



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

**EL DISCURSO DEL ESTADO CHILENO SOBRE LA
INTERCULTURALIDAD. POLÍTICA CURRICULAR INDÍGENA EN EL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (1996-2009)**

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

Título Profesional de Sociólogo

DIEGO EDUARDO ASTORGA FUENTEALBA

Profesor Guía:

Marco Antonio Rodríguez Wehrmeister

ABRIL, 2014

RESUMEN

La presente investigación propone describir y analizar el discurso del Estado chileno sobre la interculturalidad, a partir de los documentos de difusión del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Mediante la reconstrucción del discurso se busca comprender la construcción que el Estado realiza sobre el contexto donde se implementa el Programa y las necesidades históricas que lo fundamentan. También, la forma de concebir a los agentes que participarían de la relación intercultural, en este caso, el Nosotros (la sociedad dominante que el Estado representa) y el Otro (los Pueblos Indígenas). Y, finalmente, se busca comprender las características explícitas que poseería dicha relación, de forma independiente a los resultados globales que se puedan concluir en esta investigación. Estos tres aspectos permitirían tener acceso a la dimensión discursiva de la relación que el Estado y la sociedad chilena sostienen con los pueblos indígenas, particularmente el Pueblo Mapuche.

Como estrategia metodológica se utilizó un diseño emergente, del tipo cualitativo cuya técnica de recolección de datos y análisis es el Análisis Crítico del Discurso, este permite reconstruir el discurso a partir tres caminos, uno textual, uno discursivo y uno social.

El principal resultado de este trabajo arroja que el discurso sobre la interculturalidad del Estado chileno es cercano al multiculturalismo o interculturalidad funcional. Ya que, independientemente de la voluntad declarada, posee como limitante el comprender los actores en una relación asimétrica y unidireccional, donde los pueblos indígenas ocupan un rol pasivo y carente, mientras que el Estado y la sociedad chilena un rol activo. Esto, se plantea en un marco donde el Nosotros se arroga la responsabilidad de modernizar o acercar a sus características al Otro.

Palabras clave: Discurso, Interculturalidad, Estado Chileno, Pueblo Mapuche

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
1.1. CONTEXTO DONDE SURGE EL PROBLEMA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE UNA PERSPECTIVA GENERAL Y ESPECÍFICA	11
1.1.1. Antecedentes generales	11
1.1.2. Política de Estado y el Pueblo Mapuche durante los gobiernos en democracia	13
1.1.3. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	14
1.1.4. Conflicto interno y externo: Burocratización y deslegitimación de la participación indígena	16
1.2. Antecedentes históricos: La escuela en la relación Estado-Pueblos Indígenas	17
1.3. La reforma educacional y curricular de los 90	21
1.4. Aproximación crítica al PEIB:	23
1.5. El problema de investigación	25
1.6. Hipótesis de Trabajo	27
1.7. OBJETIVOS	28
1.7.1. Objetivo General	28
1.7.2. Objetivos específicos	28
2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	29
2.1. Introducción	29
2.2. El concepto de Nosotros y los Otros	29
2.3. La Herencia colonial en la relación entre el Estado y los Pueblos Originarios	31
2.4. La perspectiva eurocéntrica en la realidad social	33
2.5. Política del reconocimiento, interculturalidad y multiculturalidad	37
2.6. El PEIB y el currículum	41
2.6.1. Relación ente currículum y discurso	44
3. CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA:	46
3.1. Introducción	46
3.2. Tipo de Estudio: Exploratorio-Descriptivo	47
3.3. Tipo de Diseño: Cualitativo; Emergente; No experimental; Transversal.	47
3.4. Diseño Muestral:	48
3.5. Técnicas de Recolección de Datos: Análisis Crítico del Discurso.	51
3.6. Técnica de Análisis de Datos: Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales.	52

3.7.	Operaciones Analíticas del ACD utilizadas:	54
3.8.	Operacionalización de los principales conceptos	56
3.9.	Calidad del Diseño:	57
4.	ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CHILENO	58
4.1.	Introducción	58
4.2.	CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL CONTEXTO HISTÓRICO QUE SITÚA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE	60
4.2.1.	Contexto Sociopolítico:	61
4.2.2.	Dimensión Educativa:	66
4.2.3.	La interpretación eurocéntrica de la realidad	70
4.2.4.	Sobre la construcción discursiva del contexto y la coherencia ideológica del Estado	74
4.3.	LA CARACTERIZACIÓN DE LOS AGENTES: EL “OTRO” Y EL “NOSOTROS”. DISCURSO INTERPERSONAL EN LOS TEXTOS	79
4.3.1.	Introducción	79
4.3.2.	Los Otros: el lugar de los pueblos originarios en el PEIB	80
4.3.3.	Nosotros: El Estado y la Sociedad Chilena:	83
4.3.4.	La construcción discursiva de los agentes: nominación, atribución de características y distribución de roles	89
4.3.5.	El escenario de la interculturalidad: los agentes en su contexto. Consideraciones finales sobre el Nosotros y el Otro	94
4.4.	LA IDEA DE INTERCULTURALIDAD CONSTRUÍDA EN LOS TEXTOS	97
4.4.1.	Definiciones y condiciones del concepto de interculturalidad en el PEIB	98
4.4.2.	Los valores de la interculturalidad	100
4.4.3.	La interculturalidad operativa en el proceso educativo	103
4.4.4.	El/los discursos del Estado sobre las relaciones entre el Nosotros y los Otros	107
4.4.5.	Relaciones interétnicas de cooperación	108
4.4.6.	Relaciones interétnicas de dominación	109
4.4.7.	Características del discurso sobre la interculturalidad	109
4.4.8.	Características particulares del discurso sobre la interculturalidad:	110
5.	CONCLUSIONES	114
5.1.	Características del discurso sobre la interculturalidad	114
5.2.	Consideraciones respecto a los objetivos específicos	116
5.3.	Consideraciones respecto al marco teórico y la estrategia metodológica	117

5.4.	Líneas de Investigación Futuras	119
5.5.	Aproximación Final	120
6.	ANEXOS	126
6.1.	Anexo N° 1: Relación entre capítulos de los textos seleccionados	126
6.2.	Anexo N° 2: Organización de los Textos	127
6.3.	Anexo N°3 : Selección textual dimensión sociopolítica (I Parte)	129
6.4.	Anexo N°4: Selección textual dimensión sociopolítica (II Parte)	130
6.5.	Anexo N°5: Selección textual dimensión educativa	131
6.6.	Anexo N° 6: Selección textual referente a la caracterización de los actores. Parte I (los Otros)	133
6.7.	Anexo N°6: Selección textual referente a la caracterización de los actores. Parte 2 (Nosotros)	135
6.8.	Anexo N° 8: Selección textual referente a la relación entre actores I (Características generales de la interculturalidad)	138
6.9.	Anexo N°9: Selección textual referente a la relación entre actores II (valores que orientan la interculturalidad: Aceptación de la Alteridad y Reciprocidad)	139
6.10.	Anexo N°10: Selección Textual referente a la relación entre actores III (valores que orientan la interculturalidad: la conversación)	140
6.11.	Anexo N° 11: Selección textual referente a la relación entre actores IV (valores que orientan la interculturalidad: la comunicación, flexibilidad y reparación)	140
6.12.	Anexo N° 12: Selección Textual referente a la relación entre actores V (Interculturalidad en el proceso educativo)	142
6.13.	Anexo N°13: Selección Textual referente a la relación entre actores VI. (La interculturalidad de la educación en contextos indígenas)	143
6.14.	Anexo N°14: Selección textual referente a la relación entre actores VII (La reforma curricular y el PEIB)	144

Índice de Tablas y Cuadros

Cuadro N°1: SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL ANÁLISIS	49
Cuadro N°2: ÁMBITOS DE ACCIÓN. BASADO EN LA SELECCIÓN DE DIMENSIONES DEL DISCURSO COMO PRÁCTICA SOCIAL	50
Cuadro N°3: MATRIZ DE ANÁLISIS TEXTUAL	55
Cuadro. N°4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE CLÁUSULAS TEXTUALES SIGNIFICATIVAS CON LA REFERENCIA DE IDENTIFICACIÓN; EL TEXTO O CITA TEXTUAL; LA REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE; Y EL ÁMBITO DE ACCIÓN PERTINENTE.	55

SIGLAS

ACD: Análisis Crítico del Discurso

CMO: Contenido/s Mínimo/s Obligatorio/s

CONADI: Corporación Nacional para el Desarrollo Indígena

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

LGE: Ley General de Educación chilena.

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza chilena.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OFT: Objetivo/s Fundamental/es Transversal/es.

PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

SIMCE: Sistema de Información y Medición Educativa.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) surge en 1996, como parte de las políticas públicas diseñadas e implementadas por el Estado de Chile, tras la promulgación de la Ley Indígena de 1993, durante los gobiernos de la Concertación. El Programa es el resultado de un largo y complejo proceso histórico entre la sociedad chilena y los pueblos indígenas, que data de tiempos previos a la República de Chile. La particularidad de esta nueva etapa, iniciada en 1989 con el Acuerdo de Nueva Imperial es que en ella, el Estado manifestó su voluntad de iniciar una nueva relación, lo que en algún momento se llamó “Nuevo Trato”. La escuela no ha estado aislada de las tensiones históricas, ni de la particularidad de la actual coyuntura, lo que se refleja en los problemas que han existido desde la puesta en marcha del PEIB.

Este trabajo se centra en analizar los documentos centrales sobre los que se sostiene el PEIB¹, esto cobra sentido si se tiene presente que el discurso está constituido como una práctica textual, discursiva y social, el cual constituye, de este modo, las condiciones de posibilidad que una cosa sea dicha. Por ejemplo, en la actualidad es difícilmente posible tratar a un miembro de un pueblo originario como indio o adjudicarle características negativas como “flojo” o “borracho”. Mediante el estudio del concepto de interculturalidad en la política curricular, lo que se pretende evidenciar es que el uso de las palabras constituye la realización de una práctica de producción social, además del propio hecho de hablar o escribir.

No obstante, el objeto de estudio de este trabajo es el discurso del Estado Chileno sobre la interculturalidad, construido a través de los documentos de difusión de dicho Programa. Por medio del discurso, es posible evidenciar la perspectiva que posee el Estado sobre la nueva etapa en su relación con los pueblos indígenas, iniciada durante los gobiernos de la Concertación, a partir del retorno a la democracia.

¹ Estos documentos son:

- “Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”.
- “Orientaciones para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Mapuche”.
- “Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la Educación”.

En el Capítulo 1, se presentan los antecedentes generales sobre la relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche, la política de Estado y la función de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (en adelante CONADI), así como también, datos históricos que contextualizan el rol de Escuela en dicha relación. Además, antecedentes específicos sobre las críticas que se han planteado a la implementación del PEIB, que permiten destacar la relevancia que tiene investigar el concepto de interculturalidad. El conjunto de antecedentes generales y específicos justifican la necesidad de describir y analizar el discurso del Estado chileno sobre la interculturalidad.

El Capítulo 2 contiene la exposición de los conceptos que conforman el Marco Teórico de este estudio. Estos son: Colonialidad del Poder, Colonialidad del Saber, Interculturalidad y Currículum. Estos en su conjunto permiten interpretar el discurso objeto de esta investigación.

Al respecto, el marco teórico del trabajo, integra en primer lugar y como teoría general la perspectiva de la Colonialidad del Poder que permite comprender las relaciones jerárquicas reproducidas en base a la diferencia étnica. En concomitancia, esta perspectiva también contempla el concepto de colonialidad del Saber que, desde una mirada eurocéntrica, concibe el desarrollo histórico de las sociedades desde un patrón lineal, donde la sociedad dominante se ubica en el estadio más avanzado. En segundo lugar, como teoría de alcance intermedio, se propone la discusión entre interculturalidad y multiculturalismo. Ambas posibilitan la interpretación de las relaciones entre los actores en el marco de la colonialidad del poder y saber. Y, finalmente, dentro de este segundo lugar o nivel teórico, también está el concepto de currículum. Éste facilita la comprensión del medio a través del cual se reproduce el discurso de la interculturalidad que sustenta las relaciones interétnicas entre el Estado chileno y los Pueblos indígenas.

El Capítulo 3 expone el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como estrategia metodológica. Éste tiene como particularidad el pragmatismo en el análisis. De este modo, no existen recetas, ni técnicas preestablecidas para proceder. La creatividad y rigurosidad al analizar es lo que ofrece la profundidad y validez del producto final. Además, este enfoque defiende abiertamente la implicancia o compromiso del autor detrás del texto con la perspectiva del/los

grupos subalternos o dominados; de hecho, el criterio fundamental para evaluar la calidad del producto del análisis es la utilidad que estos grupos puedan darle, según sus intereses. Este conjunto de características son fundamentales al situar al ACD sobre otras técnicas de análisis.

En el Capítulo 4, se desarrolla el análisis de este trabajo está compuesto por dos de las tres dimensiones del discurso, éstas son, el discurso como práctica textual (es decir, el uso particular de las palabras) y el discurso como práctica discursiva (la caracterización realizada mediante el uso de las palabras). La tercera dimensión del discurso (como práctica social), se aborda en las conclusiones. Esta propuesta se debe a que, en esta última etapa del trabajo, es posible realizar una síntesis entre los antecedentes históricos, teóricos y los resultados propuestos tras el análisis. De este modo, también se responde la pregunta que orienta investigación sobre el discurso de la interculturalidad por parte de Estado chileno.

A modo de hipótesis se plantea que *el discurso de la interculturalidad como práctica discursiva, gravita en un concepto de la interculturalidad cercana a la perspectiva funcional o multiculturalismo, donde se declara reconocimiento, empero no existe intercambio entre las sociedades implicadas. Además, reproduce las asimetrías históricas de las relaciones interétnicas mediante colonialidad del poder, observándose coherencia entre el enfoque de las políticas generales que reducen la problemática del pueblo mapuche a la pobreza y la fundamentación del programa. Lo anterior, se fundamentaría, desde la perspectiva de la Colonialidad del Saber, ya que el discurso posee una forma particular de interpretar la realidad y la historia, principalmente lineal posicionando a la sociedad chilena en un estadio cualitativamente superior a los pueblos indígenas.*

Antes de concluir, es necesario explicitar que, al responder el objetivo general de este trabajo, este es, describir e interpretar el discurso del Estado chileno sobre la interculturalidad, se hará posible comprender las dificultades actuales que impedirían avanzar en una relación intercultural. En este sentido, es pertinente hacer manifiesto que este esfuerzo no pretende conocer las condiciones de verdad o falsedad de las afirmaciones sostenidas por el Estado Al contrario, busca dar cuenta de la concepción particular que este actor construye sobre el discurso

de la interculturalidad, en las tres dimensiones que conforman los objetivos específicos (ver Objetivos específicos p.28).

1. CAPITULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. CONTEXTO DONDE SURGE EL PROBLEMA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE UNA PERSPECTIVA GENERAL Y ESPECÍFICA

1.1.1. Antecedentes generales

Este trabajo tiene por objetivo analizar, comprender y describir el concepto de interculturalidad que asume el Estado desde el retorno a la democracia, a comienzo de los años 90. La relación del Estado con los pueblos indígenas² cambia con el inicio de la transición democrática y, a lo largo de ésta, es posible distinguir diferentes etapas. Entre los hechos más importantes cabe destacar: primero, la Comisión Especial para Pueblos Indígenas, en el gobierno de Aylwin (1990-1994); segundo, el Pacto por el Respeto Ciudadano, en el gobierno de Frei (1994-2000); tercero, la Comisión de Verdad y Nuevo Trato, en el gobierno de Lagos (2000-2006); y, cuarto, el Plan Re-conocer, Pacto social por la Multiculturalidad, en el gobierno de Bachelet (2006-2010). Sin embargo, cabe mencionar que cada uno de estos hitos ha estado precedido por episodios de violencia entre el Estado y el Pueblo Mapuche.

El cambio de esta relación coincide, a su vez, con transformaciones a nivel global como a nivel nacional. A nivel global, se acrecienta la preocupación por las identidades nacionales sometidas a los procesos de mundialización económica, comunicación de masas y pérdida de la

² El enfoque de la investigación estará puesto desde la relación que el Estado/sociedad chilena han sostenido con el pueblo mapuche por dos motivos. En primer lugar, como se puede observar en el documento general sobre “Aspectos Generales de la educación intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos” (Cañulef, Galdames, Hernández, Quidel, 2002), abordado también en la Selección Textual anexada, el conjunto de los pueblos indígenas son igualados con el pueblo mapuche, es decir, cuando se hace referencia a los pueblos indígenas, los datos utilizados tienen que ver con el pueblo Mapuche. En segundo lugar, dado lo acotado de este trabajo el esfuerzo se enfoca en la relación señalada, por la facilidad de acceso y abundancia de la información. De todas formas, el conocimiento producido en este contexto, será extrapolable a los Pueblos Indígenas, en general.

soberanía del Estado (Wieviorka, 2003). Particularmente en Chile, durante la última década del Siglo XX, tienen lugar dos hechos, cuyos efectos significarán un giro e intensificación en la sensibilidad y visibilidad de la “cuestión indígena”, tanto en su cultura como en sus derechos.

El primero, en 1990 Patricio Aylwin firma el decreto que crea la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), como resultado del acuerdo de Nueva Imperial de 1989. Esta comisión tiene como misión diagnosticar las necesidades, problemas y aspiraciones, además de proponer “planes y proyectos orientados a lograr el desarrollo y progreso económico, social y cultural de los pueblos indígenas y sus miembros” (Decreto Supremo Nro. 30). El segundo hecho, tiene lugar paralelamente al primero, se refiere a la conmemoración de los quinientos años del descubrimiento de América, el 12 de octubre 1992, como Quinto Centenario (Vergara, Foerster, Gundermann, 2004b).

El Acuerdo de Nueva Imperial y la conformación de la CEPI servirán de base para la promulgación de la ley n° 19.2533 y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Esta última política contempla la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile (en adelante PEIB), el que debiera aportar a generar una nueva forma de relación entre el Estado y los pueblos indígena. El logro de esta Política, sería un paso en el respeto formal y un reconocimiento de la contribución que los pueblos originarios al país (Vergara, Foerster, Gundermann, 2004a, 2004b). El aspecto fundamental de la Ley se basa en el reconocimiento de ocho etnias indígenas⁴ dentro del territorio chileno. Además, el discurso sobre la interculturalidad será fomentado institucionalmente en Chile por la CONADI y, en este

³ La ley 19.253, también conocida como “Ley Indígena”, en su artículo 28, entrega las bases legales que fundamentan la creación del Programa, con el fin de fomentar, reconocer, respetar y proteger las culturas indígenas. Lo anterior, en el marco de la creación de la CONADI y posteriormente la implementación del programa ORIGENES, en el cual se inscribe el PEIB.

⁴ La Ley Indígena reconoce oficialmente a los Aymara, Mapuche, Qawasqar, Yámana, Quechua, Colla, Atacameños y Rapa Nui y desde el año 2010 a los Diaguitas. Cabe acotar que el Estado chileno las reconoce sólo como etnias, no como pueblos. De lo contrario, implicaría la existencia de más de una nación dentro de un mismo territorio, lo cual estaría en contradicción con la visión clásica del Estado-Nación (Salazar y Pinto, 1999, p.137). Paralelamente, según los resultados del censo de 1992, un 10,84% de la población mayor de 14 años reconoce pertenecer a alguna de ellas. A lo anterior, Jorge Pinto comenta que “La cifra es elocuente, más aún si se tiene en cuenta la convicción que existe en nuestro país que aquí el indio desapareció casi por completo. [...] Ese millón de *chilenos* que en el censo de 1992 se autodefinió indígena, demuestra, además, que ese mundo (...) después de cien años sigue vivo, reclamando el espacio que le fuera arrebatado por la fuerza” (Pinto, 1996, p.83). De acuerdo al Censo del 2002, la población indígena alcanza el 4,8% de la Población Chilena y según la encuesta CASEN del año 2009, este número se eleva a un 6,9 %.

sentido, el PEIB será el mecanismo para posicionarlo en la institución educativa, en especial, en las escuelas que participan del Programa. El PEIB tiene por objetivo “diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento —en amplitud y calidad— de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación” (MIDEPLAN, 2006, p.40). Este aspecto hace relevante concentrar el esfuerzo de esta investigación en el PEIB, pues permite acceder a la construcción discursiva que el Estado chileno realiza sobre la interculturalidad.

Existe consenso, en que la promulgación de la ley resulta ser una respuesta por parte del gobierno central y el Estado frente a las tensiones generadas por las comunidades indígenas producto de su precariedad económica y sociocultural, cuyo origen se encuentra en sus reivindicaciones históricas (OEA, 2010; Vergara, Godoy, 2008; Hernández, 2004; Montecinos, 2004; Salazar, Pinto, 1999). La inminente extensión del conflicto más allá de las propias comunidades, amenazaba la integración social del pueblo mapuche, por lo cual era necesario plantear una estrategia que vincule a ambas partes y evite su expansión (Bengoa, 2007). En este sentido, la puesta en marcha el año 2000 del PEIB busca contribuir a este objetivo. Aquel año, se implementó el programa en 162 escuelas a lo largo del país, a las que asisten estudiantes aymaras, atacameños y mapuche⁵ (Fernández, 2005; Huenchullán, 2005).

1.1.2. Política de Estado y el Pueblo Mapuche durante los gobiernos en democracia

El Estado históricamente ha promovido la asimilación de las comunidades mapuche, no sólo como resultado de la mal llamada “pacificación de la Araucanía” en 1881, ocupando militarmente los territorios actualmente demandados por el pueblo Mapuche, sino que la ha impulsado mediante la colonización por chilenos y extranjeros sobre dichos territorios. Décadas más tarde, a partir de 1979, la Junta militar aceleró este proceso y “en tan sólo una década se logró la disolución de la casi totalidad de las comunidades restantes y se entregó a los indígenas títulos de dominio individuales sobre las tierras divididas” (Aylwin, 1999, p.132) abriéndose con

⁵ En la actualidad existe un total de 296 escuelas que imparten programas de educación intercultural. De estas escuelas, 275 implementan el currículum que sugiere el ministerio y de éstas 234 están ubicadas en la zona sur del país (MINEDUC, 2012).

ello la posibilidad de vender a un privado no necesariamente indígena. Con esta política se debilitó sustantivamente el vínculo histórico-cultural que los Mapuche habían tenido con la tierra. Así de un sistema colectivo de propiedad se pasó a un sistema individual de tenencia de la tierra contrario a sus tradiciones. Además, se le asignaron territorios que, en tamaño y calidad, no garantizaban la subsistencia familiar y, en la misma lógica, se les permitió su enajenación una vez transcurridos 20 años.

Posteriormente, en el contexto de la transición a la democracia, el movimiento mapuche retoma sus reivindicaciones históricas, marcadas por la demanda de recuperar las tierras perdidas en la ocupación de la Araucanía y las reducciones, lo que en la práctica se reflejó en una relación ambivalente con el Estado chileno: a partir de 1989, la relación etnopolítica⁶ estará marcada, por un lado, por la respuesta a las demandas por reconocimiento legal y reparación, para lo que se crearon instituciones especiales con este objetivo y, por otro lado, por la represión e intento de asimilación con el fin de anular dichas demandas por reconocimiento y reparación. La CONADI será la institución creada para mediar en esta nueva relación entre el Estado y los Pueblos Originarios.

1.1.3. La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

Como se mencionó, en 1989 dirigentes indígenas —Mapuche; Aymara; Rapanui y Atacameños— se reunieron con Patricio Aylwin, en aquel entonces, candidato presidencial, con el objetivo de alcanzar nuevas formas de reconocimiento y modificar las condiciones materiales de vida⁷. El resultado de este encuentro (Acuerdo de Nueva Imperial) se dará con posterioridad,

⁶ Se comprende como etnopolítica un proceso dialéctico de estructuración de las relaciones sociales interétnicas, que busca interpelar a los grupos participantes a través de la diferenciación étnica (Morales, 2010). El resultado de ésta, aunque con matices, ha desembocado históricamente en dos formas distintas de relacionarse con los pueblos originarios. Por una parte, puede ser la lucha por el reconocimiento y cohesión de la diferencia, mientras que por otra, se persigue la coerción e integración, por parte de la sociedad dominante. Por ejemplo, dentro de las distintas dimensiones del concepto, se pueden encontrar la acción colectiva de los indígenas atacameños o su institucionalidad estatal (Morales, 2010) o las negociaciones en los Parlamentos mapuche-Corona española (Contreras, 2011).

⁷ El acuerdo incluiría cuatro hitos: reforma constitucional; adhesión convenio 169 de la OIT; nueva legislación y nueva institucionalidad. (Vergara, Foerster; Gundermann; 2004a, 2004b)

desde la entrada en vigencia de la ley 19.253 y, junto a ello, la creación de la CONADI. A partir de ese momento, la cuestión indígena dejó de ser exclusivamente mapuche y pasó a ser un asunto de todas las etnias como también un asunto de Estado.

El acuerdo de Nueva Imperial y la constitución de la CONADI, como institucionalidad mediadora⁸, se sitúan en el marco de una relación etnopolítica más avanzada que sus antecesoras. Según Vergara, Foerster y Gundermann (2004a), ya en la Colonia se crearon instancias especiales de relaciones interétnicas: parlamentos, capitanes de amigos, juzgados de indios, entre otras. Si bien, su fin último era la asimilación, por tal eran formaciones políticas transitorias hasta la integración de los pueblos indígenas (Vergara, Foerster y Gundermann, 2004a). Luego de la ocupación de los territorios mapuche hacia fines del siglo XIX, continuaron existiendo y creándose instituciones de este tipo, sin embargo, en la actualidad ha sido bajo una administración estatal centralizada y entregando a los indígenas el estatus político de “ciudadanos chilenos”.

