico tienen que pasar a cursos bilingüe. Desaparece el tema de inmersión.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, continental)

En términos operativos esta inmersión en lengua rapanui se realiza desde la enseñanza preescolar hasta cuarto básico en una de las secciones de este colegio. A su vez, existe otra sección, que abarca los mismos grados escolares, y que imparte su enseñanza en castellano, con clases complementarias de lengua rapanui.

Podemos visualizar que estas dos vías han operado de manera paralela sin generar un encuentro o convergencia para darle continuidad al trabajo desarrollado en el programa de inmersión. Conviene decir que se aprecia como un programa apéndice al currículo del colegio, sumado a que no posee continuidad posterior al cuarto año de enseñanza básica. Como lo menciona el docente “Después en quinto básico tienen que pasar a cursos bilingüe. Desaparece el tema de inmersión”.

Además, estas dos vías de rescate de la lengua rapanui son percibidas por los encargados Ministeriales como irreconocibles para saber cuándo se trata del programa local o cuando se trata del PEIB, y además no han convergido como una única estrategia, sino más bien han generado un clima de conflicto al interior de la escuela. Así se refieren al programa de inmersión:

“Pero acá (colegio Lorenzo Baeza Vega) vez una mixtura, no sabes cuándo es inmersión, no sabes cuándo están hablando de bilingüe...una cosa, una mezcolanza... porque hoy en día es un engendro de cosas” (Encargada EIB regional, continental).

“Ha sido complicado, es lo que yo te podría señalar. Pero no ha sido una flor de rosa. No. La idea es buena pero un proyecto que no esté bien sostenido, con buenos docentes, con una buena planificación, con una buena evaluación del proceso, buenas retroalimentaciones, ponte tú, del

proceso, se cae po'. Y en el momento que yo fui estaba bien caído." (Jefe técnico EIB DEPROV, continental)

La actual directora del establecimiento Lorenzo Baeza Vega comenta que al asumir el colegio en el año 2014 lo asume bajo un clima de conflicto: "Como por ejemplo en estos tiempos que llevo como directora hemos logrado mantener lo que existe de inmersión, y yo asumo un colegio muy crítico, muy débil, débil ante la comunidad, muy mal visto en todo sentido".

Como uno de los hallazgos de esta investigación pudimos constatar, de acuerdo a lo informado por los entrevistados, que el programa de inmersión en lengua rapanui en la actualidad ya no existe en los términos que se planteó inicialmente, principalmente por falta de reconocimiento dentro de la política de EIB y por falta de financiamiento continuo.

Así lo declaran los docentes que lideraron esta iniciativa:

"Y sobre eso la experiencia que hemos tenido son puras peleas con el Ministerio de Educación porque como ellos no tienen este programa, no tienen conocimiento de que la mejor vía que se puede mantener la lengua es a través de la inmersión, pero ellos...me acuerdo que hemos tenido muchas peleas con ellos respecto a este tema, reuniones por acá, reuniones por allá, pero siempre llega a lo mismo de no aceptar. De hecho de no pagar a los educadores tradicionales para que impartan esta iniciativa. De hecho se cortó unos años atrás de que no hubo continuidad respecto al inmersión. Ahora no entiendo si están haciendo en bilingüismo. La verdad no sé cómo está funcionando este tema de la inmersión hoy en día. Quizás no está, no está funcionando en la básica." (Coordinador EIB Liceo Aldea educativa Honga'a o te Mana, rapanui)

"Bueno el programa de inmersión duró, duró lo que duró. La idea era cuando se inició el programa, se postuló hasta sexto básico, pero por un tema de recursos humanos no podíamos llegar a sexto. Entonces esas posibilidades se dieron siempre con muchos problemas, porque de recursos humanos y también de voluntades políticas. Yo, para mí antes no entendía nada de política, me decían "ah, esa cuestión es política" Yo no entendía nada de política y al final termine entendiendo que si no hay voluntades políticas, también no prosperan las propuestas, los proyectos, nada. Y fue así que el 2008 llegó un plan de mejora de lengua español o castellano y se nos quitó hora del programa, para ingresar lengua español al programa de inmersión en el 2008. Y ahí empieza a cojear el programa de inmersión. El 2014 salimos un par de colegas que trabajábamos de la mano, salimos y terminó sucumbiendo el programa de inmersión. Pero el nombre sigue...sigue." (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

Podemos evidenciar esto en la carta enviada por la anterior administración del colegio Lorenzo Baeza Vega, liderada por Jacqueline Rapu, quien en conjunto con la comunidad educativa solicitan al Ministerio de Educación considerar en el debate del proyecto de Ley de Presupuesto Público año 2012, la inclusión de una "glosa especial" que considere el financiamiento del programa de inmersión, el cual es invisibilizado dentro de la política de EIB para Rapa Nui. (Ver Anexo 3).

En este punto esta iniciativa innovadora, en los términos que Bonfil plantea el control de los elementos culturales para el caso de la educación de esta comunidad, ha sido aminorada dentro del sistema de educación formal, lo que ha generado discursos en torno a la idea de una necesidad de repliegue a lo propio y una búsqueda de autonomía educativa, pensando en la capacidad de controlar e intervenir directamente en la gestión administrativa y pedagógica del espacio educativo en su territorio.

Según Dietz y Mateos (2011) estamos antes lo que denominan “el giro hacia la comunidad” o la comunalidad para expresar la reivindicación de un modelo educativo distintivo. Frente a la gran crisis de legitimidad de la EIB de matriz funcional principalmente ligada a la imposición vertical “desde arriba”, es que los autores ven la escuela como una arena de disputa en donde los dirigentes y profesionales de la comunidad reivindican sus conocimientos profesionales, las formas propias de educación y las prácticas consuetudinarias, y acorde a ello, se apropian de las instituciones escolares oficiales, revitalizan instituciones propias tradicionales, o crean nuevas instituciones con el fin de promover procesos educativos bajo su control político, administrativo y cultural. En este sentido, es un giro hacia la comunidad con sello autonómico y sentido transformador.