A partir del Acuerdo de Nueva Imperial, por medio de la CONADI, se retoman las políticas indígenas elaboradas y vigentes entre 1961 y 1972 y, a la vez, profundizan otros aspectos como los referidos a la identidad y la cultura (Vergara, Foerster y Gundermann, 2004a). No obstante deja otros sin resolver, por ejemplo, la problemática con las tierras, el aspecto central del conflicto histórico. Particularmente la CONADI, al tratarse de una institucionalidad avalada por una ley de la República, además de poseer mayores recursos y competencias que las instituciones que la preceden, toma distancia respecto a éstas, aportando con una cobertura concreta, más que formal como se dio en casos anteriores (Vergara, Foerster y Gundermann, 2004a).

El objetivo de la CONADI era representar al Estado en la satisfacción de las demandas indígenas, manteniendo al movimiento indígena dentro de la institucionalidad —cuestión que

⁸ Según Vergara, Foerster y Gundermann (2004a) “Las instituciones mediadoras son instrumentos políticos dirigidos a conducir la relación del Estado con los Pueblos Indígenas” (pp. 87-88)

duró hasta el fracaso en la aprobación del Convenio 196 de la OIT⁹, lo cual se tradujo en nuevos conflictos—. Paralelamente, los sectores autonomistas del movimiento mapuche que no participaban o se habían distanciado políticamente de los acuerdos de Nueva Imperial —y sobre las cuales la CONADI no tiene influencia—, iniciaron una política de acción directa, anti-institucional, con ocupaciones de terrenos, bajo la idea de la recuperación de territorios de la “nación mapuche” (Vergara, Foerster, Gundermann, 2004b). En este sentido, la CONADI no ha podido lograr a cabalidad su objetivo, enfrentando nuevas problemáticas.

1.1.4. Conflicto interno y externo: Burocratización y deslegitimación de la participación indígena

Otro aspecto contradictorio que existe alrededor de las relaciones etnopolíticas es el rol ambivalente de los representantes indígenas en la CONADI, quienes deben responder el mandato del Estado, como al de sus representados. En un escenario donde la legitimidad su acción se juega en la capacidad de defender los intereses de sus comunidades, esta condición de ambivalencia arrastra dos problemas: burocratización y deslegitimación de los dirigentes. Lo anterior es consecuencia que dichos actores no son electos por sus bases, sino nombrados por el Estado a lo que se debe sumar su inexperiencia política (Vergara, Foerster, Gundermann, 2004b).

A la burocratización y deslegitimación, producto de la carencia de autonomía en la toma de decisiones, se le suma la influencia de los grupos económicos presentes en zonas de alta concentración indígena y el desinterés del bloque oficialista —los partidos de la Concertación (1990-2010) y de la Alianza (2010-2014)—. Todo esto facilita la instrumentalización de la participación indígena en la CONADI. Por ejemplo, los acuerdos logrados como un “nuevo trato”, hay que comprenderlos cuasi-azarosamente, más dependientes de la coyuntura que de la relación inestable entre las partes involucradas. Por el contrario, los acuerdos fueron posibles

⁹ El convenio 169 finalmente se aprueba en el 2009. Este convenio entrega a los Estados la responsabilidad de realizar acciones de promoción y respeto a la integridad de los pueblos originarios mediante la participación, reconocimiento y protección de su patrimonio cultural que involucra, valores, religiosidad, prácticas sociales, entre otras. *vg.* el Estado debe proteger los recursos naturales existentes en sus tierras y, también, facilitar el intercambio entre los miembros de los pueblos indígenas con presencia transnacional (BCN, 2013).

gracias a la intervención de la Comisión Chilena de Derechos Humanos de Temuco, al establecer el vínculo entre la dirigencia indígena y los partidos de la concertación (Vergara, Foerster, Gundermann, 2004a, 2004b).

En vista a lo anterior, se pueden situar los límites del reconocimiento étnico y las dificultades de la aplicación de una política indígena, consecuencia de los reducidos alcances de las condiciones políticas en que se producen las negociaciones. Un ejemplo de esto es que “el texto original de la ley indígena involucró masivamente a la mayor parte del movimiento mapuche [...] sin embargo en el texto definitivo, en materia de participación, sólo se le da una competencia limitada a los organismos indígenas” (Levil, 2009). En este escenario, las relaciones de reconocimiento deben adoptar una perspectiva que no busque la eliminación del Otro, abriendo un espacio que supere las relaciones multiculturales¹⁰ entre el Estado, la sociedad chilena y los pueblos indígenas. Esto quiere decir, abandonar la lógica clientelista y paternalista que reproducen la dependencia y que centra en el Estado el carácter fundamental en la solución, quitando responsabilidad al resto de los actores. Por otra parte, la participación debe ser fortalecida, de modo tal se pueda reelaborar el contrato social, legitimando la institucionalidad y sus decisiones validadas. Esta política de reconocimiento, aportaría a reducir las consecuencias de una integración forzosa a la cultura dominante y de la pobreza que desestructura la comunidad, aportando al fortalecimiento del movimiento y una posible salida a la situación actual.

1.2. Antecedentes históricos: La escuela en la relación Estado-Pueblos Indígenas

El PEIB se inserta en una trama que cruza la historia republicana de Chile. Para graficarla, se abordará brevemente un conjunto de hitos que permiten situar el lugar que ocupa el Programa en la historia de la relación entre el Estado y los Pueblos indígenas.

¹⁰ Este concepto será abordado más adelante, por el momento se adelanta que se trata de una relación social entre agentes parcelados, es decir con reconocimiento si intercambio recíproco.

Un primer hito que es posible de identificar, son las Escuelas Misionales a cargo de congregaciones religiosas como Franciscanos, Capuchinos y Anglicanos, las cuales eran las instituciones que principalmente impartían educación en la Araucanía en la primera mitad del Siglo XIX (Bengoa, 1987). El Estado no se haría presente en la zona sino con posterioridad a la Ley de Instrucción Primaria en 1860 y la Ocupación de la Araucanía, cuando extiende el sistema educativo hasta el territorio mapuche (Donoso, 2008).

En términos generales, durante la primera mitad del siglo XIX, se veía a la escuela como una forma de imponer “la razón”, de manera que se respeten las leyes y los valores dominantes¹¹. En el lado opuesto se encuentran los enemigos de la patria, la libertad y la democracia. La educación imponía la lógica de la modernización, asociada a la idea de ciudadanos obedientes y leales a la Patria, todo lo anterior con el fin de facilitar la ocupación de territorios (Pinto, 2003).

En la segunda mitad del siglo XIX, el Estado empezó a invertir más en educación, a la vez que se mantienen las escuelas vinculadas a la iglesia¹². No obstante, esta última perdió importancia para el Estado, en la medida que “había pretendido actuar como núcleo formador de pueblos, [empero] la escuela pública era hija de los pueblos y tenía el claro propósito de homogenizar a la población” (Pinto, 2003, p. 203). La diferencia radicaba en que la institución educativa ofrecía el carácter homogéneo, “no individualizado ni particularista, que ofrecían las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la Iglesia” (Tedesco, 2012, p.26). Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el gobierno de las instituciones, estaba basado en criterios de racionalidad técnico-burocrática, acorde las ideas sociales y políticas de la época (Hale, 1991).

¹¹ Es particularmente gráfica la siguiente intervención de un diputado al congreso constituyente, sobre la constitución de 1823: “todos los que meditaron el arte de gobernar a los hombres, reconocieron que de la educación de la juventud dependía la suerte de los imperios; y en consecuencia de estas reflexiones puede establecerse como un principio luminoso: *que la educación, las leyes y las costumbres jamás deben contradecirse*” (Citado en Pinto, 2003, p.114). De acuerdo a Sol Serrano “la educación fue concebida como el instrumento de perfectibilidad del hombre en el camino de la libertad, la felicidad y el progreso” (citado en Donoso 2008). La ilustración era concebida como la base de la “felicidad” de la población y era una pieza clave para asegurar la soberanía libertad, que a su vez, aseguraría el orden social republicano, en el cual todos los hombres eran iguales y libres.

¹² Entre otras características, ambas escuelas compartieron “una pedagogía poco sistemática, violenta y muchas veces clasista en que se privilegiaba la enseñanza memorística” (Donoso, 2008, p.49-50).

A finales del siglo XIX, acabada la ocupación, se utilizó como estrategia tomar a los hijos de los caciques para que eduquen al resto de la población indígena, los cuales debían entregar su primogénito como condición para la paz (Bengoa, 1987, Pinto, 2003, Donoso, 2008). Estos hijos de caciques formados en la educación chilena, fueron los primeros mapuches, en participar en la política¹³ del país, posteriormente “los caciques optaron porque la segunda generación se moviera con soltura en la nueva situación” (Bengoa, 1987, p. 386). Si bien la política de la escuela, en general, era la homogenización, en relación con los pueblos indígenas, esta interpretación es aplicable una vez terminada la “Pacificación de la Araucanía”, pues aquí recién se observa como política de Estado.

Para comprender, lo que hasta aquí se ha mencionado, es necesario plantear otro hito importante en la historia del sistema de enseñanza, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920).

A comienzos del S.XX, “en 1907, el 31,9% de la población escolar estaba matriculada en una escuela primaria, y de ella solo asistía el 61% [...] y nada más que el 17% de los niños de Chile llegaba a una escuela” (Serrano, 2012, p.74). Después de la ley de 1860, se daba la paradoja que la expansión de los establecimientos no implicaba necesariamente la asistencia de niños a clases. En este sentido, la promulgación de esta ley, ayuda a matizar el alcance de la política educativa hasta el momento y permite advertir que no todas las personas en edad de escolarización estaban siendo escolarizadas, cuestión que también involucra a los pueblos indígenas, en particular el Mapuche, los que en su mayoría no asistían a la escuela.

Para Sol Serrano (2012) la marginación de los educandos mapuche de la primaria pública rural se debía a una doble dificultad. En primer lugar, la mayoría de las escuelas fiscales en zonas rurales estaban lejos de las principales reducciones indígenas. Según Serrano “la escuela indígena fue una escuela rural y, como tal, replicó los problemas que esos establecimientos tuvieron para consolidar tanto la matrícula como la asistencia” (2012, p.289). En segundo lugar, los niños que

¹³ De esta forma se inculcaron las aspiraciones integracionistas en las élites mapuche, no sólo porque acceden a la instrucción formal, sino porque “este grupo de mapuches relativamente educados, establecidos generalmente en los pueblos, y que correspondían a los hijos de las familias que habían recibido más tierras” (Bengoa, 1987, 386-387).

asistieron a las escuelas públicas, se enfrentaron a “la diferencia cultural con los niños chilenos [la cual] dificultó enormemente [la adquisición de] un aprendizaje ajeno a su cultura y a su lengua, como la lectoescritura” (Serrano, 2012, pp. 298-299). De estas dificultades, se puede inferir que la homogenización como política posterior a la ocupación de la Araucanía, tenía un alcance limitado, podría decirse que era más una voluntad que una política efectiva.

Es claro que la histórica presencia de escuelas misionales y/o escuelas fiscales en la Araucanía, no se traduce en una matrícula mayoritaria, ni aulas llenas. Cabe mencionar que, si bien, la dinámica que se observó fue transversal al sistema de enseñanza chileno, había una clara desigualdad si se compara la situación general con, por ejemplo, la “provincia de Cautín [donde], en 1920, 6,4% del grupo mapuche era alfabeto, mientras entre los chilenos el porcentaje ascendía a 40,6%” (Serrano, 2012, p.302), estos datos grafican lo crítico de la situación educativa que se vivía en la Araucanía y que a pesar de los recursos destinados a mejorarla quedaba un largo camino a seguir, el cual se extiende hasta el día de hoy.

En resumen, los resultados de las escuelas fueron accesorios en términos de matrícula, asistencia y alfabetización, ya que se vieron afectados por las condiciones geográficas de las escuelas ubicadas en zonas de alta concentración indígena y en las diferencias culturales que enfrentaron los educandos mapuche. No obstante, según Serrano (2012), el aprendizaje obtenido fue significativo para un grupo minoritario, ya que aumentó su visibilidad frente al pueblo mapuche y el Estado, mediante la creación de las primeras organizaciones que reivindicaban sus derechos y la constitución del “mapuche letrado”, como agente histórico. Para graficar la importancia de las organizaciones reivindicativas y del nuevo agente, en el ámbito de la educación, se hará mención a la postura que toman los docentes en dos momentos del Siglo XX.

A comienzos del S.XX, la mirada de los profesores respecto a la educación indígena retratada fue ambivalente. Algunos docentes notaron las consecuencias negativas que traía la escuela a la cultura mapuche, mientras que otros, vieron a la educación como una oportunidad para corregir las injusticias sufridas por el pueblo mapuche (Pinto, 2003). Como se mencionó, fueron estos últimos los que hicieron más visibles sus demandas, amparados en la Ley de

Instrucción Primaria Obligatoria, que empieza a regir desde 1921¹⁴. Sin embargo, no será hasta la segunda mitad del siglo XX, durante el gobierno de Alessandri, que las demandas indígenas serán atendidas por las autoridades políticas de la época. Al respecto, “la asistencia educacional se canalizó a través de becas y facilidades de ingreso a escuelas públicas, normales, técnicas y universidades; como también en la construcción de escuelas en las zonas de mayor densidad indígena” (Foerster & Montecino, 1988, p. 354). Cabría recordar que estas medidas deben ser matizadas en sus alcances, al igual que en los ejemplos anteriores.

Luego, en la segunda mitad del S.XX, se pueden encontrar las demandas levantadas en el Primer Encuentro Regional de Profesores Mapuche de 1975, entre los temas que se abordaron en dicha reunión estaba la necesidad de contar con una política educativa que respondiera a las necesidades de la población mapuche rural y que considere sus condiciones económicas y socioculturales (Caniuqueo, 2009). Estas como respuesta a la descontextualización de los planes y programas, lo que coincidiría con el carácter homogeneizante de la educación para los grupos subalternos de la sociedad y, de manera particular, para los pueblos indígenas.

1.3. La reforma educacional y curricular de los 90

Como se mencionó, la extensión del sistema de educación en el S.XIX y el S.XX tenía por objetivo, la construcción del Estado-nación y posteriormente, una vez ocupada la Araucanía, integrar a los pueblos indígenas bajo el dominio de la República Chilena. Ahora bien, es necesario describir las principales características que posee el contexto en el que se inserta la implementación del PEIB. De este modo, se describirán los principales objetivos que posee la Reforma Educativa que fundamenta al Programa y, a la vez se mencionan algunas de sus dimensiones, por ejemplo, los Objetivos Fundamentales o los Contenidos Mínimos Obligatorios.

Desde finales del siglo pasado y lo que corre del S.XXI, según Cox (1999), el paradigma dominante es la sociedad del conocimiento —caracterizada por la aceleración en los cambios

¹⁴ Según Tedesco (2012) la universalización de la enseñanza primaria, es una de las dos estrategias ligadas al fortalecimiento de la construcción nacional Pero eso fue en la Argentina con Sarmiento, en Chile no fue así. La otra —que sería la primera opción adoptada por Chile, de la mano con Andrés Bello— es el impulso de la educación secundaria y terciaria dirigida a formar las élites (Austin, 1999).

tecnológicos y crecimiento del acceso a la información, el impacto de los avances en el conocimiento científico y la mundialización económica—. Siguiendo al autor, este nuevo paradigma demanda al sistema escolar formar personas en competencias morales e intelectuales, que le permitan adaptarse a los cambios sociales contemporáneos; producto del debilitamiento de los lazos y significados colectivos, como también de la exigencia de competitividad en recursos humanos; otro factor que incide en los fundamentos contextuales de la reforma es la dimensión política de la vida social y, dentro de ella, la demanda de una democracia sustentada en una mayor integración social y participación (Cox, 1999).

La reforma educacional de los 90, también incluyó dentro de sus objetivos el mejoramiento de la calidad y equidad, un programa dedicado a las escuelas rurales y, entre otros aspectos, la reforma curricular (García-Huidobro, 1999). Se consideró necesario transformar las condiciones materiales en que se encontraban las escuelas, con las políticas mencionadas, previo al cambio en el currículum.

En el plano de la reforma curricular, para materializar dichas demandas, se incluye la implementación de los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Estos buscan articular contenidos teóricos, habilidades y actitudes, es decir, se integra una dimensión valórica, que es incluida tras el diagnóstico de una socialización deficiente en los niños (Cox, 2001). En otras palabras, “los OF-CMO de [Educación] básica procuran actualizar el conocimiento así como orientar el conjunto, en términos de competencias a adquirir en una experiencia educativa centrada en la actividad de los alumnos” (Cox, 1999, p.243). No obstante, la principal característica —que interesa acorde al objeto de esta investigación— que traen aparejadas dichas herramientas es la libertad que ofrece al docente, para definir los contenidos que complementan el marco definido por el MINEDUC.

La reforma curricular posibilita que las escuelas diseñen sus propios Proyectos Educativos Institucionales, mediante la flexibilidad y descentralización. Esto “se refiere a la posibilidad de adecuar, adaptar, contextualizar y ampliar un currículum normativo, sin necesidad de reemplazar sus objetivos, contenidos y lineamientos principales, para realizar la EIB” (Huenchullán, 2005,

p.55). Habría que acotar que la libertad de las comunidades escolares en la elaboración de su proyecto educativo tiene como límite que cualquier modificación debe ser aprobada por el MINEDUC. En este sentido, las escuelas que posean como misión promover la interculturalidad dentro de su comunidad educativa, tienen el espacio institucional para contextualizar o complementar sus planes y programas, de acuerdo a las necesidades educativas que posean.

Es en este contexto de reforma curricular y bajo los fundamentos generales y específicos de ésta, donde se abre la posibilidad de implementar un programa con las características del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, es esta política educativa sobre la cual se profundizará en el siguiente apartado, desde los principales estudios que la abordan.

1.4. Aproximación crítica al PEIB:

No obstante lo anterior, la flexibilización curricular, con lo que ello implica, no ha sido un proceso fácil o de implementación automática. Ésta se ha enfrentado a un conjunto de dificultades que es preciso mencionar a continuación.

Investigaciones sobre el PEIB han puesto en evidencia los problemas que se han generado a partir de su implementación en la escuela (Poblete, 2002; Montecinos, 2004; Hernández, 2004, 2005; Fernández, 2005 Castro y Manzo, 2005; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006). Estos se pueden clasificar, por una parte, con sus *fundamentos teóricos* que incluyen la debilidad conceptual en las definiciones utilizadas y el llamado “sesgo indigenista”, por otra, las problemáticas vinculadas a los *aspectos operativos*, entre los cuales se identifican la falta de un programa propiamente urbano¹⁵; las que resaltan la carencia de formación docente y, finalmente, las que ponen el acento en la escasa participación de monitores indígenas. En otras palabras, no ha existido capacidad para implementar un programa de este tipo (CIAE, 2011).

En primer lugar, respecto a los fundamentos teóricos, se puede observar que no existe discusión, ni un desarrollo sistemático del concepto de Educación intercultural Bilingüe,

¹⁵ Es pertinente acotar que en la distribución por zona geográfica de la población indígena un 64,8% se concentra en zonas urbanas y un 35,2% en zonas rurales (INE, 2002).

operando desde el sentido común sobre qué se entiende por éste, tanto en sus dimensiones principales (interculturalidad y bilingüismo), como por las subdimensiones que las componen. Esta crítica es planteada por Fernández (2005), quien parte de la base que “es la casi nula definición de las nociones utilizadas en la EIB tales como identidad, cultura, interculturalidad y bilingüismo [...] [agregando que] se ha prescindido de toda problematización y reflexión acerca de ellos” (p.9), Es decir, dichos conceptos se asumen como conocidos por el público objetivo del PEIB.

Esta no es solo una cuestión académica, sino que dejaría sin una base teórica a las escuelas que tengan la voluntad de definir su enseñanza desde la interculturalidad, además se no posee un criterio unificado para la aprobación de los planes y programas que cada escuela desea implementar.

En segundo lugar, se afirma que el Programa posee un sesgo “indigenista” al centrar su atención exclusivamente en regiones con alta concentración de población indígena (Hernández, 2004; Fernández, 2005), dejando fuera de él al resto de los educandos. Esta manera de entender el EIB presenta algunas dificultades, en tanto se mantenga ausente “una oferta educativa intercultural para todos, esta invitación corre el riesgo de mantener a las personas indígenas en su estatus de Otro (léase grupos culturales dominados)” (Montecinos, 2004, p. 37). Se desprenden dos consecuencias de dicho “sesgo” que no han sido explicitadas. La primera hace referencia a la reproducción de la condición subalterna, es decir, es el Otro indígena quien debe adecuarse al Nosotros, por lo tanto, los no indígenas no necesitarían recibir educación intercultural bilingüe. La segunda consecuencia se deriva del “criterio de igualdad entre estudiantes” que opera como ‘igualación’. Los alumnos indígenas deben tener un programa especial para tener las mismas oportunidades que los alumnos chilenos” (Fernández, 2005, p.9). De lo anterior, se puede inferir que la interculturalidad da cuenta de una relación social que implica más actores que el propiamente indígena, de lo contrario, se corren los riesgos de profundizar las diferencias étnicas recién mencionadas.

Según lo planteado hasta ahora, se podría interpretar la necesidad de implementar un programa de Educación Intercultural Bilingüe a partir de dos perspectivas diferentes. Primero como reparación de las consecuencias que trae la exclusión que la lengua de una sociedad dominante ejerce sobre las demás lenguas existentes (Tubino, 2004). La segunda podría ser la enseñanza instrumental de una segunda lengua para impulsar la integración de los niños discriminados por su pertenencia a una etnia particular (Fernández, 2005; Forno, Álvarez-Santullano y Rivera, 2009) , en especial cuando no se identifican del todo con la nación chilena.

Por otra parte, entre las críticas a la EIB, cabe mencionar las contenidas en las conclusiones que se llegaron en el “Zonal Centro” del VI Congreso Latinoamericano de EIB¹⁶. Entre éstas cabe mencionar las siguientes: “ausencia de un programa extensivo de capacitación docente en educación intercultural para profesores de la Región Metropolitana y de Valparaíso”; “falta de un enfoque específico referido a la educación intercultural en contextos urbanos” y, por último, escasa participación de monitores indígenas en las escuelas como una manera de potenciar y validar la educación intercultural” (Castro y Manzo, 2005, pp.91-92).

Dos de las tres críticas se centran en la capacitación pertinente de los actores involucrados, especialmente en las que se refieren a los docentes y los monitores que participan en la implementación del PEIB. A conclusiones similares llega Rolando Poblete cuando expone que el “desconocimiento por parte de los profesores de las metodologías de enseñanza aprendizaje tendientes a la aplicación de la interculturalidad” es una consecuencia de una formación docente deficiente (Poblete, 2002, p.110).

1.5. El problema de investigación

A partir los antecedentes contextuales que han sido expuestos, es decir: por una parte, las dificultades que la escuela ha enfrentado en la inclusión de los estudiantes mapuche y, por otra parte, el conjunto de problemáticas mencionadas en relación a la implementación de la EIB, se

¹⁶ Luego del acto central, dicho congreso se configuró en la reunión de tres zonales (norte, centro y sur). En el caso del “Zonal Centro”, integrado por las ciudades de Valparaíso y Santiago, la reflexión se centró en dos dimensiones: una de ellas es el carácter, propiamente, intercultural de la Educación; la otra es la implementación de la EIB en contextos urbanos (Castro y Manzo, 2005).

considera necesario profundizar en la primera crítica sobre el concepto de interculturalidad que opera de forma implícita en el PEIB. Lo anterior se sostiene en el supuesto que éste es transversal tanto a la esfera educativa como a la relación que han sostenido la sociedad chilena y la sociedad mapuche desde el retorno a la democracia.

De manera más específica, el problema de investigación pone su atención en los aspectos institucionales/estatales que rodean el desarrollo del PEIB. Esto si se acepta que el Estado es el agente responsable del currículo de la educación intercultural y, mediante éste, se grafica la forma de relación que establece con los pueblos originarios. Sobre este aspecto se volverá más adelante, al abordar el vínculo del currículum como selección cultural de parte del Estado.

El acceso al dicho concepto será mediante el estudio del discurso construido en los documentos de difusión (Estos son: “Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos.”; “Orientaciones para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Mapuche.”; “Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la Educación”¹⁷). La particularidad del discurso es que se constituye a partir de tres dimensiones como práctica textual, discursiva y social. La primera se refiere al hecho de enunciar una idea de forma oral o gráfica, en este caso, sería la producción misma de los textos de difusión del PEIB. La segunda dimensión tiene que ver con la ideación construida en la práctica textual sobre los objetos, actores o procesos que aborda. Un ejemplo, dentro los textos a analizar, serían las características y roles que se atribuyen a los pueblos indígenas. La tercera dimensión, el discurso como práctica social, hace referencia a las condiciones de producción de los textos, es decir, el vínculo con el momento histórico que da sentido a la construcción realizada sobre los objetos, actores o procesos (Fairclough, Wodak, 2000; Wodak, 2003).

Ahora bien, para abordar la descripción e interpretación del discurso sobre la interculturalidad se contemplan tres entradas que estructurarán el análisis de los textos. La primera es la forma que los documentos del PEIB seleccionan fragmentos de la realidad histórica

¹⁷ Si bien los documentos mencionados se abordarán en la sección del Diseño Muestral (véase página 48), es pertinente explicitarlos en esta sección del trabajo.

para legitimar la necesidad de implementar un programa con sus características y los papeles que ocuparía cada actor (el Estado, la sociedad chilena y los pueblos indígenas). La segunda contemplará, más específicamente, la caracterización que se le atribuye a cada actor. Y finalmente, la tercera entrada tiene que ver con el modo que se concibe explícitamente la relación entre los actores.