Muestra de lo anterior es el nuevo proyecto que encabeza Virginia Haoa Cardinali, gestora del programa de inmersión, que a partir de Mayo de 2017 ha decidido formar el *Hoja'a Re'o* - nido de lengua rapanui - siempre fuera del sistema de educación formal.²⁹ Así lo explica:

“Pero nosotros no vamos a regirnos por decreto, ni por nada del Ministerio tenga para las escuelas que están bajo el sistema. Queremos formar esta escuela a partir de este nido con una filosofía, una mirada netamente polinésica en donde la lengua tenga el valor que le corresponde, la cosmovisión de nosotros como polinésicos este presente. Rescatar muchas cosas que se dejó a un lado por esta educación competitiva y del consumo, que no está dentro de la forma del ser polinésico, que es la del compartir, es la del estar al servicio de, ser menos individualista y una gran familia. Esa es la verdad, queremos volver con nuestra escuela volver a ser una gran escuela y no como estamos hoy en día” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

En este sentido la comunalidad expresada en este nuevo proyecto, busca regirse por principios y visiones en lo que respecta a la sociedad étnica rapanui, los que habrá que entenderse no como opuestos sino como diferente a lo que promueve la educación formal “occidental”. Para entender la comunalidad hay que hacerlo teniendo en cuenta el sentido comunal e integral, la tierra como territorio y el trabajo colectivo. Entonces, se reivindica un modelo educativo “desde abajo”, inductivo que parte desde las necesidades de la comunidad y

²⁹ Para conocer más sobre este nuevo proyecto <http://www.cultura.gob.cl/actualidad/la-ultima-esperanza-para-preservar-la-lengua-rapa-nui/>

de las cosmovisiones locales para desde ahí integrar saberes exógenos, permitiendo un modelo único educativo de comunalidad, contextual y situacional a la realidad local.

Así lo perciben algunos entrevistados esta necesidad de una autonomía para la implementación de una educación acorde con las necesidades de la comunidad educativa de Rapa Nui.

“...yo tengo una Corporación de Resguardo Cultural. Hemos pensando en que la mejor forma que se pueda mantener la lengua rapanui es que se haga una escuela aparte de lo que es el programa del Ministerio de Educación. Para abarcar todo lo que es la particularidad de la lengua, la cultura, las tradiciones, del sentir rapanui, del sentir del mar...vivimos rodeado de mar...Y eso para que suceda tiene, como le digo, tiene que crear un espacio en donde se imparte solamente lo que es propio de esta isla. Porque si con la meja que le estoy diciendo los niños se confunden, y más aún se confunden porque se consideran pocas horas para el desarrollo de esto: de la planificación de la lengua o trasmisión de la lengua, de la cultura y se mezcla con varias agentes de la educación. Ahí como que los niños no toma fuerza o poder en cuanto a lo que significa tener viva o mantener hablando la lengua a diario.” (Docente Liceo Aldea educativa Hoja’a o te Mana, rapanui)

“¿Y yo como lo vería a futuro? Creo yo desde lo que los conozco, yo siento que el Ministerio debiera de dejar a este colegio autónomo. Sin SIMCE, sin nada, sin pedirles ningún papel, ningún cosa del Ministerio. Y dejar que el jefe DAEM con el Alcalde re-ordenen y creen un proyecto educativo nuevo. Y este proyecto educativo sea que mandate que profes van a estar aquí, qué directivos van a estar acá, qué estudiantes van a estar acá. Qué quiero con este colegio, porque hoy en día es un engendro de cosas”. (Encargada regional EIB, continental)

Es necesario recalcar que la reivindicación de autonomías educativas no implican necesariamente la ruptura con las instituciones estatales, como tampoco la renuncia a negociar espacios de pertinencia con el estado (Dietz y Mateos, 2011), como pudimos analizarlo con respecto a la apropiación y re-significación que han realizado del currículo los directivos y docentes del liceo Hoja’a o te Mana.

Más bien, la reivindicación de la comunidad se expresa en la búsqueda de un modelo educativo distinto y apropiado respecto de las fórmulas institucionales establecidas. Lo importante es que estas propuestas no se afirmen necesariamente sobre un modelo tradicional o esencialista de lo comunal, sino en su carácter participativo y en la legitimidad de los actores que le dan estructura y contenidos. Las propuestas deben reconocer que el espacio de la comunidad ha estado y está sujeto a intercambios y cambios culturales, y se construyen en constante negociación con los aportes de los profesionales, intelectuales y dirigentes indígenas y no indígenas, imprimiendo un sello distinto a las propuestas educativas que se concretan en las escuelas.

Conclusiones

La emergencia indígena en Latinoamérica, aquella renovada a partir de los años noventa, tiene dentro de su programa la búsqueda de ciertos grados de autonomía (Bengoa, 2007). Principalmente, porque estas sociedades que se construyeron en la base de una segmentación colonial de su población, hoy demandan por cuestionar las bases de la conformación social y política de los países latinos.

La pregunta que resulta de esta emergencia es ¿qué ocurrirá con este proceso? Esto no es fácil de responder, sobre todo conociendo que los caminos se han abierto hacia la represión, al olvido, a la integración sin mayor profundidad ni discusión; y también a transformaciones desde las localidades para un futuro de mayor justicia social. A nuestro parecer, para avanzar en estos temas cobra un rol central la educación.

El modelo educativo de EIB que ha sido focalizado en los pueblos originarios debe migrar hacia una educación intercultural para todos, como instrumento que permita la visibilización y reproducción de las culturas originarias. De lo contrario seguirá quedando relegada a un espacio reducido y sin mayor importancia.

De acuerdo a los análisis obtenidos de esta investigación consideramos que es posible interculturalizar la educación para todos, sólo si sus bases coloniales integradoras son disputadas por los actores que confluyen en la apropiación de la EIB.

A partir de la pregunta investigativa sobre cómo los actores del sistema educacional rapanui interpretan y se apropian de la política de EIB, podemos decir que la re-significan, la tensionan y la disputan para disminuir la tendencia de la homogenización cultural y la impotencia reproductiva de su cultura. Precisamente la apropiación de la educación intercultural bilingüe de la comunidad educativa de Rapa Nui ha abierto el espacio escolar hacia dinámicas de re-etnización identitaria, de re-significación de un proyecto educativo autónomo; tensionando la legitimidad de la política de EIB.

En este proceso de apropiación, la comunidad educativa desde su rol como actor dentro de esta política tensionan y disputan las concepciones y abordajes de interculturalidad que promueve el Estado a través de la política de EIB.

A propósito de estas tensiones, la investigación exploró los modos en que la apropiación de la política de EIB revela que existen desigualdades entre los actores del sistema educativo de Rapa Nui y el modelo educativo intercultural bilingüe promovido por el estado de Chile. Desigualdades que se definen como diferencias en el ámbito educativo que implican

otorgar ventajas para unos y desventajas para otros (PNUD, 2017, p.18). Estas diferencias las podemos visualizar en un currículo que (des) contextualiza los saberes rapanui, en el desplazamiento de la figura del educador tradicional y en la idea de una identidad indígena homogenizante. Así podemos advertir que la EIB reproduce asimetrías coloniales entre episteme originarias y el modelo escolar-occidental (Fuenzalida, 2014).

Pero este proceso no es unidireccional - dominante-dominado -, de ahí la propuesta de leerlo desde la apropiación cultural (Bonfil, 1991). La apropiación nos ofrece una herramienta que permite comprender la disputa por el control de la educación en Rapa Nui. La apropiación de la EIB pone énfasis en la activación de la memoria histórica del pueblo rapanui y la tensión entre racionalidades que conducen, aún de manera disgregada, a las comunidades a iniciar procesos re-etnizadores y plantearse proyectos educativos propios, a partir del giro hacia la comunidad.

A nuestro entender el rendimiento teórico del concepto de apropiación en la educación intercultural bilingüe nos abre el espacio a pensar este escenario de desigualdad, entre estado y comunidades originarias como no acabado, sino como un campo en disputa e interlocución entre discursos, prácticas entre la comunidad rapanui, docentes y los agentes estatales.

1.- Disputa por la identidad: ¡Nosotros somos m̄ori, no indígenas!

El control cultural de la EIB que los actores de Rapa Nui han impulsado, ha revestido de tensiones este proceso y entre estas encontramos las tensiones de carácter identitarias.

El desarrollo de proyectos interculturales ha provocado una doble entrada. A la vez promueve ciertas adscripciones en lo Otro-indígena impuestas desde la esfera estatal, pero establece puentes para de-construir esa etnicidad (Fuenzalida, 2014)

En esta doble entrada, primero debemos considerar que para integrar un espacio dentro de la política de EIB, la comunidad educativa rapanui debe afirmar su identidad desde la frontera de la diferencia, que les permita ser percibidos como “diferentes en un status de Otro-indígena”, delimitándolos en un espacio distinto del resto de la sociedad en general. Al ser ésta una construcción identitaria autoimpuesta, los rapanui se vuelven *sujetos* de esta política al tener que representar una categoría de indígenas.

Pero este proceso de representación ha movilizado la deconstrucción del concepto de indígena, pues perciben que en esto de llevar la cultura rapanui al espacio escolar se ha forzado una identidad que no los identifica. Una docente rapanui lo explica de mejor forma al

sentir que este proceso de rescatar la cultura en el establecimiento “ (...) es muy forzado, es poco natural. Es muy folclórico.”

Podemos decir que asistimos a lo que Fuenzalida describe como el eje de tensión identitaria dialéctica marcado por la asimilación/integración y por dinámicas re-etnizadoras, en la construcción de la EIB desde las comunidades étnicas.

“La conciencia de pertenencia a un pueblo, según Bertho e Iriarte (2003) supone la conciencia de un origen y destino común. Si esta conciencia, a su vez, se genera en condiciones de subordinación respecto de una sociedad dominante, la identidad étnica asume el papel de brújula que posiciona al grupo y a sus miembros en mapas cognoscitivos –u horizontes– colectivamente contruidos. Desde mi perspectiva, la construcción identitaria *mapuche-williche*, más allá de la transformación de las formas de vida, producto de las dinámicas ya descritas, está implicando procesos de continuidad y transformaciones de los modos en que se construye lo que los identifica y diferencia. Lo *mapuche-williche* construido por personas asumidas como sujetos, se traduce en "luchas que cuestionan su status de individuo (en relación con el poder, en otros aspectos). Sostienen el derecho a ser reconocidos como diferentes" (Foucault 1988: 6). Esto es, personas implicadas políticamente en los procesos histórico-sociales de su construcción individual y colectiva, en la producción de relaciones y la construcción de sentidos que los sitúan como sujetos históricos (...) El sujeto *mapuche-williche*, pese a los discursos que lo reducen a una expresión local, como sujeto histórico, es a la vez un constructor de la historia y un agente de transformación en la historia, su historia.” (Fuenzalida, 2014, pp. 121)

De la conciencia de pertenencia a un pueblo que alude el autor, podemos encontrar que la comunidad educativa que se adscribe al programa, abogan por un reconocimiento de su identidad *māori* – polinésica, porque son conscientes de que no corresponden a las definiciones autoimpuestas de pertenencia. Para ellos la afirmación, de carácter histórica, de su pertenencia a la nación *māori* permite esquivar la reducción de la identidad a algunos distintivos autoimpuestos desde la esfera estatal, y principalmente de esta política educativa.