Reconstruir el discurso del Estado chileno sobre la interculturalidad tiene como principal relevancia conocer la postura que éste actor toma respecto a su propia relación con los pueblos indígenas. En conocimiento de las características que dicho discurso posee, posibilita comprender los alcances que tienen la política indígena, en general, y las dificultades que actualmente enfrentan las escuelas que implementan el PEIB, en particular.

En resumen, la interculturalidad es un nuevo enfoque dentro de la relación que históricamente ha sostenida entre el Estado y los Pueblos Indígenas. No obstante, ante la carencia de una definición propia de dicho concepto en el PEIB y en consideración de las características que posee el estudio del discurso, cabe plantearse la siguiente pregunta:

¿Cuál es el discurso sobre *interculturalidad* contenido en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, implementado y puesto en marcha durante los Gobiernos de la Concertación?

1.6. Hipótesis de Trabajo

Para orientar el desarrollo del análisis, de acuerdo a la Fundamentación del Problema y lo que se planteará como Marco Teórico, se propone como hipótesis que *el discurso de la interculturalidad como práctica discursiva, gravita en un concepto de la interculturalidad cercana a la perspectiva funcional o multiculturalismo, donde se declara reconocimiento, empero no existe intercambio entre las sociedades implicadas. Además, reproduce las asimetrías históricas de las relaciones interétnicas mediante colonialidad del poder, observándose coherencia entre el enfoque de las políticas generales que reducen la problemática del pueblo mapuche a la pobreza y la fundamentación del programa. Lo anterior, se fundamentaría, desde*

la perspectiva de la Colonialidad del Saber, ya que el discurso posee una forma particular de interpretar la realidad y la historia, principalmente lineal posicionando a la sociedad chilena en un estadio cualitativamente superior a los pueblos indígenas.

1.7. OBJETIVOS

1.7.1. Objetivo General

Describir e interpretar el discurso sobre la interculturalidad contenido en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, puesto en marcha durante los Gobiernos de la Concertación.

1.7.2. Objetivos específicos

- a.** Describir la construcción de los contextos históricos, políticos, culturales y educativos que sitúan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.
- b.** Identificar la caracterización sobre los agentes principales —Estado y Pueblos indígenas— realizada en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- c.** Describir las dimensiones implicadas en la noción de interculturalidad contenida en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

En este capítulo, se presentarán los conceptos principales que articulados configuran el Marco teórico. Estos permitirán analizar el discurso sobre la interculturalidad en las tres dimensiones propuestas en los objetivos específicos. El primero de estos conceptos es el de Colonialidad del Poder. Éste permite aproximarse a la forma que los actores de la relación interétnica se comprenden a partir de su diferencia. El segundo es la Colonialidad del Saber, es decir, la forma particular de interpretar la realidad social e histórica que sirve a los actores para sustentar su relación. El tercer concepto es el de Interculturalidad (en discusión con el concepto de multiculturalismo), ya que permite observar las características de la relación sostenida entre los actores; y, finalmente, el concepto de currículum que, a pesar que no es un apartado específico dentro del análisis, está implícito de forma permanente en el discurso analizado. Para facilitar la comprensión de estos conceptos, se recurrirá a información general sobre la política de Estado respecto a los pueblos indígenas y el rol de la CONADI como la institución responsable, esto permitirá graficar dichos conceptos, a la vez que entregará información útil para el análisis posterior.

2.2. El concepto de Nosotros y los Otros

No obstante, antes de iniciar el desarrollo del Marco Teórico, cabe plantear que la relación con el *Otro*, según Todorov (2001) se puede definir en una tipología de tres ejes: uno plano axiológico, praxeológico y epistémico. Respecto al primer eje, se hace un juicio sobre el *otro*, es bueno o malo, es igual o inferior a mí, asumiendo que “nosotros somos los buenos”; el segundo eje se refiere a las acciones hacia el otro, de acercarse o alejarse, de adoptar valores o asimilarlo al *nosotros*; por último, el plano epistémico en términos de conocimiento: ignorar su identidad, o

bien, conocerla¹⁸. Desde este punto de vista, a lo largo de la vida republicana hasta el día de hoy, se puede afirmar que, a través de la historia y adoptando diferentes caracteres, siempre ha existido una relación con el otro, en este caso con los pueblos indígenas.

La afirmación anterior sobre la relación constante entre el *nosotros* y los *otros*, se puede ejemplificar en el proceso de formación del Estado chileno y su construcción sobre una identidad nacional que no es estática en el tiempo y varía de acuerdo a su contexto, tanto en su significado, como en los elementos que constituyen su significante. De acuerdo a lo anterior, Walter Mignolo (2003) plantea que la construcción simbólica mediante la cual los criollos¹⁹ se definen a sí mismos, tiene dos dimensiones. Por un lado, la necesidad de diferenciarse, en términos geopolíticos de Europa, y por otro, la necesidad de distanciarse también de la población indígena y afrodescendiente, en otras palabras esto significó la no negación de la *europaidad*. Según este autor, “se trataba de ser americanos sin dejar de ser europeos [...] pero distintos a los amerindios y a la población afro-americana” (Mignolo, 2003, p. 69). De este modo, la colonialidad es el eje que articuló y todavía articularía la diferencia heredada desde la colonia.

En Suramérica, dentro del mencionado contexto de construcción de un proyecto nacional, la educación ha cumplido un rol no menor en la construcción de identidades (Walsh, 2007). Chile no ha sido la excepción de este proceso, donde la educación desempeña una doble función. Por un lado, la función de cohesión del Estado-nacional y, por otro, la función de asimilación de los pueblos indígenas con motivos culturales-civilizatorios (Donoso, 2008; Poblete, 2003). Ambos aspectos están concatenados en términos operativos, en la medida que al asimilar a los pueblos indígenas se tiende a cohesionar el proyecto de Estado-Nación.

Entonces, se parte del supuesto que el PEIB encontraría sus bases en una relación que históricamente ha sido cruzada por discursos que producen y reproducen la discriminación en base al criterio de la diferencia étnica y el proyecto de una identidad nacional única, proceso

¹⁸ No está demás acotar que no hay absolutos. Cada uno de estos ejes no se presenta de forma pura, sino que se conjuga con los demás para definir el tipo de relación entre el *otro* y el *nosotros*.

¹⁹ En este sentido es importante mencionar que el proceso de independencia, como construcción de la República chilena estuvo, aunque con matices, en manos de la élite criolla (Silva, 2008).

donde la escuela juega un papel fundamental en la construcción de este orden social. No obstante, como se planteó en el capítulo anterior, el PEIB tiene como objetivo superar esta relación histórica mediante la integración del conocimiento tradicional indígena en el contenido curricular, a través la contextualización y complementación. Para conocer los reales alcances de este objetivo, se propone en consideración que la naturaleza del currículo es histórica y para comprender su función se “debe empezar examinando las argumentaciones actuales sobre el currículo, la pedagogías y el control institucional en cuanto que los resultados de condiciones históricas específicas” (Apple, 2008, p. 90).

Para comprender la reconfiguración histórica en la relación del Estado hacia los pueblos indígenas, materializada en la nueva la Ley Indígena, la creación de la CONADI y el PEIB, hay que realizar una aproximación a los alcances que tienen estas políticas de Estado.

2.3. La Herencia colonial en la relación entre el Estado y los Pueblos Originarios

A pesar del enfoque que adopta la CONADI respecto de sus instituciones precedentes, ésta no ha podido realizar una transformación sustancial sobre la mirada existente del llamado “conflicto mapuche”. Particularmente, porque el conflicto sigue entendiéndose como una problemática que respecta a las minorías étnicas y, desde el movimiento indígena, como una situación que se solucionaría exclusivamente por voluntad del Estado.

El movimiento indígena, específicamente el mapuche, que desde el fin de la dictadura ha alcanzado gran visibilidad, se enfrenta a un escenario con diversas dificultades. En este sentido, la discusión del problema se focaliza en la pobreza, abstrayéndolo de la identidad étnica y el problema histórico que arrastra la compleja relación. Estas dificultades y la idea que el Estado es el actor exclusivo que debe retribuir al pueblo mapuche, reproduce la relación asimétrica, genera dependencia y clientelización de la negociación, expresando una debilidad al transformar el sentido de la discusión sobre su situación (Vergara Foerster, 2002). Esta manera de abordar el conflicto permite ilustrar el sentido del concepto de Colonialidad del poder (Quijano, 1998, 2000, 2003), entendido como el patrón que articula las identidades y su desenvolvimiento histórico,

constituyéndose, según el autor, en la base de la estructura social contemporánea, lo cual, en el caso particular de este trabajo, ayudará a comprender las relaciones entre el Estado y el pueblo mapuche²⁰.

El concepto de Colonialidad, se puede resumir en “el uso de la raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo” (Walsh, 2005, p.19). En este sentido, la colonialidad del poder “es el eje que organizó y organiza la diferencia colonial” (Mignolo, 2003, p.57) en el binomio civilización y barbarie. A continuación se replica una definición *in extenso* sobre el concepto y sus alcances operacionales:

“a) la existencia y la reproducción continua de esas nuevas identidades históricas; b) La relación jerarquizada y de desigualdad entre tales identidades ‘europeas’ y ‘no-europeas’ y de dominación de aquellas sobre éstas, en cada instancia del poder, económica, social, cultural, intersubjetiva, política; c) debido a eso, las instituciones y mecanismos de dominación societal, los subjetivos y los políticos en primer lugar, tenían que ser diseñados y destinados, ante todo, para la preservación de ese nuevo fundamento histórico de clasificación social, marca de nacimiento de la experiencia histórica americana, reproducida e impuesta después sobre todo el mundo, en el curso de la expansión del eurocéntrico capitalismo colonial” (Quijano, 1998, p.30).

Sin embargo, esta relación histórica no ha estado libre de tensiones, incluso se podría decir que, por distintas razones, no ha logrado imponerse de manera hegemónica y duradera en el tiempo. Tanto es así que en las últimas décadas del siglo XX, ha comenzado a establecerse, por cierto con contradicciones, una nueva forma de relación entre el Estado chileno y los pueblos indígenas, la que se legitimaría en un cambio del modo ver y de relacionarse con el Otro, es decir, en un tipo de relación intercultural. De acuerdo a lo afirmado hasta aquí, se vuelve pertinente explicitar que el Estado tiene como función principal la regulación de la vida social, y también de la naturaleza, en ambos casos mediante una organización racional (Castro-Gómez, 2003).

²⁰ Una de las relevancias que presenta el enfoque de esta investigación es que el concepto de “Colonialidad del Poder”, más allá de ofrecer un marco analítico para comprender la dominación en base al concepto de raza, permite profundizar en la reflexión contemporánea sobre la conflictividad histórica que se ha dado entre el Estado y los pueblos indígenas.

La colonialidad del poder apunta a una clasificación social según la posición que se ocupe en la codificación conquistador y conquistado —‘europeo’/‘no europeo’; civilizado/bárbaro —, esta categorización actualmente, se podría interpretar, como metáfora de los proyectos que se legitiman a sí mismos, por medio de la construcción discursiva del Otro como inferior, dependiente o carente. Un ejemplo de esto es que la cuestión mapuche sigue siendo reducida a una problemática de minorías étnicas. La CONADI, si bien ha cambiado la forma de abordar el problema, no ha podido realizar una transformación significativa desde la promulgación de la ley indígena en los 90 y la propia creación de la institución. Otro ejemplo, podría ser que la construcción discursiva del mapuche pobre, como mero carente de bienes, omite la particularidad de la pobreza indígena, quitando el carácter identitario de la situación. La colonialidad del poder legitimada, a partir de otro inferior despojado de identidad, se enmarca en la construcción del Estado homogéneo, proyecto que no sería abandonado en esta reconfiguración de las relaciones con los pueblos indígenas.

En resumen, la creación de la CONADI tiene dentro de sus objetivos dar solución a un conflicto de carácter histórico entre el Estado, la Sociedad Chilena y el Pueblo Mapuche, por las demandas de tierras perdidas para las comunidades y reconocimiento de su cultura. No obstante, para resolverlo debe resolver dos problemáticas, la primera vinculada a la colonialidad del poder —como se busca demostrar en este trabajo— y la segunda, vinculada a la institucionalización en el aparato administrativo del Estado que trae como consecuencia conflictos coyunturales en dos niveles: uno de carácter interno producto de la burocratización de sus dirigentes y otro a nivel externo, con la clase política.

2.4. La perspectiva eurocéntrica en la realidad social

Ahora bien, el enfoque particular que toman las políticas, que en este trabajo son interpretadas desde la colonialidad del poder, tienen su sustento en un modo particular de aproximarse o conocer la realidad, es decir la colonialidad del Saber.

El concepto de colonialidad del saber, entendida como un sustrato de la herencia colonial en el conocimiento de la realidad que busca transformar e imitar en función a las sociedades del norte, ha servido de modelo en diferentes momentos históricos (Lander, 2003; 2006).

Según el venezolano Edgardo Lander (2003), la existencia de una cosmovisión universalista de la realidad clasifica las distintas culturas desde lo tradicional a lo moderno, donde la sociedad liberal moderna es naturalizada como la expresión más avanzada de un proceso histórico. De la misma manera, el modo de acercamiento al conocimiento de esta sociedad, se convierte en la única forma universalmente válida de conocimiento, la que niega e invisibiliza y subordina otras culturas, en definitiva, otras formas de conocimiento.

De este modo, la colonialidad del saber tiene su expresión en el *eurocentrismo*, entendido como el patrón lineal del progreso, sustentado en la naturalización de las asimetrías y jerarquización entre grupos sociales (colonialidad del poder) y experiencias históricas. Lo que remite nuevamente a la polaridad, representada por la dicotomía entre civilización y barbarie, respectivamente. La misión de los representantes de la civilización sería la de estandarizar al resto de las culturas carentes, bajo la matriz occidental como norma.

“una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma ‘normal’ del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, pre-modernas”
(Lander, 2003, p.23-24)²¹

De esta definición general se pueden distinguir cuatro dimensiones que permitirían observar como el concepto se hace operativo.

²¹ Para De Sousa, esto se llevaría a la práctica mediante monoculturas que niegan la diversidad. Estas serían cinco: a) La monocultura del saber y rigor que reconocen al conocimiento científico occidental como el único válido, clasificando como ignorancia los conocimientos populares o indígenas. b) La monocultura del tiempo lineal, comprender la historia en un sentido lineal hacia adelante, llámese progreso, desarrollo modernización o globalización, siendo las sociedades que estén ubicadas en estos estadios, las que más adelante se encuentran en el tiempo. c) Monocultura de la naturalización, lo anterior tendría su fundamento en criterios naturales, la diferencia no se estima desde la igualdad. d) Monocultura de la escala dominante, esta última trasladaría lo universal-hegemónico a un plano particular, extrapolándolo. Y e) Monocultura del productivismo, que plantea que es infértil o improductivo todo lo que no se adhiera a la velocidad de los avances de la ciencia (De Sousa, 2006).

“1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber” (Lander, 2003, p.22).

En otras palabras, las sociedades se configuran en polaridades: entre la sociedad moderna y el resto de las sociedades; así el conocimiento producido ha servido para establecer contraste entre la “cultura normal” y el resto de culturas “carentes” y “poseedoras de deficiencias” que tienen que ser superadas. De esta forma se “ha legitimado la misión civilizadora/normalizadora a partir de las deficiencias -desviaciones respecto al patrón normal de lo civilizado- de otras sociedades” (Lander, 2003, p.24) bajo la premisa que el patrón occidental es la *norma*.

De forma complementaria, se puede abordar el concepto de etnocentrismo. Según Todorov (2007), este concepto se trata de la dimensión más común del *Universalismo*²² que, en su modalidad deductiva y acrítica tiene la pretensión de generalizar una característica o contenido particular de la cultura y sociedad dominante (*Nosotros*) hacia las demás culturas distintas a la dominante (los *Otros*) (Todorov, 2007).

Por su aparente similitud, cabe plantear la discusión entre el eurocentrismo y el etnocentrismo. Entre ambos existe un hilo conductor, el universalismo, es decir, el rechazo de la mirada particular del Otro. No obstante, desde la perspectiva de la colonialidad, el eurocentrismo, no es particularmente la forma de aproximarse a la realidad que posee un europeo —por ejemplo, el colonizador español o, para el caso particular de Chile, el colono suizo o alemán— como un forma de etnocentrismo del “viejo mundo”, sino su herencia colonial. Es decir, las formas como

²² Según el autor, el universalismo es una ideología que persigue *una* verdad, en distintos planos, por ejemplo, culturales o valóricos. Planteándolo en dos modalidades, una deductiva donde se identifican los valores del nosotros, transformándolos en los únicos valores, que se llevan a un plano específico. Y la otra modalidad es inductiva, a partir de las diferencias entre las culturas, generalizando a partir de dichos datos empíricos. Para Todorov (2007), habría que eliminar “la deducción de lo universal a particular de un particular. Lo universal es el horizonte de la armonía entre *dos* particulares; quizá jamás se llegue a él, pero sigue existiendo la necesidad de postularlo, para hacer inteligibles los particulares existentes” (p.32).

hoy se reproducen dichos prejuicios naturalizados y son vueltos operativos en términos estatales, más no regionales (o continentales).

Cuando se propone en la discusión que la diferenciación y clasificación social que dan forma a la estructura social, se realizan en función del criterio “raza”, es pertinente vincular —y, también, desvincular— esta concepción con la noción de racismo (Wieviorka, 2009). El racismo es entendido como la idea clásica de una diferencia natural entre grupos humanos basada en sus características físicas, desde las cuales se asocian atributos culturales, los que en su versión científica fueron objeto de teorización. Independientemente del tránsito histórico que ha sufrido el racismo²³, este resulta ser una práctica concreta²⁴ que, en términos internos, posee raíces en los prejuicios propios de la formación de la nación y del nacionalismo y, en términos externos, tiene sus raíces en el imperialismo y el colonialismo (Wieviorka, 2009). Este aspecto ofrece pistas a seguir que permiten comprender dicho tránsito histórico y que, en cierta medida, aplica a la realidad chilena.

Dentro de este tránsito destaca el racismo institucional, el cual es una forma de discriminación que se puede dar sin prejuicios u opiniones racistas explícitas o implícitas. Atribuyéndose otro tipo de argumentos, opera a través de la estructura social sin actores, ni doctrina ideológica, lo cual tiene como fortaleza la ampliación del racismo más allá de expresiones caricaturescas de discriminación, a la vez que, cuya debilidad, quita de responsabilidad a los agentes que están detrás (Wieviorka, 2009).

Desde el enfoque teórico utilizado en este trabajo la diferencia que separa la colonialidad del poder del racismo es que, la idea de raza en el racismo operaría dentro y a través de la estructura social, en cambio, la idea de raza en la colonialidad del poder, como se mencionó en un

²³ Es decir, el racismo científico, su distinción y disociación con la idea de raza de principios del siglo XX, el racismo institucional de mediados del Siglo XX y las versiones contemporáneas que, más allá de defender o promover una cultura particular, naturaliza la pertenencia e imposibilita la inclusión de quien haya nacido fuera de ella (Wieviorka, 2009).

²⁴ No obstante, el autor plantea la diferencia entre el Racismo Científico como una doctrina e ideología y el Racismo Institucional como una práctica. Por otra parte, Todorov (2007) distingue entre el racismo y el racialismo, siendo esta última la práctica científica de teorizar respecto de las diferencias raciales, en tanto que el racismo se referiría a la práctica concreta de discriminación. Para efectos de este trabajo y como discurso, aquí se considera como una práctica concreta de teorización o interacción.

principio es la que permite comprender dicha estructura, es decir, en una dimensión exterior. Si bien no son excluyentes, ambos conceptos operan en dos niveles de comprensión distintos. Es precisamente en esa diferencia donde se encuentra la relevancia del concepto de colonialidad del poder, ya que ésta permitirá acceder e interpretar los fundamentos de la formación de dicho discurso.

2.5. Política del reconocimiento, interculturalidad y multiculturalidad

Antes de iniciar la exposición sobre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, se recurrirá a los resultados de un estudio de diagnóstico curricular aplicado a las 162 escuelas inscritas inicialmente al Programa Orígenes (Huenchullán, 2005), para graficar la falta de consenso en los criterios utilizados para definir el concepto de interculturalidad en el PEIB. De esta forma, se mencionarán los resultados de una encuesta y posterior entrevista a directivos de los establecimientos referidos²⁵.

Entre los resultados de dicho estudio, cabe destacar el que dice relación a la definición de interculturalidad según los directivos de los establecimientos. Para el 75,6% de ellos el aspecto que mejor define la interculturalidad es la ‘cultura’, frente a otras dimensiones como la lengua, no discriminación o la identidad. Lo cual denotaría una forma sesgada de comprender la interculturalidad.

Si bien este dato resulta interesante, debido al alto porcentaje que identificó la cultura como el aspecto más decidor al definir la interculturalidad, en comparación a las otras alternativas, es necesario profundizar, mediante los resultados de entrevistas, sobre las distintas concepciones que tienen los directivos para seleccionar esta dimensión. En la investigación referida, se mencionan cinco definiciones sobre la interculturalidad, las cuales se citarán *in extenso* a continuación:

²⁵ La investigación mencionada se realizó con directivos y profesores, entre de los instrumentos utilizados se citan encuestas, grupos focales y entrevistas. Específicamente en el apartado referido, la información utilizada es resultado de una encuesta y entrevistas a los directivos.

“a) Como relación simétrica, equitativa, equilibrada entre dos culturas: la indígena correspondiente y la ‘occidental’ (europea o predominante en Chile actual). Algunos consideraron este mismo tipo de relaciones entre más de dos culturas. b) Como rescate y preservación de la cultura indígena correspondiente [...] c) Como valorización de la cultura indígena correspondiente [...] d) Como integración, unión o fusión de la cultura indígena correspondiente y la cultura ‘occidental’ [...] e) Como conocimiento de la cultura indígena correspondiente, [...] por parte de los niños indígenas” (Huenchullán, 2005, p.16-17).

Exceptuando la cuarta definición, ninguna de las otras correspondería a concepto de interculturalidad, lo más cercano sería la primera concepción citada, aunque ésta se asemeja más a una definición de multiculturalidad ya que el reconocimiento del Otro queda restringido a una atomización de las partes sin diálogo (Tubino, 2001, 2004; Walsh, 2005; Žizek, 2010). Una respuesta típica mencionada lo grafica claramente cuando apunta a una “acción pedagógica, tendiente a mantener la cultura mapuche respetando la cultura occidental y reconociendo que la diversidad enriquece a ambas” (Huenchullán, 2005, p.16). Este ejemplo da cuenta de la ambigüedad en el uso del concepto, definido desde esta dimensión. En este contexto político de virtual reconocimiento, se sitúa el concepto de interculturalidad. Ésta, como tal, sería un atributo resultante de la selección cultural que construye el currículum.

El concepto de interculturalidad, situada en las relaciones Estado-nación chileno y pueblo Mapuche, puede provenir de dos vertientes. Por un lado, de una vertiente *Crítica* que cuestiona la modernidad y las consecuencias que trae en su fracaso y, por otro, se tiene una vertiente *Funcional* que en su discurso y práctica invisibiliza los conflictos. Bajo un supuesto diálogo entre culturas legitiman las asimetrías en las relaciones de poder existentes (Tubino, 2004). Esta última se asimilaría a una política multicultural, que se basa sólo en el reconocimiento, más que a una política intercultural.

Desde la perspectiva crítica, Walsh (2005) entiende la interculturalidad como “proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta” y que está inspirado en la experiencia y propuesta indígena. Cuestionando el poder

dominante, busca transformar las estructuras e interacciones sociales (Walsh, 2005, pp.25-26).

Dicho de forma más precisa:

“Es un proceso donde el fin no es una “sociedad ideal” como un abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad del poder, saber y ser, siempre consciente de que estas relaciones de poder no desaparecen, pero que si pueden ser transformadas y (re)construidas de otra manera” (Walsh, 2005, p.27).

Entonces, la Interculturalidad promueve el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio, por parte de los estratos históricamente dominados. Esto se podría vincular con lo planteado en el artículo 28 de la “ley indígena” —mencionado inicialmente— que dice promover el reconocimiento y fortalecimiento de las culturas indígenas. También se podría inferir que el PEIB debería apuntar como resultado a desarrollar “procesos de cuestionamiento, transformación y construcción, especialmente en la construcción de conocimiento y pensamientos propios” (Walsh 2005, p.27), a partir de un intercambio recíproco entre las culturas.

Por la otra parte, como se adelantó, la interculturalidad funcional establece un supuesto diálogo entre las partes, asimilándose al multiculturalismo. Esto se debe a que la política de respeto igualitario multicultural se torna en terreno neutral para la coexistencia de las culturas, sin el objetivo de homogeneizar la diferencia (Taylor, 2009).

Según el Taylor (2009), con esta política evita que las sociedades multinacionales se descompongan, producto del esfuerzo de los grupos dominantes de imponer su identidad sobre los dominados, por lo cual, debería universalizarse. En este escenario:

“ampliar y modificar el programa [educacional] resulta esencial no tanto en nombre de una cultura más general para todos, sino para dar el debido reconocimiento a quienes hasta hoy se han visto excluidos. La premisa fundamental de estas demandas es que el reconocimiento forja la identidad” (Taylor, 2009, p.106)

Como se observa, en los planteamientos del multiculturalismo, el diálogo cultural entre los sectores dominantes y los dominados que ofrezca un espacio neutro de integración, donde no se intente imponer una identidad particular de ninguna de las partes. Para Zizek (2010) “El

respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (p.65) en la medida que la distancia permite al “multiculturalista” mantener su posición dominante como *universal* mediante el cual se definirá quién es el *otro*, sin la necesidad de homogeneizar.

Finalmente cabe mencionar que, para Tubino, el proyecto moderno no debe ser abandonado, sino enraizado y radicalizado dentro de sus propios planteamientos. Para que esto cobre vigencia debe convertirse en un discurso abierto al diálogo entre culturas. Además, al igual que Walsh, reconoce en la interculturalidad un proyecto ético y político, agregando que tiene su fundamento en el “potencial autocrítico [de la modernidad] que le permite identificar sus propias incoherencias y avanzar en el camino de su superación” (Tubino, 2004, p.90), argumentando que la Interculturalidad implica un diálogo entre la racionalidad moderna-occidental y la no occidental, ya que un retorno al mundo pre-moderno no asegura necesariamente el bienestar.

En síntesis, la interculturalidad será entendida como una cualidad de las relaciones interétnicas, cuyo proyecto ético está conformado fundamentalmente por el reconocimiento y diálogo recíproco. Acotando la diferencia con la noción de multiculturalismo —más similar a la llamada interculturalidad funcional—, está la distancia sostenida entre las sociedades que forman parte de dicha relación. En el último caso, se propone una política de reconocimiento que abandonaría el proyecto homogeneizante, no obstante se reproduciría la distancia que legitima las desigualdades, entre las sociedades dominantes y subalternas.

En el caso de la Interculturalidad, además del reconocimiento, se propone el diálogo recíproco entre los interlocutores válidos. Esto particularmente aplicado al currículum educativo, posee un potencial transformador, en la medida que la selección cultural reconozca, legitime y recoja formas de valores, conocimientos y tradiciones, entre otros aspectos, de cada cultura. Ampliando el marco, propiamente tal, que significa la selección cultural e ideológica, en tanto proyecto valórico, de la organización curricular.

2.6. El PEIB y el currículum

Como objeto de estudio en este trabajo, el discurso que el Estado chileno construye sobre la interculturalidad del PEIB, se sitúa en el marco del currículum de dicho programa. De modo que en este apartado, se delimitarán las dimensiones de estudio que componen el currículum y se explicitará la forma que ambos, PEIB y currículum, se vinculan y permiten interpretar dicho discurso

Para empezar, cabe decir que el concepto de currículum se entenderá como la interrelación de tres órdenes que forman parte del proceso educativo: Primero, los objetivos que lo orientan y están explícitos en los textos, así como los proyectos concretos desarrollados en el marco curricular. Segundo, las actividades y prácticas docentes que lo interpretan. Y tercero, los efectos comprobables y la apropiación de los estudiantes (Gimeno, 2010). De acuerdo a lo anterior, para efectos metodológicos y según su objetivo general, el esfuerzo de este trabajo se concentrará en el primer orden, es decir, en los objetivos que orientan la interculturalidad en el PEIB, es decir “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” (MIDEPLAN, 2006, p.40).

Ahora bien, para articular las categorías analíticas referidas con el currículum, se recurrirá al trabajo del teórico norteamericano Michael Apple, quien se propone describir las operaciones realizadas durante el proceso de construcción de hegemonía por parte de la sociedad dominante, en este caso la chilena, en la disputa por el currículum y la selección cultural que resulta implicada en este último.

Para definir el concepto de hegemonía, Apple (2008a) utiliza la metáfora de un *sistema central* que sirve a los intereses dominantes y sobre el cual se organizaría la interacción de los significados o convenciones compartidas que permiten aproximarse a la realidad. Estos últimos, están organizados en sistemas y son los que conforman la ideología. Este proceso se llevaría a

cabo por medio de la noción de tradición selectiva”²⁶, donde la selectividad es el énfasis en determinados significados y prácticas, pertenecientes a este *sistema central*. En otras palabras, “la selección y organización del conocimiento en las escuelas es un proceso ideológico, proceso que sirve a los intereses de determinadas clases y grupos sociales” (Apple, 1996b, p.74). De acuerdo a lo anterior, para alcanzar el objetivo de esta investigación, en los resultados del trabajo, se entregará evidencia sobre la forma que en los documentos del PEIB realizan este proceso de selección, identificando los significados y/o prácticas enfatizadas.

Entonces la hegemonía sería la articulación de las diferentes configuraciones ideológicas, en función a los intereses dominantes que, de acuerdo al objeto de este trabajo, la colonialidad del poder representa el eje articulador y, para el caso del currículum, la colonialidad del saber operaría como tradición selectiva. Es decir, en términos generales la colonialidad del poder y la clasificación en base al criterio étnico representan las ideas hegemónicas que se reproducen mediante la colonialidad de saber, seleccionando los aspectos de la realidad social que permiten reforzar la clasificación social. De este modo, se desarrolla el proceso de exclusión y/o supeditación de los significados subalternos o periféricos al sistema central.

Cabe destacar, que la flexibilidad de la definición de ideología, permite tomar distancia de las concepciones clásicas que la definen como falsa conciencia o mera manipulación (Althusser, 1971), además de anticiparse a una comprensión que asuma a la ideología como una cuestión homogénea y estática.

Apoyándose en el concepto de “guerra de posiciones” acuñado por Gramsci, Apple plantea que la ideología actúa en todos los planos y no, necesariamente, en vínculo exclusivo con la economía. La ideología dominante incide en la esfera de la cultura, la educación y, en general, en la vida cotidiana como “sentido común”. Además, se busca crear “una ideología orgánica” que busca introducir en toda la sociedad una “voluntad popular nacional”, interviniendo “en el terreno del sentido común ordinario y contradictorio, ‘interrumpir, renovar y transformar en una

²⁶ Cabe mencionar que el concepto de tradición selectiva tomada por el autor es desarrollada por Raymond Williams (2010).

dirección más sistemática' la conciencia práctica de la gente" (1996a, p.37). Logrando la traducción de la doctrina económica al lenguaje de la experiencia y los imperativos morales.

De acuerdo a lo anterior, el estudio de estas nociones de hegemonía e ideología se ocupa de tres rasgos: a) **Legitimación**: La justificación de la acción de un grupo para su aceptación social. La argumentación de las actividades de grupos ocupacionales, dentro de las que caben los programas políticos y sociales con sus respectivas cosmovisiones. b) **Conflicto de poderes**: la hegemonía opera reclutando al sistema central de intereses dominantes, en medio de las disputas que puedan entre las personas/grupos sociales que buscan o tienen el poder. c) **Estilo de la argumentación**: En los casos anteriores, se utiliza una retórica que busca la generalización de casos particulares. Otra estrategia es articular presuposiciones compartidas entre los distintos sistemas de significados compartidos, como una forma de persuadir y ampliar el espectro de adherentes.

El vínculo existente entre hegemonía-ideología y el currículum, se materializaría en una supuesta neutralidad operante al momento de realizar la selección (Apple, 1996b), que se transforma en su dimensión central. El objetivo principal es despolitizar la institución educativa, en la medida que se omiten opiniones personales, o bien se reflejan las distintas posiciones al respecto, desconociendo que los contenidos han sido seleccionados. Entonces, el currículum "por su contenido y su forma, son una expresión de las construcciones concretas de la realidad, de las particulares maneras de seleccionar y organizar el vasto universo de conocimientos posibles" (Apple, 1996b, p.66). Por medio de la *tradición selectiva*, el currículum representa la sistematización de los conocimientos de la sociedad, determinando lo que se considera legítimo y verdadero.

Se considera que a través del currículum se puede conocer el discurso de la institución educativa, ya que según McLaren (1999), éste, como selección cultural, por medio del lenguaje, busca hacer inteligibles acontecimientos y experiencias. En este sentido, "el lenguaje siempre se localiza en los discursos o familias de ideas y el espectro de discursos es siempre limitado o 'selectivo', ya que la cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos,

desacreditando y marginando otros” (Mclaren, 1999, p. 58). Es así como también los usuarios del lenguaje, en tanto miembros de una categoría social, al producir un discurso en una situación social “*construyen y exhiben* activamente esos roles e identidades” (Mclaren, 1999, p.22). Como se verá en la estrategia metodológica, la producción discursiva de identidades se realiza mediante la atribución de características o distribución, entre otros aspectos que permiten evidenciar los estilos de argumentación y las formas de legitimación mencionadas

2.6.1. Relación ente currículum y discurso

Teniendo en consideración el rol que cumple el Estado en este proceso de regulación y construcción discursiva, cabe preguntarse por la forma que se materializan estos discursos en la institución educativa.

En este sentido, resultará pertinente referirse al currículum ya que representa el conocimiento a ser enseñado a las futuras generaciones, mediante su selección cultural (Cisterna, 2004). De este modo, la transmisión de ciertos contenidos insertos dentro del currículum, por lo general, traen consigo una visión etnocéntrica en la educación formal chilena que invisibiliza a los pueblos originarios como interlocutores legítimos (Poblete, 2003). Es precisamente a partir de esta característica del currículum, donde el discurso cumple un rol fundamental en el establecimiento en las relaciones de poder. Dicho en otras palabras, “las prácticas discursivas [...] pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo) clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y minorías culturales o étnicas” (Fairclough, Wodak, 2000, p.368)²⁷. Vinculado a esto, la sociología del currículo al estudiar la ideología, centra su atención en dos ejes: en los usos de metáforas, imágenes o ideas claves dominantes y cómo la suma total de valores, creencias e ideas que pueden considerarse constitutivos de la ideología (Apple, 1996b). Estos puntos exigen un modelo de análisis textual y sobre el cual se profundizará en la estrategia metodológica.

²⁷ El concepto de discurso utilizado en este trabajo se profundizará en el apartado siguiente, la mención en este acápite se realiza con el objeto de hacer un vínculo que dé continuidad entre el Marco Teórico y la Estrategia Metodológica.

De acuerdo al contexto donde se sitúa la construcción del objeto, cabe justificar las dos principales dimensiones definidas, a saber el discurso y el currículum. En lo que respecta al discurso, éste es entendido como práctica social, conforme a dos cuestiones. Por una parte, la utilización del lenguaje “no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados” (Van Dijk, 2000, p.21). Al mismo tiempo que constituye lo social, lo que moldea el ámbito discursivo, es decir al mismo tiempo que éste es formado a partir de instituciones y estructuras, les da forma (Farclaugh, Wodak, 2000, p. 367).

Esto, actualmente, se evidenciaría por medio de la selección de la realidad social materializada en los libros de textos. En este caso, la argumentación del Estado respecto la necesidad de un Programa de Educación Intercultural en el contexto chileno. Previamente se mencionó, como estrategia de las clases dominantes, que el statu quo no se conquista a través de la fuerza. Esta cuestión resulta determinante para comprender la importancia que tiene el currículum, y su vínculo con la colonialidad, en tanto selección cultural eurocéntrica, que evidencia la dominación de la colonialidad reproducida subjetivamente a través de la caracterización del otro como inferior y, entre otras cuestiones, de la visión lineal de la historia.

3. CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA:

3.1. Introducción

En este capítulo, se presentarán los aspectos técnicos y los medios utilizados para realizar la interpretación de los textos. De este modo, se expondrán las cuestiones formales como el tipo de estudio y diseño, entre otras, al mismo tiempo que se reflexiona entorno al ACD como estrategia de investigación social.

Para con Jesús Ibáñez “el lenguaje es, a la vez, instrumento y objeto de la investigación social” (Ibáñez, 2000 p.64) y su análisis permite separar dos componentes: el semiótico y el simbólico. El primero pone en juego lo que se dice, i.e. ‘hacer con el lenguaje’ y, el segundo, lo que se busca conseguir con este, es decir, lo que hay significado mediante el uso del lenguaje. Además, según el autor, toda interacción lingüística conjuga un contexto situacional o existencial (plano de la enunciación) que pone en juego la compleja red de relaciones sociales —que llama efecto sociedad— y un contexto convencional o lingüístico (plano de enunciado) donde opera la red de relaciones lingüísticas.

De acuerdo a lo anterior, se advierte que se debe situar la estrategia metodológica acorde a las características del objeto a investigar. En este sentido, es pertinente mencionar que las diferentes dimensiones que lo constituyen están cruzadas por el análisis de la construcción de consenso ideológico. En este tipo de análisis se entiende la ideología como “un subconjunto del lenguaje [que] recorta el ámbito de lo decible, reduce el conjunto de elementos y reglas, dispone de gramática particular” (Ibáñez, 2000, p.69), como se mencionó en la introducción, hoy en día es difícil atribuir características de “borracho” o “flojo” a un miembro de los Pueblos Indígenas. Se puede adelantar que al plantear en el Análisis Crítico del Discurso aplicado al PEIB, no se sitúa el objeto en el orden de lo dicho, como lo haría un análisis de contenido, sino en el orden de lo decible, es decir en el campo propiamente ideológico. Por ejemplo, el reconocimiento como “etnia” o “poblaciones indígenas” y no como “pueblo” recorta el lenguaje en el orden de lo decible, de acuerdo a la ideología dominante, es decir, no se está reconociendo el derecho a la

autodeterminación que los pueblos poseen, lo que en la práctica mantiene a los pueblos indígenas supeditados a las decisiones del Estado chileno (Marimán, Caniuque, Millalén, Levil, 2006).

La reflexión de Ibáñez resuelve en gran parte las tres operaciones que considera esenciales en la investigación social, a saber, la operación epistemológica, metodológica y presupuestos tecnológicos para realizar este estudio, las cuales se expondrán a continuación, en el siguiente capítulo que aborda el desarrollo del análisis.

3.2. Tipo de Estudio: Exploratorio-Descriptivo

De acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación, se define el tipo de estudio como descriptivo. No obstante, la especificidad del objeto propuesto no ha sido trabajado en la sociología chilena, en particular desde el enfoque teórico y metodológico con los cuales se abordará, es por esto que el tipo de estudio se ubica a este estudio dentro de un continuo entre el tipo exploratorio y el descriptivo (Vázquez, 2006), con el fin de realizar un aporte al conocimiento producidos en las distintas disciplinas científicas.

En otras palabras, si bien no se afirma que se trata de un tópico absolutamente nuevo, no existen líneas de investigación que se interroguen por el discurso de la interculturalidad en el PEIB. Los aportes existentes, si bien valiosos, vienen de la Antropología y las ciencias de la educación. De este modo, se podrá, por un lado, producir la información pertinente para alcanzar los objetivos de esta investigación y, por otro, proponer hipótesis o líneas de investigación para nuevos estudios.

3.3. Tipo de Diseño: Cualitativo; Emergente; No experimental; Transversal.

Esta investigación es del tipo *cualitativo*, ya que su finalidad es la comprensión del objeto de estudio desde sus propios parámetros y no desde los que posee quien investiga, es decir, se pretende la captar y reconstruir el significado (Ruiz-Olabuénaga, 1996; Canales, 2006), de lo que el Estado entiende por interculturalidad y como, a través de ésta, se relaciona con los pueblos

indígenas. En este sentido, se puede agregar que, en otras palabras, se utiliza la investigación cualitativa con el fin de realizar una *descripción tersa* (Álvarez-Gayou, 2003, p.29) del discurso intercultural en el PEIB.

Además, se trata de un estudio emergente, principalmente, por dos motivos: primero, por el abanico de dimensiones que pueden encontrarse dentro de la investigación al respecto de la EIB (los cuales están en íntima vinculación con la aproximación crítica abordada en la Fundamentación del Problema). La complejidad a la que se hace referencia entrega la posibilidad de abordar nuevas líneas de investigación a medida que se avance en el trabajo y, para conseguirlo, se requiere de un diseño flexible que se permita realizar modificaciones mientras se produzcan datos (Valles, 2000, p.77). El segundo motivo tiene que ver con la referida “novedad” de este objeto de investigación y la estrategia metodológica empleada, ésta no le permite tener una base previa que permita guiarlo a priori, ya que las demás investigaciones abordan la crítica al PEIB desde sus fundamentos pedagógicos, ya sean teóricos u operativos.

Finalmente el diseño, además, es no experimental y transversal, ya que la aproximación al objeto por medio de material documental, no permite experimentar a partir de ellos. Por otro lado, se considera como transversal ya que la producción de datos será representativa de un momento único (los gobiernos de la concertación: 1996-2010) y no se hará un seguimiento en el tiempo a la edición de nuevos documentos.

3.4. Diseño Muestral:

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) diseñado por Ministerio de Educación chileno abarca el siguiente conjunto de textos:

- Los Planes y Programas NB1; NB2 y NB3 para las lenguas: Aymara, Mapuzungún Quechua y Rapa Nui.
- “Aspectos Generales y Fundamentos de la EIB”, “Orientaciones Curriculares para la EIB en Contextos Mapuches” y “El Saber de nuestro Pueblo Aymara”

- El documento de “Orientaciones Para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe NB1”.
- “Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural”.
- Programas del Sector Lengua Indígena (SLI) para Primero, Segundo y Tercero Básico EIB en las Lenguas Aymara; Mapuzungun; Quechua; Rapa Nui.

En el siguiente cuadro, se presentan (de izquierda a derecha) los textos seleccionados del PEIB, al mismo tiempo se mencionan los capítulos seleccionados para su análisis y los objetivos de investigación que representan.

Cuadro N°1: SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL ANÁLISIS²⁸

Documento	Capítulos seleccionados	Objetivo Específico	Extensión
ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) Y SUS FUNDAMENTOS	1.- Legislación, culturas indígenas e interculturalidad	Objetivo 1 Objetivo 3	17 páginas
	2.- “Interculturalidad y Educación”	Objetivo 2 Objetivo 3	14 páginas
ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CONTEXTOS MAPUCHE	1.- “El Marco Curricular y la Educación Intercultural Bilingüe”	Objetivo 2 Objetivo 3	6 páginas
	2.- El proyecto Educativo Institucional Orientado a la EIB	Objetivo 2 Objetivo 3	16 páginas
	3.- Reforma Curricular y Educación Intercultural Bilingüe	Objetivo 1 Objetivo 3	35 páginas
ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	1.- Introducción		
	2.- Presentación. - NB 1 y NB 2 - Educandos Indígenas NB1 y NB2	Objetivo 2 Objetivo 3	4 páginas
	3.- Introducción al Contexto Indígena	Objetivo 1 Objetivo 3	7 páginas

Fuente: elaboración propia

Como se observa en el cuadro n°2, los documentos que componen el PEIB, desde la ley indígena hasta un programa educativo específico, se pueden clasificar en tres tipos que Wodak llama “ámbitos de acción” (Wodak, 2003). Estos a su vez, contienen un conjunto “variedades

²⁸ En el Anexo N°2, se puede observar la relación de los capítulos seleccionados en el corpus, respecto de los textos oficiales

discursivas” de las cuales se seleccionaron los documentos a utilizar para la producción de datos —la relación entre “ámbitos de acción” y “variedades discursivas” se retomará a continuación cuando se aborde la técnica de análisis—.

Cuadro N°2: ÁMBITOS DE ACCIÓN. BASADO EN LA SELECCIÓN DE DIMENSIONES DEL DISCURSO COMO PRÁCTICA SOCIAL

PROCEDIMIENTO POLÍTICO LEGISLACIÓN	FORMACIÓN DE PÚBLICA AUTOPRESENTACIÓN	OPINIÓN Y	DESARROLLO DE DENTRO DEL GRUPO (DOCENTE)
Variedades Discursivas			
-Ley 19.253 “Ley Indígena” (1992)	-“Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe”.		-“El Saber de Nuestro Aymara”.
-Guía Para la discusión de la nueva ley indígena (1990).	-“Identificación y descripción de contenidos culturales Aymara, Atacameños y Mapuche”.		- Los Planes y Programas NB1; NB2 y NB3 para las lenguas: Aymara, Mapuzungún Quechua y Rapa Nui.
-Memoria [de la] Comisión Especial de los Pueblos Indígenas. (1993)	- “Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural”		-“Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural”
-Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.			-“Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe NB1”.
			-“Orientaciones curriculares para el pueblo mapuche”.
Fuente: elaboración propia			

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se puede explicitar que las decisiones muestrales están compuestas por tres criterios, estos son: relevancia para el problema de investigación; heterogeneidad y finalmente accesibilidad (Valles, 2000). Se advierte también, que la muestra no se define totalmente hasta haber “entrado al campo” —en este caso, iniciar el análisis de los documentos— y, en relación a esto, se define *a priori* el criterio de saturación o redundancia (Valles, 2000) para cerrar totalmente la muestra.

3.5. Técnicas de Recolección de Datos²⁹: Análisis Crítico del Discurso.

A continuación se presentarán los elementos teóricos necesarios para la comprensión de las líneas programáticas del Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) como técnica de investigación (Fairclough, Wodak, 2000). Para profundizar en su método de análisis en el subtítulo siguiente. La principal característica para comprender la pertinencia del ACD como técnica de producción de datos, en la especificidad del estudio de los textos que fundamentan el PEIB, es que comprende al lenguaje como una práctica social y el contexto de uso en esta técnica es crucial (Fairclough, Wodak, 2000, p.367; Wodak, 2003 p.18). Esta primera característica cobra mayor importancia al coincidir con Apple quien plantea que “deberíamos buscar el significado del lenguaje en su uso específicamente contextual” (Apple, 1996, p.31) para comprender el vínculo entre los conceptos políticos y educativos.

Una segunda característica del ACD es que articula los conceptos de poder, historia e ideología (Wodak, 2003, p.19), específicamente en las relaciones de dominación, discriminación, poder y control social que “tienen como sujeto estigmatizado a una gran parte de los grupos sociales vulnerables y excluidos, ya sean las mujeres, los inmigrantes o cualquier otro” (Conde, 2009, p.28). Esto se justificó implícitamente en la construcción del objeto, al plantear que el lenguaje ayuda a producir y reproducir relaciones de poder desiguales, refiriéndose al rol que cumple el currículo en ello. El marco teórico dialoga con el ACD, principalmente con estos tres conceptos y la idea que el estudio del currículum educativo como “cualquier intento serio de entender de quién es el conocimiento que entra en la escuela, ha de ser [...] histórico” (Apple, 2008, p.90). A la importancia de esta dimensión histórica de la investigación sobre el currículo, se le puede agregar que su “reconocimiento puede servirnos para algo más [que el simple dato, sino que] puede hacernos plantearnos cuestiones similares hoy en día (Apple, 2008, p.109) de modo tal que, se pueda articular la forma cómo se vuelve operativa la ideología con las relaciones

²⁹ En la investigación cualitativa se le suele llamar “técnica de *producción* de datos”, no obstante siguiendo a Ibáñez se considera que “en el análisis de textos el *diseño* no alcanza al *proceso de producción*, sólo al *producto* (selección del texto-para-analizar)” (Ibáñez 2000, p.94). En el caso de las estrategias conversacionales, como grupos de discusión o entrevistas cualitativas, los datos son producidos en la provocación del investigador.

de poder. Como se mencionó, tanto la ley indígena como el PEIB nacen en un contexto específico: principalmente transición democrática y políticas en relación a la emergencia de la situación indígena, dos elementos que se deben tomar en cuenta para avanzar en el análisis del objeto de investigación.

De acuerdo a lo planteado hasta el momento, en el Análisis Crítico del Discurso son fundamentales, por un lado los textos —como cualquier otra versión de análisis del discurso— y de los contextos. Construir una muestra a partir de documentos oficiales significa enfrentarse a un producto que es resultado de una selección de contenidos intencionada e implica un tratamiento de edición previo a su publicación. Para enfrentar esto, en los postulados del ACD se contempla la organización de las proposiciones de los textos, así como las distintas categorizaciones, ambas cuestiones entregan elementos interpretativos importantes para inferir intencionalidades y no sobreinterpretar el contenido de los textos.

3.6. Técnica de Análisis de Datos: Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales.

Hasta el momento se ha hecho referencia al ACD de forma genérica, con acento en las particularidades políticas y teóricas que llevan a definirlo como la técnica de producción de datos, a partir de las características comunes a todos los enfoques sobre este tipo de análisis. No obstante, a continuación se profundizará en el ACD como método para la investigación desde el enfoque particular de Norman Fairclough y Ruth Wodak, al mismo tiempo que se abordarán conceptos emergentes que permiten la comprensión, tanto de la técnica de análisis como del enfoque.

Se debe tener en cuenta, primero, que esta versión del ACD se posiciona desde una perspectiva que comprende el lenguaje o la semiosis como parte irreductible de los procesos sociales que, a su vez, se inscriben en esferas sociales más amplias, formando un conjunto de redes interconectadas de diferentes tipos —económicas, políticas, culturales, entre otras—. Se entenderá la semiosis como cualquier forma de creación de significado (Fairclough, 2003, p.180),

para ser más específicos, la forma semiótica principal de los textos es la lingüística, no obstante en distintas ocasiones, se mezcla con otras formas semióticas, por ejemplo, las fotografías y diagramas del diseño gráfico, que se vuelven elementos de análisis y evaluación de los textos escritos (Fairclough, 1995, p.7), constituyendo distintas variedades discursivas.

Por variedades discursivas se comprenderán las diversas formas de actuar, de producir y reproducir vida social, en otras palabras, es “el uso convencional del lenguaje asociada a una forma ratificada socialmente de acuerdo a un tipo de actividad” (Wodak, 2003, p.105). Como se hace referencia en el diseño muestral, los ámbitos de acción corresponderían a la situación donde se constituyen las variedades discursivas y, particularmente, en este proceso es la semiosis la que construye los discursos. En este sentido “los discursos son distintas representaciones de la vida social cuya posición se halla intrínsecamente determinada; los actores sociales de distinta posición ‘ven’ y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes” (Fairclough, 2003, p.182).