De esta manera, consideramos que el concepto <Indígena> contenido en la política de EIB, tensiona esa identidad colonial construida a partir de la idea del Otro, pues al fijarla de manera estática al pasado colonial previo a la construcción de la nación, neutraliza los dinámicos procesos socio-históricos. De ahí que una mirada histórica de la identidad admite para los actores de Rapa Nui, la emergencia de un nuevo tipo de entendimiento sobre la posición, el rol y la identidad, distinta a la que se ha conceptualizado en la EIB. La idea de pertenecer al pueblo *māori*-polinésico supone un origen y destino común, el que asumen como orientación para sus miembros.

Para el caso de la comunidad educativa de Rapa Nui la tensión dialéctica de la identidad a la que alude Fuenzalida (2014), entre asimilación/integración y re-etnización, ha significado que fluctúen entre identidades del Otro-indígena que se vuelven estáticas y

folclóricas, e identidades dinámicas transformadoras que elevan la distinción hacia lo *rapanui-māori*.

Podemos advertir que existe una dinámica de ida-y-vuelta para definir “lo rapanui”, representado en un abanico de posiciones yendo desde definiciones esencialistas planteadas desde la perspectiva colonial estática que delimita lo que es y lo que no es rapanui, hasta lecturas que, desde una perspectiva crítica y en movimiento, consideran el dinamismo cultural y las influencias dominantes con otros grupos en la construcción de identidades móviles, históricas y socialmente situadas.

Esta dinámica tensiona los modos de identificarse con lo propio rapanui; se reconfiguran y se crean nuevas fronteras a partir de la apropiación, de la resistencia y negociación de la EIB.

2.- Tensionando la legitimidad del EIB

De acuerdo a Fidel Tubino (2004) para que la EIB deje de ser un *slogan* político y se dirija hacia un proyecto de inclusión de las minorías originarias excluidas, debe ser heterogénea en su aplicación, porque se situará en las necesidades de “x” comunidad, pero no puede ser heterogénea en lo que se entenderá por ella. Sólo de esta manera, podrá tener legitimidad social en la comunidad educativa.

De acuerdo a los análisis, no existe un claro consenso entre los actores educativos de Rapa Nui qué comprenden y cuál es la funcionalidad de la EIB. Indistintamente al rol que ocupan dentro de la política, se identifica la inexistencia de un concepto consensuado de la interculturalidad. Esto se sustenta, entre otras cosas, por el diseño vertical de la política, la cual emana desde la centralidad institucional del MINEDUC hacia los establecimientos interculturales. Esta verticalidad otorga lineamientos normativos que le dan trayectoria a la EIB desde el deber ser, como un modelo educativo ideal.

Pero en el proceso de apropiación de la EIB los actores de la comunidad rapanui han encausado sus discursos, en mayor medida, en acordar aquellas barreras que no permiten y entorpecen el desarrollo de la interculturalidad. Estos discursos que los hemos denominado críticos-descriptivos, describen las dificultades y los conflictos que ha experimentado la comunidad educativa para levantar esta política. Dichos conflictos se relacionan con una imposición de “la forma” de abordar la cultura originaria rapanui en el currículo escolar tradicional, lo que ha significado un travestimiento epistemológico de los saberes y las prácticas propias. En este sentido la EIB ha sido interpretada en los términos de ser una

política compensatoria para el rescate de la lengua materna rapanui pero que no logra darle mayor profundidad a las necesidades de reproducción de esta comunidad.

La problemática resulta que en la ausencia de un discurso claro sobre la interculturalidad en la educación y la inexistencia de un concepto consensuado de la funcionalidad de la educación intercultural, se estaría limitando la solidez y sostenibilidad de la EIB. Se observa como un ideal pero en la práctica se visibilizan desigualdades entre la comunidad educativa rapanui y la política EIB. A nuestro entender no otorga los rendimientos que permitan cumplir con los deseos de esta comunidad en reproducir la cultural rapanui al interior del espacio educativo.

Una de las docentes entrevistadas describe lo que ha significado para ella esta política:

“...lo que pasa es que está en el papel (risas) pero las horas son mucho menos para todo lo que significa lengua y cultura rapanui. Muuucho menos, cien veces menos. Entonces claro se puede tener un proyecto educativo intercultural bilingüe fantástico, se puede tener la asignatura por cuatro horas a la semana, se puede tener horas de folclor. ¡Pero eso no! A ver...los de Juan Fernández ¿cómo se llamarían? Los juanfernandinos. A mí me gusta la expresión de ellos “Todo eso es plástico” (risas). No sé si quiere decir que todo es desechable, todo eso es contaminante pero yo lo escuche una vez y me quedó grabado. Bueno en este caso la educación intercultural bilingüe no viene a resolver nuestra problemática de nuestra situación. No.” (Docente colegio Lorenzo Baeza Vega, rapanui)

De ahí que es importante reflexionar si la EIB es en la práctica beneficiosa o solo una forma de compensación por parte del estado chileno con los pueblos originarios, principalmente porque sin una base sólida se deslegitima esta política frente a la comunidad educativa. La cuestión está en reconocer cómo serán esas formas de considerar a estos pueblos. De acuerdo a los autores de la interculturalidad crítica, Walsh, Tubino y Quijano; es imprescindible distinguir, para dar legitimidad a la EIB, si los modos serán a partir de la integración, de la compensación o desde la inclusión.