Las prácticas sociales construidas de un modo concreto en forma de redes constituyen un orden social —por ejemplo el orden social de la educación en una sociedad particular y en una época concreta—. El aspecto semiótico de un orden social es lo que se puede llamar orden del discurso. Éste es la manera en que las diferentes variedades discursivas y los diferentes tipos de discurso son ubicados juntos en la[s] red[es], en el caso del objeto de estudio se refiere al discurso etnocéntrico occidental y el discurso indígena. Un orden del discurso se define como “una estructuración social de la diferencia semiótica [...]. Un aspecto de este orden es el dominio: algunas formas de generar significado son dominantes o mayoritarias en un particular orden del discurso; otras son marginales, o de oposición, o ‘alternativas’” (Fairclough, 2003, p.183).

Los autores relevan el concepto de ‘hegemonía’ pues, a su juicio, puede emplearse de forma provechosa para analizar los órdenes del discurso, ya que “una particular estructuración social de la diferencia semiótica puede llegar a ser hegemónica, convirtiéndose en parte del sentido común legitimador que sustenta las relaciones de dominación” (Fairclough, 2003, p.183).

Esto resulta relevante si se hace el vínculo con lo que plantea Jesús Ibáñez, según este autor la ideología juega en el “orden de lo decible” que establece los límites de lo que se puede enunciar, es decir, la misma cuestión a la que apunta definición de variedad discursiva. En este contexto se estima que el PEIB se estructura desde el ámbito de lo decible, siendo importante desnaturalizar la construcción de consenso sobre el sentido común que lo sustenta. Lo anterior cobra mayor valor, de acuerdo al objeto de este estudio, sobretodo porque “la ideología no es una mera cuestión de representaciones de la realidad social, puesto que las construcciones de identidad que están vinculadas con el poder son [...] también procesos ideológicos clave” (Wodak, Fairclough, 2000, p.393).

3.7. Operaciones Analíticas del ACD utilizadas:

Las cuestiones planteadas anteriormente, basadas fundamentalmente en el trabajo de Fairclough, se vuelven operativas en una visión tridimensional del discurso (Martín Rojo, 2003): Como práctica textual; como práctica discursiva y como práctica social.

En el caso de la primera dimensión, se trata de abordar al discurso como producción textual, donde el actor que está detrás adopta una postura positiva o negativa hacia lo que se enuncia. En la segunda dimensión, el discurso como práctica discursiva se vincula con otras prácticas sociales situadas en un contexto más amplio; dentro de éste se regula la producción y la recepción —para este trabajo se abordará sólo la producción—, siendo estos los principales ejes de análisis. Y finalmente, el discurso como práctica social, centra su atención en la relación entre la estructura social y el discurso.

El proceso de análisis textual se realizó, en primer lugar, a través de la matriz graficada en el cuadro n° 3. Ésta ofrece tres columnas donde se aborda el texto analizado, la forma de caracterización del actor al que se hace referencia o el contexto social en el cual se encuentra situado el texto y, finalmente, la tercera columna abre el espacio para vincular el análisis con el concepto pertinente trabajado en el marco teórico de ésta investigación. De este modo, se utilizó

un análisis exploratorio que sirvió para identificar los elementos textuales claves para evidenciar las estrategias de legitimación utilizadas en los documentos.

Cuadro N°3: MATRIZ DE ANÁLISIS TEXTUAL

DOCUMENTO		
N° Capítulo: Título capítulo		
Fragmento del Texto	Caracterización Actor/contexto social	Concepto

Fuente: elaboración propia

En segundo, se seleccionan las cláusulas textuales más significativas con el objetivo de evidenciar las estrategias de legitimación, según su ámbito de acción y sus realizaciones lingüísticas claves.

Cuadro. N°4: MATRIZ DE ANÁLISIS DE CLÁUSULAS TEXTUALES SIGNIFICATIVAS CON LA REFERENCIA DE IDENTIFICACIÓN; EL TEXTO O CITA TEXTUAL; LA REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE; Y EL ÁMBITO DE ACCIÓN PERTINENTE.

Cuadro N° :

Referencia	Texto	Realización lingüística	Ámbito de acción

Fuente: elaboración propia

El tipo análisis de discurso descrito, se puede graficar en la figura n° 1 donde se plantea la relación entre las tres dimensiones al centro del proceso de análisis, la dimensión teórica que respectivamente lo alimenta y las operaciones específicas realizadas para lograr los requerimientos de cada nivel.

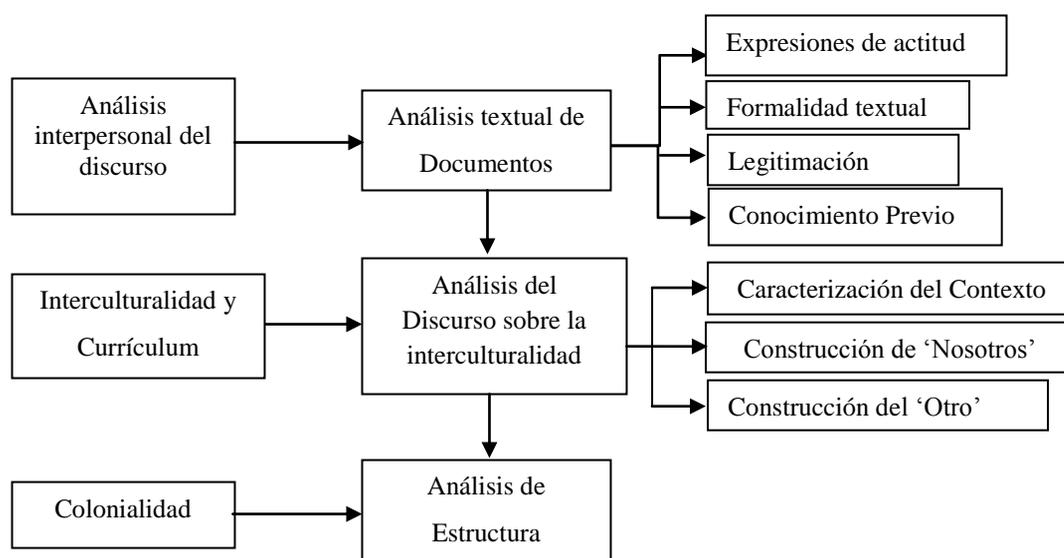


Fig. N°1: Niveles del Proceso de ACD —Análisis Textual, Análisis del Discurso y Análisis Estructura— y operaciones específicas contempladas (Fuente: elaboración propia).

En el caso del análisis textual de los documentos, las expresiones de actitud; formalidad textual y conocimiento previo, tienen que ver con cuestiones vinculadas al estilo del texto (Martín, Eggins, 2000). Por otra parte, se incluyen otros ejercicios analíticos como las llamadas funciones estratégicas del discurso (Chilnton Schäffner, 2000), que incluyen la coerción; encubrimiento y legitimación; finalmente, también se podrá atención en los ámbitos de estudio (Martín-Rojo, 2003) como las formas de designación de atributos y/o acciones, así como la dinámica de oposición “ellos” y “nosotros”.

3.8. Operacionalización de los principales conceptos

A continuación se presentan desglosadas las principales dimensiones de los conceptos que orientarán el análisis y permitirán comprender el discurso contenido en los documentos.

Conceptos	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
COLONIALIDAD	COLONIALIDAD DEL PODER (DIMENSIÓN ETNOPOLÍTICA)	Criterio Raza
		División Trabajo
		Conflictividad Inherente
		Asimetría entre Dominante/subalterno
	COLONIALIDAD DEL SABER (DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA)	Historia Lineal
		Eurocentrismo
INTERCULTURALIDAD	RECONOCIMIENTO (DIMENSIÓN IDEOLÓGICA)	No-homogenización Respeto (no tolerancia)
	DIÁLOGO (DIMENSIÓN PRÁCTICA)	Intercambio Cercanía
	SELECCIÓN CULTURAL (DIMENSIÓN IDEOLÓGICA)	Tradición Selectiva (hegemonía) Currículum Inacabado
CURRÍCULUM	IMPLEMENTACIÓN (DIMENSIÓN PRÁCTICA)	Neutralidad y/o Objetividad
		Legitimación Estilo de argumentación
Fuente: elaboración propia		

3.9. Calidad del Diseño:

Se debe tener en cuenta que la calidad del diseño se evalúa a partir del resultado final. En esta parte del trabajo se definen, de antemano, los criterios que posibilitan tal evaluación.

De acuerdo a Valles (2000) para las investigaciones cualitativas estos deben ser: 1) producción de teoría formal; 2) consistencia de las observaciones realizadas sobre la base de los documentos; 3) credibilidad científica; 4) producción de hallazgos generalizables o transferibles a otros contextos, en este caso al material pedagógico no contemplado en la muestra; 5) reflexividad o autocrítica de los efectos que el investigador o la estrategia de investigación provoca en los resultados obtenidos; 6) cantidad de información sobre el proceso de investigación aportada.

Desde la perspectiva del ACD, se puede observar, por una parte, la coincidencia en los planteamientos de Valles (2000) recién mencionados, específicamente la producción teórica e información aportada y credibilidad científica (Jäger, 2003). Por otro lado, aspectos particulares de acuerdo a consideraciones específicas del enfoque, a saber, la implicación de la propia ideología del investigador, además de la postura a favor de los grupos subalternizados; en este caso la triangulación de datos en el plano contextual (Wodak, 2003), en los ámbitos sociopolíticos e históricos y contexto social de la situación, además de la propia triangulación la producción de conocimiento debería ser accesible y comprensible por los sujetos de la investigación. (Van Dijk, 2003).

4. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CHILENO

4.1. Introducción

A continuación se presentarán los resultados de la selección de citas más representativas y el análisis de sus cláusulas claves, con el objetivo de describir el discurso que el Estado chileno construye respecto la interculturalidad³⁰, mediante los textos de difusión y contextualización al PEIB. Esto se realizará a través de un análisis crítico que evidencia la articulación de la historia reciente de la relación entre Estado chileno/Pueblo Mapuche y los fundamentos del Programa y, por medio de ésta, caracterizar el contexto, los actores y las estrategias utilizadas para legitimar la postura del Estado sobre la implementación de un programa con las características descritas.

Para efectos analíticos y asegurar el orden en la exposición del análisis, ésta será dividida en tres apartados, de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. A saber, la construcción discursiva del contexto histórico donde se sitúa el programa; el discurso interpersonal (sobre los agentes “nosotros” y “los otros”); y, finalmente, el discurso sobre la relación interétnica (intercultural).

Respecto a los apartados mencionados, cabe realizar tres consideraciones preliminares:

- 1) La construcción discursiva, como se planteó en la Estrategia Metodológica, está intrínsecamente ligada a la trama histórica en la que está inmersa y, por tanto, su análisis necesariamente ‘debe’ incluirla, ya que el texto tiene una influencia directa de su contexto (y viceversa).
- 2) También se debe contemplar que una relación intercultural incluye, al menos, dos partes —en este caso, la sociedad chilena y los pueblos originarios, el Nosotros y los Otros— cuya relación también influye sobre la producción del texto.

³⁰ Por su extensión, las matrices están incorporadas como Anexos al final del trabajo (ver Anexos 3-14). No obstante, durante el desarrollo del análisis serán anunciadas debidamente, para quien se interese en revisarlas.

3) Y, por último, tratándose de un conjunto o *corpus* de textos donde el concepto de interculturalidad tiene un lugar central dentro de sus contenidos, es ineludible plantear un apartado que aborde las definiciones explícitas de dicho concepto. Lo anterior busca ir más allá de realizar una construcción discursiva sobre los actores —que aborda implícitamente la relación intercultural, como se planteará en la segunda parte del análisis—, interrogándose directamente sobre los atributos que tendría esta forma particular de relacionarse.

Los tres apartados que conforman el análisis de los textos deben comprenderse como un todo, esto es, la descripción del discurso del Estado sobre la interculturalidad. En su lectura se observará que hay partes más abundantes que otras en lo que a cantidad de información se refiere, no obstante el corpus en su conjunto ofrecerá coherencia a cada una de ellas, por lo tanto no debería abstraerse ninguno de sus componentes. De igual forma ocurre con la comprensión del concepto de Interculturalidad. Si bien es cierto, su descripción ‘literal’ está incluida en un objetivo específico (“describir las relaciones implicadas en la noción de interculturalidad contenida en el PEIB”), éste no será abordado a cabalidad sino como objetivo general (“Describir e interpretar el discurso sobre la interculturalidad contenido en el PEIB, puesto en marcha durante los Gobiernos de la Concertación”).

Para finalizar, es pertinente acotar que, no se trata de contrastar si la afirmación que realiza un agente para persuadir o disuadir a otro es verdadera o falsa —en el sentido clásico de la ideología—, sino de evidenciar y graficar las operaciones y estrategias desplegadas para legitimar su perspectiva particular de la realidad. En otras palabras, por medio del análisis, no se busca describir los puntos de encuentro o desencuentro entre la comprensión que el Estado sostiene sobre los derechos de los pueblos originarios y las comunidades que demandan autonomía. Por el contrario, se pretende describir el modo en que el Estado confunde los derechos y la forma que se desentiende de las demandas por la autonomía, dando por hecho que los pueblos originarios son parte de “la nación chilena”.

4.2. CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL CONTEXTO HISTÓRICO QUE SITÚA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE

Una de las dimensiones incluidas en el análisis y, a su vez, una de las estrategias utilizadas por los autores del texto para argumentar el PEIB, tiene que ver con describir y fundamentar la inserción de este programa educativo en un contexto histórico particular. La construcción de éste implica una selección de situaciones problemáticas o favorables que fundamenten la necesidad del desarrollo de una Educación Intercultural. Cabe acotar que no se trata solamente de una escisión del pasado, ya sea lejano o cercano —como una operación objetiva—, sino que significa una lectura particular sobre éste.

Del análisis del discurso de los documentos que abordan la dimensión del contexto histórico, se pueden observar dos ejes que lo orientan: por una parte, el contexto sociopolítico que hace referencia a experiencias generales como la convivencia pasada entre el Estado y los Pueblos Originarios; la diversidad cultural propia de Suramérica y las normativas atinentes que hacen posible la inclusión de la interculturalidad como política; y, por otra parte, está el énfasis en la esfera educativa, donde se hace mención a los aspectos atinentes de la Reforma Educacional.

A partir de estos dos ejes (contexto sociopolítico y educativo), se puede interpretar el discurso del Estado sobre el contexto que sitúa la implementación del PEIB, enfatizando los aspectos de la selección efectuada que, a modo de hipótesis, grafican las dimensiones que dificultarían el cumplimiento de la promesa de una relación intercultural, bajo el supuesto que existe una voluntad real de entablarla.

De este modo, se inicia una relación lógica con los acápite siguientes, como se planteó en la introducción al análisis. El primer apartado reconstruye el escenario que habla sobre la situación en que se encuentran los actores. El segundo apartado profundiza en la caracterización

de dichos actores y, finalmente, las distintas posiciones que estos ocupan en la relación interétnica, cuestión que será abordada en el tercer apartado.

4.2.1. Contexto Sociopolítico:

La exposición sobre el contexto sociopolítico (véase el Anexo N°3, ref. 1-4) se organiza en dos tópicos argumentativos, utilizados por los autores para legitimar el PEIB desde una perspectiva externa a lo propiamente educativo: El primero hace referencia a los procesos regionales (Suramérica) y locales (Chile). Para comprenderlos se pueden mencionar tres sesgos propios de la mirada eurocéntrica: El universalismo, la actitud residual y la escala dominante (Santos, 2006). El segundo tópico se refiere al rol que ocupan los actores que hacen posible la relación intercultural. Estos serían el Estado (incluyendo la constitución política) y los representantes políticos.

El Anexo N°3 expone el conjunto textual seleccionado para este apartado, desde el cual se profundizará en los tópicos anteriores. Paralelamente, se realiza un análisis pormenorizado en el cual se identifican las realizaciones lingüísticas claves que le dan su sentido y propósito. De esta forma se podrán interpretar los datos y comprender el vínculo entre la producción textual y su contexto.

En general, en la primera parte de la referencia N°1³¹ se grafican dos dimensiones del objeto de investigación, ya que del mismo modo que realiza una contextualización del escenario actual, también toma distancia de un pasado con *grandes tragedias vividas por la humanidad* —de acuerdo a la misma cita, se podría inferir que es no-tolerante, ni armónico—. También, en relación a estos hechos, se dividen roles entre los agentes, al plantear se ha entregado a *las manos de sus estadistas y legisladores* la misión de evitar que las tragedias vividas se repitan.

³¹ Cada referencia o cita textual está conformada por cláusulas enumeradas correlativamente entre [], esta subdivisión permite distinguir los contenidos de cada referencia. Por ejemplo, la Referencia N° 1 está compuesta por cuatro cláusulas, donde [1] caracteriza un de forma general una situación pasada; [2] y [3] plantean distintas medidas frente a dichos sucesos; y [4] destaca la importancia de estas medidas.

Además, respecto de la división de roles, la segunda cláusula contextualiza la producción legislativa del Estado chileno, la cual tiene su *punto de referencia y partida del que deriva una completa legislación internacional y nacional a favor de la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad*, ésta sirve de cimiento para que la *nación* construya su cuerpo normativo en relación al respeto de la diferencia.

Desde esta perspectiva, se pueden acotar dos cuestiones que son corolario de la interpretación eurocéntrica de la realidad: la aplicación de normativas universales, como son los derechos humanos, basados en la experiencia histórica europea que sirve de piedra angular para la redacción de leyes nacionales, igualándose la nación al Estado una característica propia de los proyectos de Estados unitarios. Por otra parte, entre las cláusulas 1-2 (ref.1) se plantea una descripción desde la concepción de la historia unidireccional. Con la conjunción temporal señalada (*visto desde*), y la toma de distancia de los hechos remitidos, implica que el sentido de la historia se dirige hacia una sociedad que evita dichas tragedias, valorando positivamente la responsabilidad de sus *legisladores y estadistas*.

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
1. AG_cap.1_p.7 ³²	1[Visto desde el siglo veintiuno, las <u>grandes tragedias vividas por la humanidad</u>] 2[han conducido a los pueblos a poner en las manos de sus estadistas y legisladores una misión por la tolerancia y armonía.] 3[La <u>Organización de las Naciones Unidas y su Declaración Universal de los Derechos Humanos constituyen hoy el punto de referencia y partida</u> del que <u>deriva una completa legislación internacional y nacional a favor de la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad</u>], 4[como <u>bases mínimas para la construcción de sociedades justas y solidarias</u>] [el subrayado es nuestro].	[1] Plantea una relación causal de sucesos (tragedias) maximizados por el Adjetivo (<i>grandes</i>) con el fin de legitimar [2]. [1] Toma distancia de <i>las grandes tragedias</i> , con la conjunción temporal <i>visto desde ...</i> [2] Estadistas y legisladores tienen la misión a favor de la tolerancia y armonía. [3] ONU y Declaración Universal DDHH son (<i>hoy</i>) referencia circunstancial (<i>punto de referencia</i>). [2] y [4] Asumen consenso en definiciones (<i>Tolerancia y Armonía Sociedades Justas y solidarias</i>)	· Describir el contexto a nivel mundial.

(Fuente: elaboración propia)

³² Para identificar la cita se utilizan las iniciales del texto en este caso: “Aspectos Generales” (AG), primer capítulo (Cap.1) y la página 7 (p.7).

Sin realizar un juicio a favor o en contra de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ésta sirve para ilustrar el carácter universalista del eurocentrismo, no porque el adjetivo “universal” acompañe el nombre de dicha declaración, sino porque es ejemplo de una normativa creada a partir de una experiencia histórica particular que la antecede y utilizada como fundamento para plantear nuevas relaciones interétnicas entre la Sociedad Chilena y la Sociedad indígena en un contexto distinto —como se observa entre las cláusulas 3-4—.

Otra dimensión del contexto general es la supeditación de políticas como la EIB al desarrollo económico en el marco de la globalización. Según se observa en la referencia N°2, la inserción en la *comunidad internacional* debe encontrar su correlato en la *convivencia pacífica*. El texto tiene una doble trama al igual que la cita anterior, ya que en su segunda parte, realiza una contextualización del ejercicio legislativo donde el/los Estado/s se apropian de los valores anteriormente mencionados y, a la vez, se legitima el actuar de los agentes del Estado (*estatistas* y *legisladores*), al plantear una relación causal entre su trabajo y lo que se “necesita” como sociedad. Esto se puede comprender si se remite a la Reforma Educativa y Curricular de los '90 que, como se advirtió en la formulación del problema, se plantea como contexto general la Sociedad del Conocimiento —caracterizada por la aceleración en los cambios tecnológicos y su mayor impacto, también acceso a la información y la internacionalización de la economía— que exige competencias morales, intelectuales, entre otras, acorde a este periodo histórico.

Otra dimensión de la interpretación eurocéntrica se evidencia en la estructura clausal formada por la referencia demostrativa-cercana *en la actualidad*; la incrustación y *con toda seguridad en el futuro* y el indicativo presente *necesitan* (sobre *los países*), proyecta el carácter imperativo de la inserción en la *comunidad internacional*. Este proceso de inserción internacional —que podría interpretarse como *globalización*— sería la dirección hacia la que hay que dirigir los esfuerzos como país.

La referencia N°3 propone que las *creencias sagradas de los pueblos indígenas* no son relevadas desde el prisma de la cultura hegemónica, además es interesante observar que al Estado y la Sociedad chilena se les atribuirían un rol activo en el respeto a la diversidad, el

mantenimiento de un clima armónico y convivencia pacífica. En el caso de las comunidades culturales, lingüísticas y religiosas distintas, el rol es pasivo, sólo beneficiario de las políticas estatales y de las convenciones internacionales, a cambio de favorecer la convivencia pacífica.

Además de lo anterior, en la misma referencia N°3, se hace una diferenciación entre la llamada *tradición nacional vigente* y los *sistemas de creencias sagradas*, tomando distancia de una posible convivencia entre nacionalidades distintas. Es decir, la diferencia de los pueblos originarios está en su cultura, lengua y religiosidad, esferas de la vida social que son integrables por una dimensión mayor: la nación. Empero, no se contempla la posibilidad que un pueblo indígena constituya una nación. En esta referencia es fundamental el planteamiento sobre *la tradición nacional* que se realiza en singular (a través del artículo *la*). La clasificación de sociedades de acuerdo a su posición en la historia lineal y unidireccional, queda manifiesta con que *la tradición nacional* es la que debe integrar a las creencias sagradas y no *convivir armónicamente*, ni deben éstas integrar a la tradición nacional.

En un contexto pluricultural (ref.4), donde se plantean las relaciones entre el nosotros y los otros, resulta fundamental para fortalecer un clima de convivencia pacífica, demostrar a través de ejemplos concretos de reconocimiento de la identidad y cultura. En la articulación de las tres cláusulas, que conforman la referencia N°4, se naturaliza la desigualdad producto de la etnicidad: a) al plantear que *el pluralismo étnico-cultural ha estado siempre acompañado de desigualdades* naturaliza e ignora la posibilidad que haya existido (o existe) una relación interétnica horizontal, generalizando las relaciones de desigualdad existente entre conquistadores y colonos ibéricos con los pueblos originarios. Por otra parte, b) el argumento se plantea, (1) acotando que la desigualdad inherente a la diversidad, produce (2) relaciones conflictivas las que (3) son en última instancia *conditio sine qua non* se produciría la identidad de las partes —además cabe acotar que esta idea se reafirma con el uso de una cita—. De modo que, se plantea esta desigualdad asimétrica, como un aspecto positivo para el fortalecimiento cultural.

En paralelo a las cuestiones aquí planteadas, y para cerrar este apartado, cabe preguntarse qué se entiende por *sociedad justa y solidaria* o bien, a qué se refiere por *relaciones conflictivas*

más que armónicas. Estas interrogantes no son respondidas en ninguno de los textos, no obstante, se asume que existe consenso en la definición de dichos conceptos por parte de los lectores. Esta cuestión es relevante en la medida que dicho consenso omite la cuestión que estos conceptos con carga teórica, es decir, su definición no es unívoca y, para utilizar uno de ellos, es necesario despejar los demás.

En la segunda parte de la selección textual, se aborda nuevamente el rol de los agentes principales en la segunda cláusula (Anexo N°4: ref.5-6). En este sentido, otro dato contextual que entrega el texto es el Acuerdo de Nueva Imperial. Éste se caracteriza como un *gran acuerdo entre los partidos políticos y las organizaciones indígenas* (referencia N°5). Esta calificación (*gran*), más allá de relevar los alcances del evento, busca legitimar su transversalidad refiriéndose de manera imprecisa a sus participantes y sin matices, dando a entender que los signatarios son todos los partidos y todas las organizaciones. Al mismo tiempo, se legitima esta forma particular de hacer política a través de la negociación. Lo cual se ve reafirmado en la cláusula siguiente, donde nuevamente se repite el adjetivo *gran* para calificar al Acuerdo. Sumado a la estrategia de legitimación sobre la transversalidad de la política de negociación, está el énfasis presidencialista (Gill, Martin, 2000), el que se manifiesta en la alusión a nombre y apellido de la institución “presidente de la república”, a diferencia de los dirigentes o partidos políticos firmantes, que se mencionan de forma genérica.