3.- Resignificar la EIB: trayectorias hacia una autonomía educativa

Entendemos que los distintos asuntos expuestos nos remiten a la comprensión de la educación bilingüe intercultural como un proyecto en construcción (Walsh, 2008) Ello porque ha implicado situar la EIB en un campo de disputa, en el que existe distintos actores; institucionales y locales, con distintos u opuestos intereses.

La EIB sigue trayectorias que van desde discursos funcionales a la estructura social vigente, hacia discursos y apropiaciones de la EIB que promueven espacios alternativos u autónomos al modelo escolar tradicional.

Las formas de concebir la apropiación en Rapa Nui hacia una escuela alternativa u autónoma, siempre y cuando los actores intervengan activamente para transformarla, se materializa en dos espacios: al interior del establecimiento en donde se negocia una educación intercultural artística para Rapa Nui y fuera del sistema educativo, promoviendo una autonomía educativa a partir del Nido de Lengua rapanui - *Hōŋa'a Re'o* rapanui -.

En este sentido una educación apropiada sigue la trayectoria desde propuestas pedagógicas que reflejan una mayor apertura e interés por negociar los elementos culturales que permitan interaccionar con la cultura mayoritaria, sin descuidar y perder los saberes propios del territorio de Rapa Nui. Hacia propuestas educativas innovadoras que sólo se ven fructíferas fuera del sistema educativo tradicional, principalmente por la experiencia que resultó el aminorado programa de Inmersión en lengua rapanui. De ahí que se levantó como propuesta el Nido de lengua rapanui como un giro hacia la comunidad. Esta experiencia busca generar un espacio que asegure la reproducción del idioma rapanui, con la participación de los *Honui*, sabios tradicionales que apoyen la recuperación o fortalecimiento de las prácticas culturales y educativas desde la infancia.

El rescatar los saberes ancestrales y darle un papel preponderante a los sabios de las comunidad rapanui, es una forma de descolonizar el saber (Walsh, 2008) rompiendo con parámetros homogenizante centrados en el conocimiento occidental.

En definitiva podemos decir que los docentes y equipos directivos de la comunidad rapanui evidencian en sus discursos y en las formas de apropiarse de la EIB, la posibilidad de transformar y resignificar los procesos educativos desde la decolonialidad, pues además de poner de manifiesto todo lo que los identifica desde su cultura, también intentan conocer saberes que no son propios, en un proceso inductivo donde parten desde la localidad hacia los conocimientos universales.

Por tanto, la resignificación de la EIB ha movilizó estrategias de apropiación de elementos culturales ajenos y de resistencia a partir de una educación autónoma. Pero esta resignificación sólo podrá tomar cuerpo y validez concreta si se logran potenciar dichas estrategias.

Las trayectorias de la EIB en Rapa Nui se ven complejizadas, pues siguen discursos y prácticas educativas que relevan la re-etnización de “lo propio rapanui”, como estrategia de resistencia y descolonización, lo que implica concebir el curriculum intercultural como un sistema estratégico en el que se puede poner en tensión las lógicas de poder, esa relación entre estado chileno y pueblo originario. Pero a su vez este curriculum implanta un modelo por el que pueden ingresar significaciones ideológicas y construcciones culturales funcionales que aseguran su legitimación, como podría significar la identidad reificada o esencializada. A propósito de esto último, sería necesario ahondar en cómo el modelo económico neoliberal, a través del “Turismo étnico”³⁰ en Rapa Nui podría estar influyendo en este posicionamiento desde la diferencia. Los rendimientos teóricos de la apropiación como agencia podrían estar siendo determinadas por procesos de índole estructural, y que para este estudio no se han podido profundizar.

En síntesis, las tensiones, los conflictos y los desplazamientos podemos entenderlo como un proceso dialéctico que está provocando continuidades en la asimilación de los pueblos originarios, tensiones y resignificaciones identitarias y resistencias desde la autonomía educativa, pero que expresan un conflicto intercultural donde encontramos elementos del multiculturalismo neoliberal en disputa con perspectivas de reconocimiento de derechos indígenas dentro de una misma política educativa del Estado.

30 Aquella transformación de lo étnico en producto turísticos, a propósito que hoy por hoy el sector turísticos, constituye la principal fuente productiva en Rapa Nui, con un 90% de preponderancia en la economía local.

Recomendaciones finales

Consideramos que, para otorgar validez y legitimidad social a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, sólo será posible si:

1. Existe un reconocimiento constitucional de la diversidad de culturas y lenguas que existen desde antes de la constitución del estado-nación de Chile. El no reconocimiento constituye una barrera de base política, jurídica y cultural para cualquier política pública con carácter intercultural y de reconocimiento de derechos colectivos, limitando el desarrollo de la interculturalidad en el país.

2. Se aborda de múltiples formas la noción de identidad indígena, no anclada en una perspectiva esencialista ni estática que de paso a expresiones culturales descontextualizadas y folclóricas. En este sentido, es necesario enfatizar en la visualización de formas culturales contemporáneas y con sus especificidades culturales.

3. En relación a este último ámbito, se sugiere modificar el PEIB hacia una orientación general de la interculturalidad, es decir, una especie de ciudadanía intercultural contemplando todos los niveles educativos y ámbitos sociales. Además, considerando una territorialización de la interculturalidad, que considere la autonomía educativa de cada lugar en la que se desee trabajar.