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
5 AG_Cap1_p. 12	12[Un gran acuerdo entre <u>los partidos políticos y las organizaciones indígenas</u>] se formalizó en 13[un gran acuerdo realizado el 1 de diciembre de 1989, en la ciudad de Nueva Imperial,] 14[en el que el candidato a la <u>presidencia de la República, Patricio Aylwin, y los dirigentes de organizaciones indígenas, firmaron un documento que se conoce como “Acta de Nueva Imperial”].</u>	[11] Se realiza una expresión positiva al utilizar el adjetivo calificativo <i>gran</i> , sobre el acuerdo entre los actores (<i>partidos políticos y las organizaciones indígenas</i>). Se refuerza la idea en [12] a la vez que se hace una referencia demostrativa-lejana de tiempo y lugar. [13] Se enfatiza la referencia demostrativa-personal en la figura del Presidente como sustantivo común y Sustantivo Propio (<i>Patricio Aylwin</i>). Sin el mismo énfasis en los dirigentes de las Organizaciones indígenas.	Caracterizar la participación de las partes de Nueva Imperial. Caracterizar el contexto nacional

(Fuente: elaboración propia)

Además, en términos normativos, son recurrentes las referencias a la Constitución donde se plantea como rol del Estado la *protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación* (referencia N°6). Al final de la cita, se pueden observar tres énfasis distintos, por una parte el texto en negrita, por otra parte se encuentra la intertextualidad que se hace a la Constitución de la República y, finalmente, el énfasis que es de interés para este trabajo, la referencia a *la nación* [el subrayado es nuestro]. Es decir, quienes son sujeto de las políticas del Estado son los miembros de la nación.

Es importante destacar que la cita intertextual que utiliza el documento atribuye al Estado el rol (*corresponde*) de fomentar la educación y proteger el patrimonio de *la Nación*. Lo cual puede interpretarse como una atribución de tipo paternalista, ya que la educación (a través del PEIB) buscaría proteger el patrimonio mapuche, el que según la concepción de los documentos es también patrimonio de *la nación*, aspecto ya mencionado y que seguirá profundizándose en la medida que se avance en el desarrollo de este trabajo. Por otra parte, el rol paternalista, será abordado desde la caracterización de los actores en el próximo capítulo.

4.2.2. Dimensión Educativa:

En esta segunda dimensión se abordarán fundamentalmente los aspectos contextuales referidos a la educación en Chile, su condición actual y elementos clave de funcionamiento (Anexo N°5, ref. 7-11).

El uso que se le otorga a valores como el respeto y la tolerancia en el contexto escolar ofrece las condiciones para la construcción de aprendizajes significativos con los conocimientos que los educandos lleven a la escuela. Esto queda manifiesto explícitamente en la referencia n°7. Al plantearse que la educación chilena *enfatisa aprendizajes significativos*, se sitúa directamente en su objetivo actual, no solo por el uso del verbo en presente, sino que, además, tiene su correlato con las necesidades externas (las que se legitiman según el subtítulo anterior).

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
7 OEIB_cap.1_ p.7	17[La <u>educación chilena</u> actualmente <u>enfatiza aprendizajes significativos</u> que estén estrechamente <u>vinculados con el entorno</u> , con las experiencias, los intereses, emociones y comportamientos culturales que el niño trae a la escuela]. 18[La <u>construcción de aprendizajes</u> , conocimientos y habilidades se plantea en <u>un clima de respeto, tolerancia hacia la diversidad de saberes</u>]	[17] Contextualiza la educación Chilena y uno de sus objetivos con el verbo <i>enfatiza</i> (presente-indicativo): <i>los aprendizajes significativos</i> . [18] Valores como el <i>respeto</i> y <i>tolerancia</i> , favorecen (<i>se plantea en un clima</i>) la <i>construcción de aprendizajes</i> .	Contextualizar a través de los objetivos de la <i>Educación Chilena</i>

(Fuente: elaboración propia)

El dato anterior toma mayor relevancia pues, en el contexto educativo en que se sitúa el PEIB. Este tiene como uno de sus principales fundamentos, mejorar la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de aprendizajes educativos en los educandos pertenecientes a los pueblos originarios. Otro aspecto mencionado que se utiliza es la *descentralización pedagógica, curricular y administrativa* (referencia N°8), propia de la Reforma Educativa de los 90. Aquí el énfasis, en función al PEIB, está en la posibilidad de contextualizar y complementar de acuerdo al escenario sociocultural en que se encuentra la escuela.

En primer lugar, llama la atención el carácter técnico en que se plantea la contextualización educativa al PEIB. Si bien es cierto, el texto abordado se propone entregar Orientaciones de carácter pedagógico, es claro el cambio respecto a las otras dimensiones que también abarca el *corpus* de textos. Las nociones de *descentralización pedagógica* [y] *curricular*, son parte de la Reforma Curricular de los 90 y el cambio epistemológico que ésta implica, en términos curriculares. Ambos tipos de descentralización debiesen orientar la implementación curricular con o sin PEIB, porque son anteriores a la implementación del Programa y, como tal, el programa es posible debido a la descentralización.

Por otra parte, una característica propia del sistema educativo, después de la reforma, es la responsabilización de las escuelas en los resultados. Esta cuestión queda explícita en los grados de autonomía que *entrega* la descentralización, más allá del adverbio de modo utilizado para caracterizar la forma que las escuelas realizarán sus propuestas. No obstante lo anterior, quedaría indefinido cuáles son los *grados*, es decir, cómo se medirían o evidenciarían, lo cual implica una

deficiencia, ya que la gestión de un currículum intercultural dependería de éstos aspectos, entre otros.

La Reforma es la que permite realizar *acciones de EIB*, abordada en la Referencia N°9. Es fundamental explicitar que la pregunta planteada (*¿cómo desarrollar una educación intercultural bilingüe en el marco curricular actual?*) sitúa inmediatamente los límites de la Reforma y de las posibilidades que ésta entrega. Son dos ámbitos que se explicitan: la contextualización y complementación de objetivos y contenidos (ref.9). Estos poseen un **carácter normativo** en la medida que *permiten* realizar las *acciones* anteriormente mencionadas. Desde la perspectiva de Chilton y Schäffner (2000), se trataría de una Función Estratégica coercitiva “menos evidente”, en la medida que no realiza una coerción acompañada de represión, sino ofreciendo posibilidades limitadas que el interlocutor (lector) debe aceptar en la medida que se avanza en el abordaje del texto.

Por otra parte, es importante mencionar que son la *contextualización* y la *complementación* curricular, las que permiten comprender el sentido que se le entrega a la noción de *grados de autonomía* (ref.8), es decir, el margen de acción que ofrece (*entrega*) la descentralización pedagógica y curricular. Además, si se concuerda que estos “grados” posibilitarían la *realización de acciones*, se infiere semánticamente que se refiere a un conjunto acotado de operaciones, lo cual es distinto a, por ejemplo, “actuar interculturalmente”, lo cual propone una “forma de hacer intercultural” sostenida en el tiempo.

Para cerrar el análisis de esta referencia cabe mencionar que pareciera que los conceptos de *contextualización* o *complementación*, en primera instancia, ofrecerían el carácter intercultural, ya que para que este último sea tal, debe existir un diálogo entre contenidos culturales distintos que no se alcanzarían con una educación monocultural, ya sea chilena o mapuche. No obstante está latente la crítica —mencionada en un principio— a la implementación de la EIB, al estar planteada sólo para las escuelas con alta densidad de educandos indígenas, lo cual anularía la potencialidad de ambas estrategias, es decir, la contextualización y complementación curricular.

En la referencia siguiente (ref.10) se hace explícita la función coercitiva del discurso antes mencionada, ya que se plantea una enumeración de características que debe tener el PEI, atinente a los docentes, los educandos; la familia y la estructura organizativa.

Por otra parte, es interesante la expresión: *y no haya tergiversaciones en el tratamiento de la temática mapuche*. Ésta graficaría una pretensión de objetividad, que se logra por medio del compromiso del o la docente con el tema. Lo cual se puede interpretar según la concepción clásica de ideología, vinculada a una afirmación falsa, que no se daría si existe dicho compromiso.

La referencia N°11, por su complejidad, sirve como resumen y vínculo para la siguiente apartado. En las tres escisiones realizadas se abordan tres dimensiones del contexto que involucran a los actores y el concepto de interculturalidad, que en los textos es equivalente a “*relaciones interétnicas de cooperación*”. En esta relación es fundamental observar que, a los pueblos indígenas se les atribuye la *urgencia* de entablar dichas relaciones interétnicas *en el marco de los Estados nacionales*, en lo cual se realiza una doble operación: primero, se asume que el Estado y la nación son uno; segundo, esta igualación conlleva la nula posibilidad de que existan dos o varias naciones dentro de un Estado —como algunas demandas así lo expresan—.

Además, cabe acotar que esta proposición viene acompañada de una abstracción histórica, pues no se hace referencia a los abusos que desde la llegada de los conquistadores españoles cometieron en contra los pueblos originarios. La mención más explícita a este tema es la *larga historia de conflicto y dominación*. Aquí llama la atención que se le otorgue una connotación negativa al conflicto —cuando en otro momento se le da una connotación positiva (ref.4)— y, cuestión que es fundamental en las relaciones interétnicas, se les atribuye a los pueblos originarios la voluntad de terminar el conflicto y la dominación.

Estas relaciones interétnicas están basadas en un conjunto de valores —respeto mutuo, reconocimiento y aceptación del otro como legítimo otro, además la convivencia, el diálogo, la comunicación, la reparación y la reciprocidad— que, de volverse operativos, conformarían una

relación intercultural. No obstante, quedan dudas del tipo de diálogo, comunicación y reciprocidad planteados, ya que, de no existir un retroalimentación —como se planteó en el debate multiculturalismo/interculturalidad— difícilmente se podría desarrollar una relación intercultural.

Cabe mencionar que se le atribuye a los pueblos originarios *aspiraciones de desarrollo* (en un sentido laxo), aspecto que también resulta fundamental pues ha sido el eje de las políticas públicas de reparación para los pueblos originarios, reduciendo su problemática a la pobreza, como se mencionó previamente, y que es una dimensión central para comprender contemporáneamente la colonialidad del poder y la clasificación social en base a este criterio.

4.2.3. La interpretación eurocéntrica de la realidad

Para evidenciar la forma que el discurso constituye una práctica social —más allá de la misma producción (situada) del texto— se debe interrogarlo sobre la acción que se está realizando. De modo que quede manifiesto la manera que se constituye la sociedad y esta última al discurso, a través de él y su prisma ideológico particular, (Fairclough, Wodak, 2000).

En principio la respuesta es sencilla, ya que a partir de una lectura inicial se observa que a *grosso modo* la re-contextualización que se hace en los textos: Primero, implica una selección de sucesos *ad-hoc* a los objetivos de los documentos y segundo, en este escenario, se hace una división de los roles que los agentes ocuparán —cuestión que, como se anunció, se profundizará en el siguiente apartado—. Así, al mismo tiempo que el discurso realiza una acción tan concreta como ésta, también legitima y encubre situaciones específicas (Chilton, Schäffner, 2000). En otras palabras, del análisis se desprende que el discurso realiza una doble operación: disimula elementos claves del pasado y el presente, a la vez que legitima la acción de los gobernantes.

Dicha “selección *ad-hoc*” tiene que ver directamente con las funciones que se le atribuyen a la ideología (Apple, 1996, 2008), específicamente, el énfasis en los significados y prácticas hegemónicos, por medio de una selección cultural con un criterio eurocéntrico (Lander, 2006;

Dussel 2001). Este último criterio se posiciona desde dos dimensiones claves: la Comprensión Lineal de la Historia —unidireccional donde la civilización moderna es la más desarrollada, como último estadio— y la naturalización de las relaciones sociales dominantes —las cuales servirán de ejemplo para desarrollar las más “primitivas” o menos modernizadas—. Dicha característica da forma a la noción de etnopolítica en este trabajo, que desde la colonialidad del poder, como un sustrato colonial presente en la contemporaneidad, clasifica las sociedades en un binomio, donde lo diferente a lo actual, no sólo es distinto sino carente. En este caso, se hace referencia a la clasificación de las sociedades, con el criterio de la unidireccionalidad de la historia.

Acorde a lo anterior, la construcción discursiva del contexto apela a un relato sobre un pasado trágico consecuencia de la ausencia de valores como la tolerancia y la convivencia armónica. Las tragedias ocurridas, no se repetirían en el presente, asumiéndose la presencia de tales valores o, al menos, una voluntad favorable a su existencia. No obstante, estas situaciones negativas se exponen sin un responsable y, particularmente, el autor individual o colectivo detrás del texto toma distancia sobre ellas. Como se verá adelante en este apartado, esta condición de fragilidad respecto al pasado, responsabiliza y legitima el actuar de los gobernantes —cuestión que se profundizará en el siguiente apartado.

Entonces, al no existir un agente definido, cuya intolerancia y desapego a la convivencia armónica lo hacen responsable de las desgracias pretéritas, la interpelación sobre esos valores estaría dirigida a la sociedad mapuche y la sociedad chilena. Se puede plantear como hipótesis que, esta posición es coherente a los intentos de subsumir de los pueblos originarios a la sociedad dominante, reduciendo al máximo la posible resistencia. Según esto, la contextualización cobra sentido en la medida que, para el Estado chileno y parte de los dirigentes indígenas, se vuelve imperativo contener un conflicto que se ha desarrollado con diferentes intensidades a lo largo de la historia republicana.

Desde la perspectiva adoptada, es fundamental referirse al pasado de manera general, laxa y ambigua, evitando identificar episodios concretos y, en los mismos términos, se ‘exige’ una

convivencia armónica de la comunidad. Así la convivencia no sería producto de la adopción de valores propios de un proyecto plurinacional o interétnico —cualquiera sea el enfoque que se desee darle—, sino que deviene del respeto a las normas que surgen del contexto internacional y nacional chileno. Es decir, la armonía y tolerancia serían producto de una fuente regulatoria externa.

En este sentido, surge la pregunta: a quién se le entrega la responsabilidad de entablar o cimentar las bases de esta nueva relación —es decir la división de roles, previamente referida— y al igual que lo establece la institucionalidad respuesta es: a los políticos y legisladores. Las comunidades son a lo más consultadas y son los representantes del Estado, los encargados de llevar adelante la implementación. En este sentido, el pasado se utiliza para justificar una relación asimétrica entre la sociedad chilena (y sus representantes) y los pueblos indígenas que la demandan.

Así la participación de la comunidad queda reducida a los espacios locales, al menos en lo declarado, pues se sabe que, aunque con limitaciones, la CONADI tendría incidencia en la política (general) del Estado hacia los pueblos indígenas. En estricto rigor, el énfasis está puesto en la gestión del presidente Aylwin, no en la capacidad de agencia de las movilizaciones que históricamente han sostenido los pueblos originarios que adscriben el Acta de Nueva Imperial.

En el marco de la jurisprudencia chilena, se habla de la nación, sin realizar un alcance mínimo que permita explicitar que se utiliza la expresión genérica '*nacional*' para todo lo que compete al territorio³³. El fomento o protección de los pueblos indígenas, tienen el fin de proteger la cultura de *la nación* chilena. En otras palabras, se asume que el pueblo mapuche y los demás pueblos originarios son parte de la Nación chilena, este aspecto es fundamental, pues les niega la condición de nación. En ningún caso se hace una excepción, siempre se habla de la sociedad chilena y los pueblos originarios como si fueran dos partes de una única Nación. En este sentido,

³³ Una cuestión que sería imprescindible definir al situarse en una relación donde una fracción de uno de los interlocutores exige el reconocimiento. De hecho, en este mismo trabajo, se produce la paradoja de llamar al "territorio nacional" (jurisprudencia del Estado chileno) como territorio chileno, cuestión que claramente excluye a las demás aspiraciones 'nacionales'.

esta comprensión sobre la nación chilena es limitante, de facto, para establecer una relación intercultural, pues esta relación exigiría el reconocimiento de los pueblos indígenas como naciones distintas.

Aspectos referidos al registro de los textos

Antes de profundizar en el análisis, es necesario hacer referencia a algunas cuestiones del *registro* del texto, que permitirían comprender el *sentido* de estos. Esto será en tres ámbitos: Formalidad textual, Expresiones de actitud y conocimiento exigido.

En primer lugar, los textos en general poseen formalidad textual, especialmente los referidos a cuestiones pedagógicas con referencias al PEI, los aprendizajes significativos, descentralización pedagógica, entre otras. Además en los tres documentos a analizar hay reducidas referencias a o los autores del texto. Si bien hay expresiones léxicamente complejas, es decir que poseen incrustación de cláusulas individuales en la estructural clausal—, el lenguaje no posee mayor complejidad semántica.

En segundo lugar, la cuestión propia del registro de los textos que es notoria, son los usos de expresiones de actitud (Martin, Eggins, 2000). Es decir, la cercanía o distancia de quien se encuentra detrás del texto o autor, sobre el objeto al que se refiere. Como se observará en los cuadros que complementan los subtítulos siguientes, se utiliza un conjunto de adverbios y calificativos que maximiza procesos o realizan evaluaciones favorables respecto a estos, entregando valoración positiva y negativa a estos (Martin-Rojo, 2003).

Tercero, si bien los textos no poseen un uso semántico complejo, si hay una gran demanda de conocimiento teórico-conceptual —por ejemplo, estratificación, desarrollo o identidad—, especialmente en el ámbito pedagógico, el cual se asume que es un área del conocimiento en el que los lectores están familiarizados, por lo que se exige un uso técnico del lenguaje.

4.2.4. Sobre la construcción discursiva del contexto y la coherencia ideológica del Estado

Hasta ahora se han analizados algunos aspectos que permiten comprender de forma parcelada los alcances analíticos del ACD. Lo que correspondería en este momento de la exposición es describir a partir de los documentos la construcción discursiva realizada sobre el contexto. Para realizar esta labor dentro de los textos que sirven de preludio a los planes y programas, es importante describir los alcances ideológicos que este posee y, como tal, los esfuerzos por legitimar y construir consenso sobre el carácter del PEIB. Para alcanzar esta tarea, al igual que en la primera parte de este apartado, se hace necesario plantear una pregunta que guíe su desarrollo. No obstante ahora, el énfasis estará puesto en la dimensión ideológica ¿Cómo la selección de elementos en la construcción discursiva del contexto crea consensos o convenciones que permiten comprender la realidad desde los intereses del Estado chileno?

La pregunta en sí es compleja, no obstante, acotada al primer objetivo, es posible responderla acorde a los fines de esta investigación. Esta respuesta contempla una operación editorial con dos dimensiones: una de énfasis lingüísticos (uso del lenguaje) y otra mediante ejercicios intelectuales, a los que Chilton Schäffner (2000) les llama funciones estratégicas del discurso, por ejemplo, el encubrimiento o eufemismo y la coerción no represiva o “menos evidente”. Estas estrategias se utilizan, en este modo particular, debido a la sensible historia de agresiones hacia los pueblos indígenas, en este caso el pueblo mapuche. En este sentido, permanece constante la mirada eurocéntrica sobre la realidad como criterio de comprensión del contexto que rodea el PEIB y las relaciones sociales que construye.

Cuadro N°8: Resumen de tópicos para la Dimensión Contexto del PEIB

DIMENSIÓN	TÓPICOS	ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICAS Y SU FUNCIÓN
CONTEXTO DEL PEIB	Sociopolítico:	- Legítima división de roles en función a datos contextuales
	- Mundial	- Se comprende <i>la nación</i> en singular.
	- Regional	- Asume Consenso respecto a definiciones conceptuales valóricas y teóricas.
	- Chileno	- Legítima la institución del Presidente con un énfasis personalista.

Educativo:	- Texto mayormente técnico y formal con una función Imperativa.
- Reforma Educativa	- Plantea cláusulas relacionales para vincular procesos generales (reforma) con estrategias particulares (implementación)
	- Recurso

(Fuente: elaboración propia)

Al analizar las estrategias de legitimación utilizadas en los documentos, se identifican dos tipos de énfasis: La adjetivización y la maximización de elementos primordiales, ya sean agentes o procesos. La primera, como se podrá suponer, mediante el uso de adjetivos por ejemplo *grandes* (tragedias), *Completa* (legislación), *Gran* (acuerdo). La segunda estrategia tiene que ver con la mención de los participantes: *el presidente de la república* o *partidos políticos*, *dirigentes indígenas*. En el caso de los procesos, *los países necesitan insertarse en la comunidad internacional*, *las grandes tragedias han conducido*. Esto tiene que ver con expresiones de actitud positivas (Martin, Eiggins, 2000) de quien o quienes son responsables (están detrás) del texto, es decir la Institución MINEDUC, frente a los procesos aludidos.

Con este uso particular del lenguaje, estas dos estrategias buscan construir consenso (Apple, 1996b) sobre, por ejemplo, lo favorable que resultarían entregar la responsabilidad a los estadistas o el rol importante que cumplieron los partidos políticos y los dirigentes mapuches. El consenso que se busca construir tiene que ver con demostrar que no existiría otra alternativa y que el rol de los agentes fue óptimo por sus logros. Además de esto, para construir dicho consenso, se requiere un estilo del texto (registro) cercano al lector, como se advierte con el uso laxo o impreciso de conceptos amplios y cargados teóricamente. De este modo, resultaría más sencillo lograr adhesión a los planteamientos dentro de los textos.

Otra función estratégica del discurso es el encubrimiento. Como se ha mencionado sistemáticamente en el análisis, es evidente la abstracción histórica que se realiza en la elaboración de dichos documentos. Lo anterior se evidencia en tres aspectos, por un lado, la contextualización distanciada del pasado conflictivo en la relación Estado chileno/Pueblos indígenas; por otra parte, el ocultar elementos del presente; y, finalmente, la omisión clara de los hechos trágicos que hacen, realmente, necesario al PEIB.

La construcción de consenso, además de las funciones estratégicas del discurso abordadas, tiene como correlato la función coercitiva en su forma no represiva, la cual opera planteando las pautas de acción a seguir por el lector, o bien atribuyendo deseos, actitudes o necesidades a los actores. Por ejemplo, *los países necesitan insertarse en la comunidad internacional* (ref.2) o bien que, *las tragedias vividas han conducido a los pueblos a poner en manos de sus estadistas y legisladores* (ref.1). Respecto al primer ejemplo, se advierte otra dimensión de los consensos asumidos, la inserción a la comunidad internacional es un camino a seguir, en la *actualidad* y el *futuro*.

Del mismo modo que se asume consenso en las definiciones de los valores mencionados, éstas se dan por sabidas y compartidas por el destinatario y las demás partes involucradas. Otros consensos asumidos como pautas a seguir son: por ejemplo, que la *Tradición Nacional Vigente siempre ha actuado* [...] (ref.3) o que la diversidad *étnico-cultural siempre acompañado de desigualdades* (ref.4).

En términos ideológicos, propiamente tal, el concepto de nación utilizada posee cuatro características y para su comprensión es necesario contrastarla con el concepto de eurocentrismo, como tradición selectiva. El análisis requiere mirar el presente desde la herencia colonial y republicana desde su carácter positivista, tanto en su forma de interrelación entre los agentes (colonialidad del poder), como en su modo de conocer la realidad (eurocentrismo), como factores que históricamente han configurado la estructura social. Es así que, en primer lugar el concepto nación, es concebido en singular (*la* nación), es decir, dentro del territorio no se advierte la existencia de otra distinta a la hegemónica-chilena y se desconoce a la mapuche o mestiza. En segundo lugar, *la* nación es objeto de protección del Estado, como portadora de la tradición nacional. La tercera característica es que *la* nación lleva en su seno su cultura y patrimonio. Y la cuarta característica, enlazada a la anterior, asume que parte del patrimonio de *la* nación está conformado por la cultura mapuche.

En ningún momento ha estado en duda que los pueblos originarios se integren o se asimilen a la nación chilena o sociedad nacional, pues nunca se han considerado afuera de ella.

No obstante, la cultura mapuche o indígena, se reconoce fuera de la chilenidad como la articulación cultural hegemónica o *tradición nacional vigente* —si fuese posible definirla de algún modo— y, es en este ítem, donde están concentrados los esfuerzos de este trabajo.

Dada la compleja y sensible relación que ha sostenido el Estado chileno con el Pueblo Mapuche, la operación binaria legitimación/deslegitimación, como función estratégica del discurso, queda concentrada en la primera variable, construyendo o argumentando el carácter imprescindible de un agente, por ejemplo, la relevancia del presidente de la república en la negociación de los derechos indígenas. Sería un error político pretender deslegitimar frontalmente al otro interlocutor, dadas las características de su relación. No obstante, esta última se describe en términos asimétricos, en un doble sentido. Por un lado el protagonismo lo asumen los representantes e instituciones estatales —legisladores, partidos, presidente, secundados por los dirigentes indígenas— y, por otro, son los pueblos indígenas agentes pasivos en la recepción de beneficios ofrecidos por el Estado.

En este sentido, se puede inferir que la implementación de PEIB —dados los antecedentes mencionados— es una forma de regular la instrucción formal, con el objetivo de mejorar resultados y las mediciones que guían la política pública (SIMCE). Lo anterior le otorga un carácter accesorio a las reparaciones declaradas, respecto situaciones pasadas con consecuencias trágicas —aunque no son nombradas en el texto, son sabidas— como la guerra de Arauco, la ocupación de la Araucanía o la contemporánea discriminación.

Los valores de la tolerancia y el respeto aludidos en las referencias textuales, apuntan (en el contexto del PEIB) a la construcción de aprendizajes significativos, partiendo del hecho que académicamente los educandos mapuche e indígenas, en general, están en desventaja al resto (chilenos). Esto se infiere desde dos cuestiones fundamentales que son la “piedra angular” del programa. Por un lado, se debe a la reforma educativa y, en particular a la curricular (sin éstas no sería posible su implementación) y sus límites los entrega por medio de la contextualización y complementación, supeditando las “acciones” en términos interculturales a la cultura dominante, la chilenidad o *tradición vigente*.

En resumen, la selección del contexto que acompaña la implementación del PEIB, busca legitimar en el currículo un proyecto ideológico con una mirada eurocentrada coherente con: por una parte, la reforma educativa de los '90 y, por otra parte, la función política de la CONADI.

4.3. LA CARACTERIZACIÓN DE LOS AGENTES: EL “OTRO” Y EL “NOSOTROS”. DISCURSO INTERPERSONAL EN LOS TEXTOS

4.3.1. Introducción

En el presente apartado se analizará el discurso interpersonal sobre lo que se identifica como Nosotros y los Otros, es decir los agentes involucrados en la relación intercultural propuesta por el PEIB. Para esto se abordarán los principales aspectos que son resultado de la caracterización que los textos analizados realizan sobre los actores. Esta labor se alcanza describiendo el modo en que se posicionan los agentes en su relación y las características que se les atribuyen. En otras palabras, como se erige el “nosotros” —Estado chileno y Sociedad chilena— y los “otros” —la sociedad mapuche y los Pueblos Originarios, en general.

Se parte del supuesto que, a diferencia de la construcción del contexto en los documentos, la caracterización del Nosotros y de los Otros, no es intencionada por los autores del texto, empero se trata de un ejercicio, aunque implícito, totalmente necesario para poder explicar los alcances de los fundamentos del PEIB.

La caracterización de los Otros se aborda desde distintos ámbitos, por ejemplo, el pueblo mapuche, los educandos indígenas, los miembros de las comunidades. Lo que tiene en común cada uno de ellos es la diferencia étnica respecto de la sociedad dominante, el Nosotros. Este último se identifica por la sociedad chilena, sociedad nacional o el Estado y sus representantes, todos agentes distintos a los pueblos originarios.

Cabe plantear que los énfasis estarán puestos en las funciones estratégicas y las realizaciones lingüísticas clave que permitan comprender las acciones realizadas mediante el discurso. Esto incluye cuestiones formales como el conocimiento exigido al destinatario y los consensos asumidos que permiten desarrollar la argumentación del/los autores responsables de los textos.

Finalmente, se propone un análisis particular apoyado en las referencias textuales sobre las que se sustenta la interpretación y una posterior generalización con las principales afirmaciones posibles de realizar a partir de las evidencias recogidas.

4.3.2. Los Otros: el lugar de los pueblos originarios en el PEIB

Para la exposición del análisis se ofrecerá un cuadro que reúne las referencias textuales, en este caso sobre los Otros (Anexo N°6, ref.12-21), y, en segundo lugar, la interpretación de cada una de estas.

En la referencia inicial (n°12), se empieza la caracterización de los pueblos originarios como los miembros de la población nacional con mayores índices de pobreza y marginalidad como resultado de las *relaciones interétnicas de dominación*. Esta es una expresión recurrente en el texto, cuya función se desarrollará más adelante. La caracterización negativa continúa con la secuencia: *discriminación racial*-negación de su propia condición-deterioro de autoestima y *por lo tanto* de su identidad. Esta caracterización negativa sirve para posicionar el rol del Estado como el actor que viene a resolver los *anhelos de desarrollo* de un grupo social con las condiciones anteriormente descritas. Además, vale explicitar que dichos *anhelos* son atribuidos a los pueblos originarios, cuestión que refuerza la idea del Estado como agente activo y, por el contrario, posiciona a los pueblos indígenas como agentes pasivos.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
12 AP_cap.1_p.7	27[La educación intercultural bilingüe es una <u>propuesta</u> educativa que está concebida <u>para dar respuesta</u> a los <u>anhelos de desarrollo</u> de los <u>pueblos indígenas</u>] que, 28[<u>como resultado</u> de las <u>relaciones interétnicas de dominación</u> , <u>ostentan</u> hoy los <u>mayores índices de marginalidad y pobreza de la población nacional</u>]. 29[Muchos de ellos viven <u>un clima de discriminación negativa</u> que atenta contra sus derechos más esenciales; sufren el <u>deterioro progresivo y constante de su patrimonio cultural y lingüístico</u> y tienden a negar su condición de indígenas por la discriminación racial que se ejerce sobre ellos, lo que deviene en un deterioro de su autoestima y, por lo tanto, de su identidad].	-[27] Acción: Descripción de Pueblos Originarios. Adjetiva a la EIB como propuesta. -[28] Establece relación causal con [1] -[29] Define el concepto de 'identidad'. - Estilo discurso: Texto toma distancia ocultado a actor que lo escribe. -Exige conocimiento previo uso de conceptos con carga teórica como: Desarrollo; Pobreza; Marginalidad. -Al referirse a los pueblos originarios se refiere a Ellos.	· Caracterización Pueblos Originarios. · Rol de Estado. · PEIB como propuesta.

(Fuente: elaboración propia)

Cabe mencionar que en esta referencia (ref. n°12) y la siguiente, se realizan dos operaciones: caracterización y división de roles. Esta división se reafirma con a la distribución abordada en el punto anterior, al plantear que históricamente la demanda por la educación ha sido una constante (ref. n°13). También describiendo que son los *jefes políticos mapuches* los que *piden* (no demandan; ni exigen) *al presidente de la época colegios*. Igualmente, en la referencia n°14, se reafirma el énfasis presidencialista al plantear que *las deliberaciones fueron entregadas al Presidente de la República*, esto no sólo reafirma el rol del Presidente, sino que sugiere la legitimación de su autoridad por parte de los dirigentes indígena.

En estas dos referencias, se observa una tercera operación que tiene que ver con la reproducción de la idea de nación homogénea, a la que incuestionablemente pertenecen los pueblos originarios. Esto se observa cuando se plantea que los pueblos originarios *ostentan hoy los mayores índices de marginalidad y pobreza [...] de la población nacional* (ref.13) y se insiste al final de la cláusula y *el establecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe para los ciudadanos indígenas*. Como connacionales o ciudadanos, en los planos nacional y estatal, respectivamente, se asume que los pueblos originarios forman parte indudable del proyecto de Estado-nación.

En la referencia N°15, al especificar y sostener que una *demanda sentida* históricamente por el Pueblo Mapuche —el carácter imperativo del sustantivo “demanda”, se matiza con el adjetivo “sentida”— como es el acceso a la educación, se jerarquiza después de la mejora en la calidad, a la cual se le atribuye mayor importancia. También posiciona al pueblo mapuche en relación a la pertinencia de sus exigencias.

Esta referencia seleccionada es rica en información, no solo porque reafirma la posición del Pueblo Mapuche y los pueblos originarios, tampoco la relación unidireccional como demandante, ni porque sitúa una de las principales preocupaciones de la Reforma educativa. Su riqueza, además, se encuentra al situar al educando mapuche desfavorecido en un proyecto meritocrático, donde deben demostrar *aptitudes, inteligencia y capacidad de esforzarse*. Todos estos aspectos identificados ofrecen evidencia a seguir, para comprender la dimensión ideológica

que atraviesa los textos y que, con seguridad, poseen un hilo conductor con los resultados esgrimidos en el apartado anterior y el siguiente.

En términos educativos la caracterización es más explícita (ref.16), es decir, para alcanzar la mejora en la calidad de la educación *se propone elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos indígenas*. Entonces, si se requiere elevar la calidad es porque está es baja, cuestión que se afirma en la cláusula siguiente al citar *las últimas mediciones que revelan* —no describen, evidencian, ni dan cuenta, etc., si no que *revelan*— que la *región con mayor concentración de población indígena ostenta los más bajos índices de logros de aprendizaje*. Aquí, implícitamente, se refiere a la novena región donde el pueblo indígena con mayor presencia allí es el mapuche. En otras palabras, la baja calidad de los aprendizajes de los educandos mapuches, implica un bajo rendimiento en las *últimas mediciones* (presumiblemente, pues no se hace explícito, el SIMCE).

En la referencia n°17 se ilustra la distancia entre *los indígenas y la sociedad nacional*. Esta última se vería beneficiada al incrementar valores como la *democracia* y el *humanismo*, a la vez que obtiene nuevas *prácticas productivas* y *valores* que podrían entregar *sustentabilidad al país*. En principio se observa nítidamente una separación entre ambas partes, como distintos. Llama la atención que la *sociedad nacional* al verse beneficiada por ciertos atributos indígenas, también se beneficia el país. Podría inferirse que la sociedad nacional, no sólo es diferente al indígena, sino además está más identificada con el país. Esta idea se reafirma en la referencia textual n°18, *de los pueblos indígenas y de la sociedad nacional*, al plantearse unidos con la conjunción “Y” que a la vez los separa.

Por otra parte (ref.17), cabe relevar brevemente que se explicita el “sesgo indigenista” del PEIB —es decir, que está diseñado para zonas de alta concentración indígena— al plantear que su objeto principal son los indígenas, siendo una externalidad positiva los beneficios a la sociedad nacional.

En la referencia textual N°19 se pasa a otro plano descriptivo. En esta esfera se realiza un ejercicio netamente narrativo, planteando una relación causal de beneficios mutuos en cuidados y

abundancia mediante una *relación de cooperación* entre los Pueblo Originarios (*habitante de las comunidades indígenas*) y la naturaleza.

Cabe destacar que, a diferencia de otras referencias a los pueblos originarios como *indígenas* o *pueblos indígenas*, aquí se le atribuyen otras características, principalmente, como miembro de una comunidad étnica, además no se trata solamente de un *miembro* sino también es *habitante* de dicha comunidad. Ambas formas de referirse al “Otro” marginan cualquier pretensión de considerarlo parte de la nación.

El cambio de lenguaje también se observa en la referencia textual N°20, pues se caracteriza al educando mapuche con un rol más activo, al atribuirle el esfuerzo con el que *intenta -en general- cumplir con las expectativas [...] de sus familias*, no obstante debe estar preparado frente al riesgo de experimentar y *manejar el fracaso y la frustración*. Al hacer alusión a los educandos —en conocimiento que el programa se implementa en enseñanza básica—, se puede inferir que los demás miembros de la familia, son mayoritariamente adultos (con la posibilidad abierta que exista otra estructura familiar), esta cuestión se ve reforzada en la cláusula 3, que sostiene que los educandos se ven enfrentados al mundo adulto de su comunidad y en la escuela. Ésta última además ofrecería el encuentro con sus grupos de pares.

En la referencia n°21, la relación descrita entre el habitante de las comunidades indígenas, ahora especificado en *la sociedad mapuche tradicional*, es explicada como una forma de *percibir* y *actuar* que articula e interrelaciona todo, como un logro de esta sociedad y que permite explicar y explicitar las externalidades que le ofrece a la sociedad chilena³⁴.

4.3.3. Nosotros: El Estado y la Sociedad Chilena:

A continuación, se expondrán las características del ‘Nosotros’, como forma de representar la sociedad dominante (Anexo N°6, ref. 22-34).

³⁴ No deja de llamar la atención las referencias textuales 19, 20, 21, como se mencionó en su análisis, hay un notorio cambio de actitud frente a “los otros”.

La expresión *como veremos* (ref.22) tiene un carácter ilocutivo pues, advierte al destinatario que se demostrará la relación entre EIB y *el afán de promoción y defensa de los derechos* [...]. De este modo, se involucra al destinatario acortando la distancia, por medio del estilo discursivo. Además, la misma expresión al estar en 3ª persona “visibiliza” al autor del texto, cuestión que, si bien es particular dentro de los tres textos analizados, permite comprender que el *afán de promoción y defensa* es de quién representa el autor, es decir, el Estado, ya que es éste el que implementa la EIB. Con este acto ilocutivo, también se sientan los supuestos que permiten el desarrollo del PEIB: *una malla legal que busca fortalecer su respeto y desarrollo*, en base a una voluntad (*afán*) y la existencia de *derechos propios de las culturas indígenas, inalienables e irrenunciables*, como se puede leer explícitamente. Iniciando la construcción de consenso entre autor y destinatario.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
22 AP_cap.1_p.7	La Educación Intercultural Bilingüe, 49 [<u>como veremos</u>], es una de las expresiones concretas que asume el 50 [<u>afán de promoción y defensa de los derechos propios de las culturas indígenas</u>], derechos inalienables e irrenunciables que <u>dan origen a sus respectivos deberes</u> y que encuentran asiento en una <u>malla legal</u> que busca fortalecer su respeto y desarrollo.	- Acción: Define a la EIB una dimensión de la política de indígena. - Estilo discurso: en [49] el autor se involucra (y al lector) en el texto para consensuar la voluntad del Estado expresado en [50] (<i>afán de promoción</i>).	· Presupuesto sobre la EIB para justificar el documento. · Construcción Consenso.

(Fuente: elaboración propia)

Esta voluntad no siempre ha existido, pues *el Estado no dio satisfacción a las demandas indígenas en las épocas en que le fueron planteadas* (ref.23), al referirse en tiempo pretérito a *épocas*, si bien es impreciso, plantea que las demandas indígenas trascienden más de un periodo histórico (*hasta que Chile retornó al sistema democrático*).

Sin embargo, la referencia N°23, propone que las demandas respondidas con el PEIB, no son un hecho aislado en la relación entre Pueblos Indígenas y Estado. Además, grafica la Colonialidad del poder y distribución asimétrica de roles que se reproduce en la relación etnopolítica. Pues de la voluntad (o *afán*) del Estado depende la *satisfacción* de las demandas indígenas (distintas a peticiones o solicitudes), las cuales, independientemente del carácter imperativo que posean, quedan subordinadas a que todas las partes (*Chile*) posean la disposición (*sistema democrático*) de reconocer su vigencia. Desde este punto de vista es el *Nosotros* (El

Estado y Chile) el que decide si responde o no a las demandas de los Otros (las *distintas generaciones* de indígenas). Esta cuestión se reafirmaría cuando se plantea que *el Presidente de la República* es quien *incluyó parte importante* de los *planteamientos indígenas* (ref.24), pues es el Jefe de Estado quien incluye o no las demandas (o *planteamientos*) dentro de los proyectos de ley.

La distribución de roles queda más explícita cuando se observa la relación de la república chilena con la autonomía del pueblo mapuche, en particular, y de los pueblos originarios, en general. Este aspecto adquiere importancia si se contempla como parte de las demandas provenientes de los pueblos originarios, específicamente el mapuche, la autodeterminación — aunque cabe aclarar que esto tampoco es homogéneo dentro del pueblo mapuche, sino que alude a un sector en específico—. Sin embargo, cuando se plantea *establecer una relación diferente con los pueblos indígenas de Chile* (ref.24), por ejemplo, en el mensaje presidencial, se elimina la posibilidad que los pueblos indígenas posean organización autónoma al cuerpo legal de Chile — sustantivo utilizado indistintamente como nación o Estado republicano—.

El Mensaje Presidencial grafica el uso de la intertextualidad para referirse al rol del presidente como jefe de la administración estatal y, además hacer énfasis en su figura. No deja de llamar la atención que en la cita utilizada se destaca con negrita, enfatizando los que resultaron ser aspectos centrales al comprender a los pueblos originarios como un grupo subalterno a la sociedad dominante (chilena): *Un millón de chilenos que forman los pueblos de la tierra, las raíces de nuestra Nación* (ref.24).

El mensaje se refiere a la educación y la forma que el Nosotros responde a las aspiraciones de *Ellos*. En este sentido el mensaje de Aylwin plantea que *los programas de estudio deberán respetar la cultura, la historia de dichos pueblos y sus tradiciones* (ref.25). Más allá del imperativo moral (*deberán respetar*), interesa aquí la distinción planteada entre el emisor del mensaje y su objeto (*ellos* o *dichos pueblos* indígenas).

El Nosotros se plantea a sí mismo desde el Estado, identificándose en él y sus instituciones. De este modo, se reconoce en una posición aventajada respecto a la toma de

decisiones. En esta posición dentro de las relaciones interétnicas asimétricas, es el Nosotros quien decide cómo y cuándo se responde a las demandas. Hasta el momento, se plantea un Nosotros desde la figura del presidente de la República y el Parlamento, es decir, desde los representantes del gobierno y el Estado. También se plantea un Nosotros en términos relacionales con los Otros, los pueblos indígenas (representados con el pronombre *ellos*).

Desde conjunto de textos, también se puede identificar al Nosotros en el Parlamento Chileno. Cuando se plantea que con la aprobación de la Ley Indígena en el Congreso, *la sociedad nacional era consciente de la necesidad de restituir a los pueblos indígenas, a lo menos, parte de sus derechos negados por tanto tiempo* (ref.26), se reproduce la asimetría *paternalista* de la sociedad sobre las minorías étnicas, en este caso, los pueblos originarios. No es hasta que la *sociedad nacional* se vuelve *consiente* que no retribuye los derechos *negados* (no despojados, como podría comprenderse desde otra perspectiva).

Además, la aprobación de la ley indígena es maximizada (ref.26), a través del uso de adverbios (*ampliamente y por unanimidad*), como modo de fortalecer una de las pocas concesiones otorgadas a los pueblos originarios.

Desde el análisis en este trabajo, se ha ido esgrimiendo que el “Nosotros” además de constituirse, en parte, a través de las instituciones que conforman al Estado, también expresa su voluntad a través de ellas. En este sentido, con la implementación del Programa, se busca la *modernización y mejoramiento educacional* (ref.28) que se advierte (como ilocución) que *contribuirá al desarrollo de las culturas originarias y a una potenciación de su aporte al desarrollo cultural, social y económico del país* (ref.27). Con estas dos referencias, nuevamente, se toma distancia de los pueblos originarios, al considerarse por separado las culturas originarias de la cultura del país (ref.27) y, además, los supedita a esta última, en la medida que aportan al desarrollo del país. Para comprender mejor esta proposición habría que preguntarse: si no se implementase el PEIB o la reforma de los 90, al decir de los textos, la *modernización* ¿se vería potenciado el aporte de los pueblos originarios al desarrollo del país? Pareciera que la respuesta sería que no. Sin embargo, el pronóstico sobre la contribución del PEIB al desarrollo de las

culturas indígenas y del país, se relativiza cuando se plantea que los supuestos que están implicados en una relación intercultural —*tolerancia frente al pluralismo cultural y respeto por el otro diferente* (ref.27)³⁵— *deberían* envolver en prácticas de participación comunitaria en la selección curricular y gestión educativa. No asegurar estas prácticas le resta importancia a los valores democráticos que la interculturalidad porta en potencia.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
27 AG_Cap1 _p.19	60[La incorporación de la <u>interculturalidad</u> y el <u>bilingüismo</u> a los programas de modernización y mejoramiento educacional permite integrar una <u>nueva categoría pedagógica</u> , lo que redundará en un <u>enriquecimiento</u> de sus posibilidades <u>teóricas</u> y <u>metodológicas</u> y <u>contribuye</u> a la construcción <u>permanente</u> , progresiva, teórica y metodológica, de una <u>propuesta integradora</u> y <u>holística</u> , de carácter intercultural, con <u>preocupación especial por el aprendizaje de las lenguas vernáculas</u> , como primera o segunda lengua, desde los primeros años de infancia y escolaridad.]	-Uso de léxico de evaluación positiva sobre la propuesta: enriquecimiento de sus posibilidades teóricas y metodológicas. Contribuye permanente Propuesta integradora y holística. Preocupación especial.	· Se define al PEIB como propuesta y se plantea un conjunto de características positivas.

El Nosotros que se identifica a través de la *nación chilena*, se caracteriza con un lenguaje de valoración positivo. Esto se plantea desde dos ámbitos. En primer lugar desde la misma “nación” que se encuentra *empeñada* en un *proceso de profundización de la democracia y del humanismo* (ref.29). Y, en segundo lugar, desde el mismo proceso de *modernización y mejoramiento educacional* que, junto a otras manifestaciones, vuelve operativa la interculturalidad. Sobre estos últimos, se utiliza un lenguaje de evaluación positiva con las expresiones: *enriquecimiento; contribuye permanentemente; integradora; con preocupación especial* (ref.28).

El Nosotros, el que se expresa a través del Estado, queda libre de responsabilidad histórica al justificar la necesidad de una *relación interétnica de cooperación* (ref.30) mediante los derechos de los pueblos originarios y absteniéndose de referirse a la usurpación de territorios o matanzas en el contexto de guerra, realizadas por los conquistadores y la República de Chile, la

³⁵ La discusión sobre los valores y prácticas que están envueltas en el concepto de interculturalidad construido y asumido en los textos se abordará en el próximo título (tercero) del análisis.

que justifica dicha relación. La interculturalidad de parte de los Otros tiene su origen en las *aspiraciones de desarrollo* (ref.30) mientras para Nosotros en los valores humanistas.

También, en esta última referencia, al contextualizar las relaciones interétnicas de cooperación con la proposición *en el marco de los Estados Nacionales* (ref.30) elimina la posibilidad de cualquier pueblo originario pueda constituirse afuera de él, v.g. el pueblo mapuche que se constituye como un pueblo sin Estado.

Por otra parte, en la referencia n°31, se plantea que la *sociedad nacional* no avanza hacia el desarrollo como si lo harían los pueblos indígenas. Según se ha planteado, la sociedad nacional adquiriría mayor *democracia y humanismo*, al mismo tiempo que *accede a bienes culturales* de los pueblos originarios. Esta diferencia reafirma la asimetría en las relaciones, pues el nosotros (o la sociedad chilena), se posiciona en un lugar distinto respecto a los Otros, pues no necesita el mismo *desarrollo* y se beneficia de las externalidades producidas por el desarrollo indígena.

Otra de las dimensiones, a través de las cuales, se representa el ‘Nosotros’ es la comunidad escolar, formada por *la escuela y todos los agentes* (ref.32). Este es el espacio donde se construyen los consensos (*optan*) respecto *una escuela que responda más adecuadamente a las necesidades y expectativas del lof* (ref.32).

En la siguiente referencia textual (ref.33), se observa un giro hacia un estilo inclusivo hace referencia al autor del texto con un cambio a tercera persona plural (*hacemos*) en la gramatical del texto. Esto es coherente con el objetivo explícito del texto, que busca ampliar el debate (*discusión*) sobre el PEIB, siendo, además, enfatizado por el adjetivo que lo acompaña (*necesario*). Si bien, dicha ampliación se extendería a todas las escuelas del *país* que lo *deseen* — no solamente las *escuelas focalizadas*—, la participación quedaría acotada a *sugerencias* planteadas en diferentes actividades como readecuación de actividades, secuencias de aprendizajes o temáticas, por nombrar algunos ejemplos.

El MINEDUC como una de las formas concretas de identificar al Nosotros, se plantea entregar herramientas. En este contexto, se identifica en el PEIB un medio para *mejorar la calidad de los niños y niñas* pertenecientes a los pueblos originarios.

4.3.4. La construcción discursiva de los agentes: nominación, atribución de características y distribución de roles

La importancia del discurso interpersonal se encuentra en su transversalidad, a través de los tres apartados que conforman el análisis de este trabajo, se pueden recoger alusiones directas e indirectas de las principales características de los agentes (Nosotros y Otros), los roles que cumplen o la forma de relacionarse entre ellos, sobretodo en un conjunto de textos donde el objeto central —independiente al contexto o definiciones teóricas— es definir los términos en que “debería” ser la relación entre agentes.

Las formas de designar a los agentes se pueden clasificar en dos estrategias, de nominación (referente al sujeto gramatical de la acción) y predicativa (es decir, lo que se dice del sujeto y su acción) (Martín-Rojo, 2003). En estas dos estrategias se pueden encontrar las formas de nombras a los agentes, sus atributos y acciones, mediante valoración positiva, negativa o atribución de características que, el lector, se ve obligado a asumir como cierto, aunque sea temporalmente (Chilton, Schäffner, 2000). A continuación, se presentará una síntesis, específicamente, de la manera de construir dicho discurso, a partir de los textos analizados.

Del análisis propuesto en el acápite anterior, se puede inferir la construcción discursiva del “otro” en este caso los Pueblos Originarios (*otro indígena*), desde los planos en los que se identifica, i. e. los pueblos en general, un pueblo en particular, específicamente el Mapuche, y como educando indígena. Además, de acuerdo al objetivo rector de este capítulo, se puede distinguir la construcción discursiva del “Nosotros”, a través de las instituciones del Estado y la Sociedad Civil.

En ambos casos, se pueden seguir dos líneas inductivas, que posibilitan la comprensión del discurso sobre los agentes involucrados. Por un lado, la caracterización de cada una de las partes —Otros y Nosotros— y, por otro, el rol atribuido dentro de la relación sostenida entre ambos. Se iniciará esta etapa de la exposición con los aspectos relacionados a los Otros.

Los pueblos originarios son identificados como *otros* en la medida que se diferencian de la sociedad dominante, es decir la sociedad chilena. Estos son diferentes en distintas esferas de su relación, en primer lugar, son la parte en desventaja de las relaciones interétnicas de dominación³⁶ —según se nombra en el *corpus*—, lo que en general se traduce en pobreza y marginalidad. Las consecuencias de este tipo de relaciones significa, en última instancia, el deterioro identitario de los pueblos originarios. En este sentido, se puede observar una Dinámica de oposición (Martín-Rojo, 2003) entre los pueblos originarios y la sociedad chilena. Esto con algunos matices ya que, si bien, se reconoce esta diferencia en ocasiones, se les suele integrar por ejemplo, con la expresión *ciudadanos indígenas*. Como estrategia de nominación, el término “ciudadano” integra en términos políticos, a la vez que entrega horizontalidad al ofrecer el mismo status a todos los ciudadanos (Martín-Rojo, 2003).