4. Una barrera también de este tipo es el modo en que se ha comprendido la interculturalidad. En este sentido, pensar que esta se asocia sólo a la traducción de conceptos y la contextualización del currículo es caer en un reduccionismo metodológico, afectando principalmente a los propósitos de esta política.

5. Se sugiere al MINEDUC que genere acciones para desinstalar la representación acerca de que la interculturalidad en la escuela depende exclusivamente de la gestión educativa de los establecimientos, así como de docentes y educadores tradicionales, porque esto termina por reducir la interculturalidad a un modelo integracionista y no de inclusión real, sólo entendiéndola como un nicho indígena en el espacio escolar y de responsabilidad exclusiva de estos agentes educativos.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal* (Segunda Edición). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, p. 67- 77
- Alonso, L. (1995). "*Sujeto y Discurso: El lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa*" En: J.M. y Gutiérrez J. "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales". Madrid: SINTESIS.
- Antileo, E. (2012) Nuevas formas de colonialismo. Diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad. Recuperado el 25 de Octubre 2017 <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112920/FIAntileo%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alaminos, A., & Castejón, J. (2006) Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Alicante. Universidad de Alicante. Marfil. 41-55 p.
- Barra, W. (1991). Diagnóstico comunal de la realidad educacional y una propuesta de desarrollo educativo para Isla de Pascua en los años noventa (hacia una propuesta intercultural y curricular). En Consejo Provincial de Educación de Isla de Pascua (Ed.) Congreso Iberoamericano de Educación y Pobreza, (pp. 1-17) Valdivia.
- Bengoa, J. (2007) La emergencia indígena en América Latina. Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Boccaro, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Revista de Antropología Chilena*, 39, 185-207.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 165-204.
- Canales, M. (2006). "El Grupo de Discusión y el Grupo Focal", en *Canales (ed.) Metodología de la Investigación Social*. Santiago: LOM.
- Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel, & Ticona. (2009). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Recuperado el 24 de Agosto de 2016 <http://www.mineduc.cl> , 1-63.
- Castro-Gómez, Santiago. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo

- Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.
Recuperado el 10 de Julio de 2017
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Corvalán, J. (2015) Educación en Rapa Nui. Sociedad y escolarización en Isla de Pascua (1914-2014). Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- Dietz, G. & Mateos, S (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 4 de Diciembre de 2017 en: <http://www.interculturalidadygenero-colsan.com.mx/v4/pdf/GUNTHER%20DIETZ.pdf>
- Docencia, R. (Mayo 2009). Educar en Rapa Nui: una apuesta de inmersión total. Santiago: Revista Docencia: Reflexiones pedagógicas.
- Espinoza, M. (2016) Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. Revista PEL, 1-16
- Fraser, N. (2000) “¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época poscolonial” En *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Recuperado el 02 de Mayo de 2018
<https://we.riseup.net/assets/103360/delaredistribucionalreconocimientofraser.pdf>
- Foerster R. & Alvear A. (2015) El Obispo Edwards en Rapa Nui 1910-1938. Chile: Rapa Nui Press.
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis (Santiago)*, 13(38), 107-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200006>
- Fuenzalida, P. y Casas, M. (2007) “Rupturas epistemológicas en el currículo y la didáctica para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe”. En: *Actas VI Jornada de Investigadores en Educación*, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. Osorno, enero de 2007. pp. 131-137.
- Gobierno de Chile. (2008). *Re-conocer: Pacto social por la multiculturalidad*. Recuperado el 01 de julio de 2016
<http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/Pacto%20social.pdf>

- Gutiérrez Martínez, Daniel. (2007). Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México. *Convergencia*, 14(44), 125-154. Recuperado en 25 de Noviembre de 2017 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200007&lng=es&tlng=es.
- Hevia, & Hirmas. (2005). *La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural*. Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas Santiago de Chile: CEPAL.1-15
- Hevia, R. (2005). *Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad* En: Barbara Negrón “Diversidad Cultural: el valor de la diferencia” Consejo Nacional de la cultura y las artes, Chile. LOM.
- Hernández, B. (1997). *Metodología de la Investigación*. Santafé de Bogotá: MCGRAW-HILL.
- Hernández, R. et al. (2004). Evaluación de la eficiencia programática y de la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la Región Metropolitana. Informe Final. Santiago: Universidad de Chile - Gobierno Regional Metropolitano de Santiago.
- Sampieri H., R; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación cualitativa*, México, D.F.:McGraw-Hill.
- INE (2002) Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile. Censo 2002. *Instituto Nacional de estadísticas*, Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID). Santiago de Chile. pp. 4-115
- Kymlicka, W. (1996) Ciudadanía multicultural. Buenos Aires: Paidós. México.
- Kymlicka, W. (2003) La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Paidós. México.
- Lèvi-Strauss, C. (2003) *Las tres fuentes de la reflexión etnológica*. Recuperado el 21 de Junio de 2014. Disponible en:
http://www.conchadoncel.com/Contenidos/Antropos/Levi_Strauss_3fuentes_ini.htm
- Lèvi-Strauss, C. (1999) *Raza e Historia*. Recuperado el 21 de Junio de 2014. Disponible en:
<http://antropologiasyc106.com.ar/biblioteca/Levi%20Strauss%20raza%20e%20historia.pdf>

- Ley Indígena No 19.253, Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 1994.
- MINEDUC (2011) Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago: Trama Impresiones S.A.
- MINEDUC (2013) Informe regional. Consulta: “Bases curriculares, sector lengua indígena”. Recuperados el 25 de Agosto de 2013. Disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201307051600550.INFORME_RAPANUI.pdf
- MINEDUC (2017) Documento de trabajo N°10 “Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar”. Santiago.
- Moreno, C. y Zurob, C. (2014). Los Rapa Nui y sus relaciones interculturales. In: Durston, J. (Coord.). Pueblos Originarios y Sociedad Nacional en Chile: La Interculturalidad en la Prácticas Sociales. Santiago de Chile: Pnud Chile, pp. 26–48.
- Sarmiento, D. (s/f) “Aspecto físico de la República Argentina y caracteres, hábitos e ideas que engendra”. (pp. 23-38). En Sarmiento, D. *Facundo*.
- Sampieri, H.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Sotomayor, C.; Allende, C.; Fuenzalida, D.; Hasler, Felipe; Castillo, Silvia; Ibaceta, Victoria; Mariano, Héctor; Mayo, Simona (2015) Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile." CIAE. Recuperado el 14 de Noviembre de 2017 En: <http://achie.cl/ciie2014/36113fb.pdf?file=docs/sesiones/361.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia, Universidad de Antioquia, pp. 95-197.
- OIT (2006) Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Recuperado el 14 de Noviembre de 2017 En: http://www.consultaindigenamds.gob.cl/doc/2webCIndigena_Convenio%20169.pdf
- Patzi, F. (2009). Sistema comunal. Una propuesta alternativa al sistema liberal. La Paz: Ediciones La Vicuña.

- PEIB (2011). Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe Año 2011. Ministerio de Educación.
- PNUD (2009). Proyecto; Programa Conjunto: Fortalecimiento de las capacidades nacionales para la prevención y gestión de conflictos interculturales en Chile 2009-2011, 1-122
- PNUD (2017) “Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polanco, H. (2006). Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnología. México: Siglo XXI, pp. 132-189
- Quijano, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”; en: Lander, E. (comp.); La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Buenos Aires, CLACSO, p. 206.
- Richards, P. (2016) Racismo. El modelo chileno y el multiculturalismo Neoliberal bajo la Concertación 1990-2010. Santiago de Chile. Pehuén
- Rockwell, Elsie (1996): “La Dinámica cultural en la escuela”. En: Amelia Álvarez y Pablo Ríos (ed.), Hacia un currículum cultural: un enfoque Vygotskiano. Madrid
- Rockwell, E. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y Utopía. Barcelona, 28- 26
- Rojas, A. (2004) “Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿una relación (im) posible?” Colombia: Universidad de Cauca.
- Therborn, G. (1997). Identidades Nacionales y Otras Identidades. Revista de Sociología 11-12: 149.
- Todorov, T. (1987) La Conquista de América, *El problema del otro*”. México. Siglo XXI
- Tubino, F. (noviembre 2001) Interculturalizando el Multiculturalismo. *Intercultural. Balance y perspectivas. Encuentro internacional sobre interculturalidad*, 181-194
- Tubino, F. (2004) Interculturalidad para todo ¿un slogan más? En: Palestra: portal de asuntos públicos de la PUCP Recuperado: 10 de Noviembre de 2017 en <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=1>
- Tubino, F. (enero 2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima. Recuperado el 8 de Mayo de 2016 en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

- Tubino, F.; Zariquiey, R. (2005). Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Lima. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de EBI.
- Trapnell, L. (2008) ¿Diversificar o interculturalizar el currículo? Seminario Interdisciplinario “Aprendizaje, cultura y desarrollo” Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado el 22 de Noviembre 2017 en <https://www.servindi.org/actualidad/5805>
- UNESCO, (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible, Johannesburgo.
- UNESCO (2013). Educación: “La pérdida de la lengua es un problema social, cultural e incluso espiritual” Entrevista con Viki Haoa Cardinali, hablante de Rapa Nui y educadora”, Chile. Recuperada el 3 de Diciembre de 2014 en http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=16384&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Valles, M. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: EDITORIAL SINTESIS S.A.
- Vivanco, M. (2006). Diseño de muestras en investigación social. En M. Canales, *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 141-167). Santiago: Lom.
- Vich, V. (2001). Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia En: Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones Lima: PUCP, Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Walsh, C. (2002) (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: Interculturalidad y Política. Norma Fuller (editora). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Livro da Academia da Latinidade, p. 27-43
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y de colonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. Bogotá- Colombia: Tabula Rasa N°9, 131-152.
- Williamson, G. (2004) *¿Educación multicultural, educación cultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?* Cuadernos interculturales año/vol. 2, número 003. Universidad de Valparaíso, Viña.

Williamson G, Flores F, (2015) *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. ICIS Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. Editoriales Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

ANEXOS

Anexo 1: Guión de Entrevista

Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la Educación Intercultural Bilingüe en Rapa Nui

1. DATOS GENERALES

Ocupación/cargo:

Funciones que desempeña:

Tiempo de trabajo en _____:

SOBRE CULTURA, IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD

1. ¿Qué aspectos de tu vida consideras parte de tu identidad cultural? Si comparas tu propia identidad cultural con otras identidades, ¿en qué crees que se diferencian?
2. ¿Para ti la identidad cultural es importante? ¿Por qué?
3. ¿De qué manera piensas que influyen la identidad cultural en la educación?
4. ¿Estás familiarizado con el concepto de Educación Intercultural Bilingüe? ¿Cómo lo interpretas? ¿Qué busca la EIB? ¿Para qué sirve?
5. ¿Consideras que la EIB es importante en este sentido? ¿Por qué?
6. ¿A quiénes consideras que debería ir dirigida la EIB? Y ¿En qué niveles consideras que la EIB debería impartirse? ¿Por qué?

SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN RAPA NUI

7. ¿Cómo ha sido el proceso de incorporar la enseñanza de la cultura rapanui en el currículo que proviene del Ministerio?
8. ¿Cómo crees que ha sido la labor de los educadores tradicionales en la incorporación de los saberes ancestrales al liceo?
9. ¿La práctica intercultural se debe centrar en la enseñanza de la lengua? ¿Es importante para la formación de los estudiantes? ¿Por qué?
11. ¿La familia y la comunidad se involucra en la enseñanza y transmisión de la cultura dentro del liceo? ¿De qué manera?
12. ¿Cómo ha sido la experiencia de la inclusión del curso de inmersión en lengua rapanui en el liceo? ¿Debilidades y fortalezas de la aplicación del programa de Inmersión?

EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA EIB

13. ¿Cómo crees que debería ser una EIB para Rapa Nui de calidad?

14. De acuerdo a lo conversado ¿Consideras que la EIB está funcionando? ¿Qué cambiarías?

15. ¿Qué aspectos crees que se deben tomar en cuenta para asegurar una implementación efectiva de la EIB? (participación de los actores)

Anexo 2: Tabla de Códigos

<i>Categoría</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Códigos</i>	
Nociones sobre Educación Intercultural Bilingüe	1. De qué hablamos cuando hablamos de Identidad y Cultura	1. Identidad estática 2. Identidad lingüística 3. Rescate de lo antiguo 4. Identidad como festividad 5. Identidad genética 6. Identidad del Otro 7. Cultura ajena	8. Identidad indígena 9. Conflicto conceptual 10. Distinción polinésica 11. Identidad territorial 12. Homogenización cultural 13. Cultura viva 14. Cultura dinámica
	2. Sobre la EIB Descriptiva y Normativa	15. Política estatal 16. EIB oficial 17. Reconocimiento 18. Compensación histórica 19. Imposición PEIB 20. Homogenización de realidades 21. Política	22. Educación no formal 23. Cultural viva 24. Interacción de pueblos 25. EIB para indígenas 26. EIB rescate de la lengua maternal 27. EIB como folclor 28. EIB convivencia 29. EIB descriptiva

<p style="text-align: center;">Apropiación De la política de Educación Intercultural Bilingüe</p>	<p>a. Sobre la Pertinencia cultural</p>	<p>30. Flexibilización curricular 31. Adecuación curricular 32. Pertinencia</p>	<p>33. EIB artística 34. Apropiación del espacio</p>
	<p>b. Rol de los Educadores Tradicionales (ET)</p>	<p>35. Falta legitimidad ET 36. ET joven 37. ET <i>Honui</i></p>	<p>38. Educador dentro del sistema 39. Validación ET 40. Sabio educador</p>
	<p>c. Rol de la familia</p>	<p>41. Familia múltiples visiones 42. Familias heterogéneas 43. Cambio cultural 44. Migración 45. Expectativas families 46. Escuela civilizatoria 47. Escasa participación</p>	<p>48. Prohibición uso de la lengua 49. Familia irrelevancia educación cultural 50. Conflicto resultados evaluaciones estandarizadas 51. Rol Familia</p>
	<p>d. Programa Inmersión en Lengua rapa nui</p>	<p>52. Conflicto con educación formal 53. Apropiación educativa 54. Autonomía Educativa</p>	<p>55. Innovación Educativa 56. Inmersión</p>

Anexo 3: Carta para incorporar Programa de Inmersión en Glosa especial



Isla de Pascua, 11 de noviembre 2011.

'Aroha Nui te Honui o te Henua Tire,

**SEÑOR
FELIPE BULNES
MINISTRO DE EDUCACIÓN
PRESENTE**

De nuestra consideración,

Reciba usted un caluroso y afectuoso saludo desde Isla de Pascua, agradecemos su mensaje alusivo al día del idioma Rapa Nui, transmitido por representantes del Ministerio de Educación que estuvieron presentes en la Ceremonia mencionada, es por esto que aprovecho la ocasión de dirigirme a usted en nombre de la *Comunidad Escolar del Colegio Lorenzo Baeza Vega de Isla de Pascua*, Rapa Nui, con ocasión del debate sobre el **proyecto de Ley de Presupuesto Público año 2012**, para presentar la siguiente situación:

1.- La lengua rapa nui, idioma único en el planeta, se encuentra en riesgo de extinción. En esta situación inciden diversos factores, entre otros, la ausencia de una política educacional y lingüística acorde con las obligaciones del estado de Chile, Convenio 169, derecho del niño. Hoy se constata el creciente desuso del rapa nui, y el incremento del uso del español, fenómeno en que incide el aumento de la población flotante, la comunicación monolingüe español en los medios locales, el no uso del idioma rapa nui como lengua oficial en las oficinas públicas, pese al mandato expreso de la ley N° 19.253

2.- El Colegio Colegio Lorenzo Baeza Vega es el único establecimiento a nivel del país en que, con apoyo estatal, se está implementando una estrategia integral y sistemática para recuperar una lengua indígena, por medio del Programa de Inmersión Rapa Nui desde 1° a 4° año Básico.

El programa de Inmersión Rapa Nui se implementó de modo experimental en el año 2000, y el año 2004 fue aprobado con el Decreto N° 00235 del Ministerio de Educación. En el año 2011 el programa recibió el respaldo expreso del anterior Ministro de Educación, Sr. Joaquín Lavín, reconociendo al **Programa de Inmersión Rapa Nui** del establecimiento como una propuesta real para dar en parte una solución a los requerimientos de la comuna y pueblo rapa Nui. Dicho respaldo se tradujo en el Convenio de Colaboración entre la Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua y el MINEDUC, proyecto "Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de la Educación Municipal de Isla de Pascua", Proyecto de Inmersión año 2011.

1