El *otro*, además, se plantea cercano al estadio de la “naturaleza” mediante una relación de cooperación. Ahora bien, cabe preguntarse, cuál es la valoración que puede atribuirse a esta característica, teniendo en consideración la comprensión lineal de la historia comprendida en el apartado anterior. Es cierto que, con ese antecedente, la respuesta sería negativa pues, en esta forma de concebir la historia, lo que se aleja de la modernización no es bien visto. No obstante, en este caso, se comprende que la inclusión de los pueblos originarios, permite incluir cuestiones mayormente humanizantes y de fortalecimiento democrático. Sin embargo, esta valoración positiva, queda reducida a la sociedad nacional o chilena. Es decir, el *nosotros* se vería beneficiado del *otro*, mientras este último puede acercarse al desarrollo alcanzado por el *nosotros*.

³⁶ Esta expresión será abordada más adelante, para profundizar en ella. *Cfr.* Tercer apartado (pp. 109-127), en esta sección del análisis, se plantean los alcances y consecuencias que posee, diferenciándose de las relaciones interétnicas de cooperación y, también, v. las características histórico-contextuales en el Título primero.

Chilton y Schäffner (2000) identifican la legitimación como una de las funciones estratégicas del discurso, ésta se realizaría justificando la pertinencia de una propuesta en relación a los deseos o anhelos de los beneficiados. Esto se evidenciaría al atribuir al *otro* la demanda “acceso” por la educación. Esta discusión se da por cerrada y, ante todo, subordinada jerárquicamente a la “calidad”, asumiéndose que las demandas de los pueblos indígenas son correlato al contexto en que se sitúa la reforma y la implementación del PEIB. Además, en términos educativos, los educandos indígenas tienen el “deber” (esto es, moral o ético) de demostrar la capacidad de superar la adversidad de su condición de pertenecer a la región con peores resultados en las mediciones estandarizadas.

Hay dos cuestiones que son fundamentales, para comprender las características del Otro. En primer lugar, requiere insertarse en el proceso de modernización para alcanzar el desarrollo. Para lograr esto, entre otras cosas, se requiere fortalecer la identidad históricamente dañada y, en términos educativos, mejorar los aprendizajes, asumiendo que es la primera prioridad, antes del acceso a la educación. Ambas cuestiones redundan en la pobreza y marginalidad en la que se encontrarían³⁷.

En segundo lugar, el *otro*, como construcción del discurso donde están situados los pueblos originarios, es diferente a la “sociedad nacional”, en la medida que una de las partes de esta relación está empobrecida, marginada con una identidad debilitada y la contraparte es la demandada, con la posibilidad de responder o no a dichas “peticiones” y, en función a estas, diseña políticas públicas.

En este segundo aspecto se realiza la división de roles de manera asimétrica donde se atribuye al *Otro* un rol pasivo, como demandante, en la relación unidireccional hacia el Estado quien representa el *nosotros*. Por los adjetivos utilizados en la caracterización de los pueblos originarios, se plantea que el *Otro* está en una posición de dependencia —por su subordinación y pasividad a la sociedad dominante— en la distribución de roles realizada en el discurso

³⁷ Es, precisamente, en este texto (ref.12) donde se observa un cambio en la comprensión del educando indígena como *otro*, pues hay un giro en estrategia predicativa donde pasa de una valoración negativa a una positiva, en la medida que se le atribuye un papel activo al responder a las expectativas.

interpersonal, por el contrario a una mirada negativa. En este sentido, es el Estado el que tiene un rol activo, en la solución a los anhelos, demandas o peticiones.

Se volverá sobre la mencionada división de roles más adelante, ya que para su mejor comprensión es necesario conocer las características que posee el *nosotros*, representado en el Estado y la sociedad civil, y el rol que se le atribuye en la relación con el *otro*.

La caracterización del Nosotros consiste en evidenciar su voluntad de construir una relación distinta con los pueblos originarios, los *otros*; esto se fundamenta en la promoción y defensa de los pueblos indígenas en un cuerpo normativo como la promulgada ley N° 19.253. Se reconoce que esta disposición hacia el *otro* indígena, no siempre ha sido así, por el contrario, antes existió la situación contraria, donde no se respondía a sus demandas. De igual forma, sucede con las relaciones interétnicas de dominación, ya que, con esta nueva voluntad del Estado, se busca avanzar hacia lo que llaman relaciones interétnicas de cooperación. Cabe mencionar que, si bien, se reconoce una estrategia predicativa de valoración negativa hacia el *otro indígena* en el pasado, la forma de plantearlo lo exime de responsabilidades históricas³⁸.

Por otra parte, el *Nosotros* se constituye diferenciándose del *otro* indígena, atribuyéndole características distintas de sí mismo. No obstante, en variadas ocasiones extiende su dominio hacia el *otro* con distintas alusiones, por ejemplo el uso de las expresiones *un millón de chilenos* o *los pueblos indígenas de Chile*, entre otras. Esto elimina la posibilidad de su autodeterminación, manteniéndolos en los márgenes del Estado. En otras palabras son distintos, pero parte de Chile ¿Eso los hace chilenos? Pareciera ser que no, pues superpone al *otro*, en una especie de *Nosotros extendido* como estrategia de contención política³⁹.

En este juego de diferencias, el *nosotros* se sitúa a sí mismo en una posición aventajada respecto del *otro* y se arroga la responsabilidad de modernizar y mejorar la educación —al mismo

³⁸ Esta absolución de la responsabilidad histórica de un agente particular, debe lo que se conoce como racismo institucional (Wieviorka, 2009), el cual quita de responsabilidad a los agentes, pues no opera un prejuicio explícito o ideología.

³⁹ Las expresiones: Un millón de Chilenos, los Pueblos indígenas de Chile o Ciudadanos indígenas, tienen tres connotaciones distintas en términos etnopolíticos, no obstante, como tal comparte el carácter interpelativo o integrador con los pueblos originarios.

tiempo que, a través de los textos atribuye a los pueblos originarios la demanda por la mejora de la calidad—. Si bien es cierto que la implementación del PEIB responde al proceso de modernización llevado a cabo, entre otras cosas, por la reforma educativa, la forma de plantearlo permite interpretar esta autodescripción, en términos de una construcción discursiva. Además, como se planteó se le atribuye un rol positivo en la medida que se acopla a este *nosotros extendido*, aportando al desarrollo chileno potenciando su cultura.

A modo de hipótesis, se podría plantear que los distintos programas que dan forma a la política indígena y cuyo objetivo era fortalecer las identidades y culturas de los pueblos originarios se diseñaron subordinados al desarrollo económico (en su sentido amplio) del país, por lo cual un programa educativo como éste, tiene dentro de sus objetivos apartar de forma directa o indirecta a dicho desarrollo.

Ahora bien, si volvemos a la distribución de roles, se observa que por una parte, se caracterizan a los pueblos originarios como demandantes al Estado y, por otra, se caracteriza al Estado como quien decide. Subordinando a los primeros a la voluntad de los segundos.

Si esta asimetría es llevada al plano de la interculturalidad, se traduciría en dos efectos distintos, de acuerdo a las características descritas para cada uno de los agentes, de modo que para el *otro indígena* estaba reservado pasar de la situación actual —de marginalidad, pobreza y baja calidad de aprendizajes— hacia un estado más cercano al *Nosotros*. Sin embargo para este último, sus objetivos son distintos, proponiéndose una profundización democrática y reafirmación de “valores humanistas”.

Finalmente, puede hacerse una mención a la noción de racismo institucional (Wieviorka, 2009), la intención no es profundizar pues éste se aleja del marco teórico utilizado, no obstante, sus implicancias resultan interesantes para fines de análisis, en este apartado. Ya se mencionó que este concepto hace referencia a una práctica concreta sin actores. Para explicar y graficar la aplicación de esto en los textos, se recurre a la Agentividad (Martín-Rojo, 2003), es decir, la potestad de instituciones o colectividades de realizar acciones concretas, por ejemplo, el Estado o la sociedad chilena. En otras palabras, Estado, como tal, no realiza acciones pues una forma

nominal de llamar al corolario de instituciones y sus representantes (personas con nombre y apellido); con esto se exime de responsabilidad de sus acciones y consecuencias a sus responsables políticos.

4.3.5. El escenario de la interculturalidad: los agentes en su contexto.

Consideraciones finales sobre el Nosotros y el Otro

Descritos los atributos de cada una de las partes, cabe plantear que, si bien es cierto, en esta sección no se abordaron las características otorgadas a la relación entre actores —cuestión que es objeto del tercer apartado—, conociendo la forma en que se conciben permite inferir, *grosso modo*, cómo sería discursivamente esta relación.

Lo anterior se evidencia en una caracterización asimétrica y una relación lineal-unidireccional desde las demandas de los pueblos originarios al Estado. Esta afirmación se plantea porque la exposición se abstrae de las demandas que pudo realizar el Estado en la negociación y las distintas acciones colectivas realizadas por los pueblos originarios quedan invisibilizadas.

Ahora bien, queda abierta la pregunta por el criterio utilizado para sostener que en los textos analizados se realiza una clasificación asimétrica de los agentes, cuando existe la posibilidad que se refieran a un hecho concreto que descrito sin realizar juicio, ya sea a favor o en contra de los agentes. No obstante, un ejemplo para graficar la afirmación, tiene que ver con la afirmación que los educandos indígenas requieren *eleva la calidad de sus aprendizajes* o son *marginados y discriminados*, ya que se sitúa como punto de comparación su contraparte hegemónica, los educandos chilenos y, es precisamente, en esa operación intelectual donde se produce la asimetría, independientemente si son realmente discriminados, o no.

De esta forma, se vuelve operativa la colonialidad del poder, en la medida que se reproducen las identidades históricas Sociedad Chilena (dominante), Indígena (dominado). Esta

relación jerarquizada se refleja en el uso del lenguaje, con la atribución de roles y las relaciones de dependencia, como se ha evidenciado hasta el momento. En este contexto, es la pertenencia étnica el criterio organizador que legitima esta asimetría y la inferioridad del *Otro*. Esta cuestión, se refuerza si se hace referencia, al apartado anterior del análisis, sobre la caracterización de los agentes (el “nosotros” y los “otros”). En instancias como ésta, la coherencia de la colonialidad en su dimensión Etnopolítica (colonialidad del poder) y Epistemológica (colonialidad del saber o, según de Sousa, monocultura), como herencia colonial, se vuelve operativa.

Respecto de las cuestiones referidas al texto propiamente tal, se plantearán los principales aspectos del registro, cabe recordar: formalidad textual, Expresiones de actitud y Conocimiento exigido (Eggins, Martin, 2000). En primer lugar, al igual que en el apartado anterior, se observa un uso de conceptos sin definir explícitamente⁴⁰, dados por sabidos y consensuados. Otra marca del registro que llama la atención es el cambio en las expresiones de actitud hacia los pueblos originarios, desde la subestimación hasta valoraciones positivas y finalmente, la última marca que llama la atención es el uso de expresiones propias del mapudungun para expresarse sobre el *otro*. Esta estrategia busca un acercamiento, más allá de lo patente en el texto, sino al involucrar a los lectores y demostrar cercanía el *otro*.

Cuadro N°11: Resumen de tópicos para la dimensión agentes

DIMENSIÓN	TÓPICOS	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y SU FUNCIÓN
Caracterización agentes	Otro-indígena:	- Expresiones que subestiman su condición actual
	- Pueblos Originarios	- Se asume consenso del lenguaje conceptual. - Utilización de palabras propias del mapudungun. - La inclusión a la sociedad dominante está orientada al desarrollo y la modernización
	Nosotros:	- Texto en tercera persona. Incluye al lector y al autor.
	- Estado	- La sociedad Chilena o Sociedad nacional, incluye o se distancia de los pueblos indígenas, según el objetivo. No hay una línea clara.
	- Sociedad Nacional, Chilena	- Con la inclusión de los pueblos originarios, fortalecen valores humanistas y democráticos

(Fuente: elaboración propia)

⁴⁰ De hecho, el concepto de *desarrollo* que es clave en el transcurso de la argumentación del PEIB, no se puede definir en ninguno de los tres títulos del análisis. A diferencia del contexto, los agentes o las diferentes relaciones interétnicas, pareciera ser un ejercicio complejo su construcción, a partir del discurso.

Es pertinente plantearse la pregunta sobre en qué plano se considera a los pueblos indígenas como *otro* y en cuál no. Hasta el momento se han posicionado en una relación asimétrica con un rol pasivo distintos a la sociedad chilena, al mismo tiempo que son miembros de la nación o ciudadanos (del Estado). Dentro de las desigualdades que pueden implicarse en esta nueva relación, la escuela cumple un rol fundamental, pues se plantea como un lugar de consenso entre éstas.

A propósito de lo planteado hasta aquí sobre la construcción discursiva del contexto y caracterización de los actores, queda la duda sobre el tipo de relación interétnica que se identifica como distinta a las otras formas relacionarse sostenidas en el pasado y nuevas voluntades de parte de los actores. Hasta el momento, la buena voluntad que se ha explicitado se contrasta con las características que, mediante el discurso, se atribuyen a los dos actores, donde uno es dependiente del otro, cuestión que será profundizada en el próximo apartado.

4.4. LA IDEA DE INTERCULTURALIDAD CONSTRUÍDA EN LOS TEXTOS

En este tercer apartado que forma parte del capítulo de análisis, se abordará que explícitamente se comprende por el concepto de interculturalidad. Esto se llevará a cabo en tres partes, primero serán la definición general del concepto; segundo, se profundizará en las dimensiones que componen el concepto —*i.e.* comunicación, reciprocidad, entre otras—; y tercero, las características operativas del concepto, esto es, la interculturalidad aplicada a la educación y los pasos a seguir para ser implementada.

El modo de exposición será el mismo que los dos apartados anteriores: el primer análisis del corpus será enfocado en el contenido de las realizaciones lingüísticas claves; los propósitos de las referencias seleccionadas; y, cuando sea pertinente, las características del estilo del texto. Luego, las evidencias producidas y funciones estratégicas del discurso identificadas son interpretadas en el diálogo con la teoría social utilizada, con el fin de responder al objetivo correspondiente a esta sección del trabajo de investigación.

Antes de iniciar la exposición, es pertinente destacar que una de las relevancias de este apartado es que permitirá hilar lo aquí propuesto con aspectos del análisis planteados con anterioridad, es decir, con la construcción discursiva del contexto y la caracterización de los actores. De esta forma estará presente comprensión lineal de la historia donde lo que pretende es dar la posibilidad a los pueblos originarios de salir de su estado de *no-desarrollo*, por el contrario, alcanzar las condiciones (sobretudo) económicas de la sociedad dominante, a través del mejoramiento de la educación. A la vez, se atribuye al Otro un rol pasivo, beneficiario de esta política del Estado, en una relación unidireccional como demandante. Mientras que el Estado, como representante de la sociedad dominante (o Nosotros), ocuparía un rol activo respondiendo a los anhelos de esta sociedad no-desarrollada. Es pertinente adelantar que, en esta relación, la

interculturalidad y las relaciones interétnicas de cooperación son entendidas como un mismo concepto.

4.4.1. Definiciones y condiciones del concepto de interculturalidad en el PEIB

En este primer acápite, se abordan los aspectos generales del concepto de interculturalidad utilizado por el PEIB (Anexo N°8, ref.35-37). Para esto, se plantea su relevancia, alcances y principales dificultades para conseguir la eliminación del etnocentrismo por parte de la sociedad dominante y las consecuencias negativas para la sociedad subordinada.

En primera instancia (ref.35) y exclusivamente de una mirada sobre el contenido, el concepto de interculturalidad utilizado orienta la relación entre el Nosotros y los Otros mediante un conjunto de valores. Estos son: legitimidad, igualdad y respeto, así también, a través del ejercicio del diálogo entre ambas partes. Sin embargo, mediado por estos valores, dicho concepto toma distancia y se diferencia de cualquier forma de diálogo, transformándose en el “verdadero diálogo” entre “sujetos autónomos” —contrario a la actual situación de “dominación, dependencia, agresión y sumisión”—. Se utilizan los términos “materiales”⁴¹ y “edificar” (sociedades contrarias a las que dialogan actualmente), como forma de graficar la función cumplida por el conjunto de atributos del concepto.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
35 AG_Cap2_pp.2 7-28	Si bien existen distintas concepciones de interculturalidad, 73 [<u>tras las más importantes</u> subyace aportar a que, <u>en un futuro no muy lejano, exista un verdadero diálogo intercultural</u> entre <u>nuestras</u> diversas <u>etnias y nacionalidades</u> , en lugar de la situación actual de <u>dominación y dependencia y de agresión y sumisión</u> (Mayer 1992:28).] 74 [<u>Diálogo</u> en que cada <u>acción social y actividad educativa</u> favorezca o prepare los encuentros <u>efectivos</u> entre sujetos autónomos, sobre un <u>terreno de mutua legitimidad, respeto e igualdad.</u>] 75 [Y es con este tipo de <u>materiales con los que hay que edificar o remodelar nuestras sociedades y nuestros</u>	- [73] Sitúa la definición del PEIB sobre las demás, utilizando la preposición <i>tras</i> seguido del adverbio comparativo <i>más</i> y el adjetivo <i>importantes</i> . - [74] Refuerza los valores que integran la definición: <i>diálogo, legitimidad, respeto e igualdad</i> . - En [75] con la metáfora	Caracteriza al concepto de Interculturalidad del PEIB. Acorde sus Valores, jerarquía y función.

⁴¹ Es interesante el uso del término, pues si bien en su contexto es utilizado como sustantivo, si se abstrae el término ‘material’ también puede ser utilizado como adjetivo, empero en ambos sentidos, hace referencia a un proceso ‘concreto’ (ref.35).

sistemas y procesos educativos, pues tenemos el gran desafío colectivo de aprender a entendernos unos con otros, por más diferentes que seamos, para construir juntos tanto la convivencia democrática como los nuevos saberes y conocimientos técnicos-científicos y culturales que el tiempo presente y futuro exige.]

Materiales, para referirse a los valores anteriores, los sitúa como medio para, nuevamente usa metáforas, *edificar* o *remodelar sociedades, sistemas y procesos educativos* (con los objetivos planteados).

(Fuente: elaboración propia)

A priori pareciera ser que a la sociedad dominante (sociedad chilena), por medio de su cultura, poseen una valoración negativa, en la medida que la interculturalidad vendría a cambiar los efectos negativos que no responden a este verdadero diálogo. No obstante, esta cuestión se matiza, primero, con el verbo “remodelar”, usado a continuación de “edificar”, pues en este caso significaría que hay aspectos rescatables y que no se requiere una total transformación. Segundo, ese aspecto que se plantea contrario a los valores de la interculturalidad son propios del “etnocentrismo de la cultura dominante” (ref.36), cuyos efectos, en términos éticos/normativos “debe reparar” el concepto (de interculturalidad) utilizado.

En este sentido, las herramientas mencionadas deben cumplir un rol (“papel”) diferente (“al revés”) del etnocentrismo y reconstruir los “códigos culturales diferenciadores” (ref.36) que facilitan la comunicación interétnica y potencia del desarrollo de las culturas. En resumen la educación intercultural entrega un conocimiento y práctica de los códigos mencionados para resolver “situaciones de interacción” con actores de otras sociedades, y concomitantes otras culturas, legitimando sus saberes y adoptando “actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación” (ref.37). Si se vuelve a la idea de entablar el “verdadero diálogo” autoatribuida en los textos (ref.35), se puede comprender la grandilocuencia de esta afirmación que se legitima a sí misma, en relación al proyecto que la enmarcaría.

La definición de interculturalidad en la educación pone su énfasis en el reconocimiento y aceptación (ref.37) de la alteridad en una relación que históricamente ha sido compleja y conflictiva (ref.37-prop.79). En este sentido, las relaciones interétnicas de cooperación son una condición necesaria para reforzar los valores hasta aquí propuestos. Ahora bien es posible

preguntarse si este tipo de relaciones son, además, una ‘condición suficiente’ para sostener una relación entre actores de culturas diferentes, en un contexto donde dichas actitudes favorables que legitiman al *Otro*, sólo son enseñadas a una parte de dicha relación, en este caso, en las zonas de alta concentración indígena. Por otra parte, es pertinente explicitar que estos valores reforzados y códigos construidos, se abren a la posibilidad de adquirir patrones y conductas ajenas (ref.37-prop.80) a la cultura propia. Visto desde esta perspectiva, hasta el momento, significaría que sólo los pueblos indígenas adquirirían “patrones” y “conductas” ajenas, es decir a la sociedad dominante.

4.4.2. Los valores de la interculturalidad

Para alcanzar los valores perseguidos por el concepto de interculturalidad del PEIB, éste se compone principalmente por seis principios, a saber: Aceptación de la alteridad; Conversación; Comunicación; Flexibilidad, reciprocidad —en estricto sentido son 10, empero su relevancia se seleccionaron solo 6—.

De forma general, se puede plantear que, el análisis de los principios que guían el concepto de interculturalidad seleccionado en el PEIB, se pueden clasificar en tres partes: sus objetivos, estos son, la búsqueda de la reciprocidad y aceptación (Anexo N°9, ref. 38-39), el canal, es decir, la conversación (Anexo N°10, ref. 40) y los códigos que median la conversación, o sea, la flexibilidad, comunicación y respeto (Anexo N°11, ref. 41-44). A continuación se abordarán los aspectos más evidentes del contenido de dichos principios.

Búsqueda de la reciprocidad y Aceptación de la alteridad

La noción de alteridad (ref.38) es correlativa a la construcción de códigos mencionada (ref.36), en la medida que permite que la o el educando pueda *saberse* y *sentirse diferente* [...] *autoidentificarse*, incluso dentro del mismo grupo social al que se encuentra adscrito (ref.38). Es decir, la educación intercultural busca reforzar este aspecto de *la condición humana*. Esta

alteridad no es una cuestión vacía de sentido, posee una *ideología* que orienta la forma de reconocimiento *dependiendo del propósito de la relación*: negación de la legitimidad subyugando, desplazando y eliminando al otro o aceptación de su legitimidad.

El otro principio, en conjunto a la aceptación de la alteridad, es la reciprocidad. Esta se categoriza como *fundamental* y tiene tres características (ref.39), la más general es que se trata de un proceso de dar y recibir, en segundo lugar es una cuestión propia de las sociedades indígenas —sobre todo por su carácter transversal, pues este principio se aplica en una relación entre individuos, instituciones y naturaleza— y, en una relación interétnica, buscando la correspondencia satisfactoria entre las partes.

La Conversación

En concomitancia a la aceptación y reciprocidad, está la conversación como canal de comunicación —es decir, el espacio (físico) que posibilita la transmisión del mensaje—. Todos estos principios y los que se abordarán más adelante, como se observará, son condición *sine qua non* existiría interculturalidad.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
38. AG_cap2_pp. 30-31	<p>La conversación</p> <p>86[En las relaciones interétnicas de cooperación, la <u>imposición compulsiva</u> queda <u>excluida</u>; todo lo relacionado con la convivencia <u>requiere</u> la <u>búsqueda del acuerdo</u> y <u>éste sólo es posible</u> mediante la <u>negociación</u>, la que no puede ocurrir sino a través de la <u>conversación</u>.]87[Este principio permite a la <u>sociedad nacional desprenderse de su hegemonía en lo político, social, cultural y educacional</u>, y aceptar que las <u>políticas destinadas a dar satisfacción a las necesidades indígenas en éstos ámbitos sean diseñadas y ejecutadas con la participación de las sociedades indígenas</u>.]88[También permite a la <u>escuela</u> concebirse a sí misma como un espacio en que, tanto la <u>determinación</u> de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, como la forma en que ellas se <u>satisfacen</u>, se analizan y construyen en conjunto con la <u>comunidad</u> en forma <u>dialógica</u>.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En [86] se condicionan las relaciones interétnicas de cooperación al acuerdo y este último a la negociación. En esta cadena de requisitos <i>la conversación</i> es el canal. - [87] El principio se dirige a la <i>sociedad nacional</i>. La obliga a diseñar e implementar las políticas de forma participativa. - [88] Incluye la posibilidad a escuela y hace parecer que entrega la potestad de <i>determinación de necesidades básicas de aprendizaje</i> y la forma que se <i>satisface</i>. 	<p>Definir el principio de la conversación y relevar su importancia en una relación intercultural.</p>

(Fuente: elaboración propia)

Como se mencionó el principio de la conversación dentro de la educación intercultural, cumple el rol de canal que facilita la comunicación entre el nosotros y los otros. Esta acción no está definida propiamente tal, sin embargo se enfatiza en su importancia para una relación interétnica de cooperación (ref.40), al buscar eliminar la perspectiva etnocéntrica de la *sociedad nacional*, al buscar la *imposición compulsiva* de su *hegemonía política, social, cultural y educacional*, dando paso a la participación indígena en el diseño de la política pública en su área. Si esto es llevado al espacio de la escuela, ésta cumple un papel clave en el diagnóstico de las necesidades educativas de los educandos indígenas y las forma de satisfacerlas. En ambos casos, según el texto, la *búsqueda del acuerdo* es fundamental para mantener la convivencia, la no existencia de éste se comprende como una forma de imposición contraria a los valores interculturales. La intención de esta idea se explicita al abordar la flexibilidad, enfatizando la creación de consensos como coextensión de la conversación.

Ahora bien, dentro de las condiciones para que se puedan alcanzar los dos primeros principios (aceptación de la alteridad y reciprocidad), además de un canal de comunicación, existen condiciones que lo permiten.

La comunicación, flexibilidad y reparación

La primera condición es la comunicación (ref.41). Según el texto *ninguna* relación es posible sin que entre *ambas alteridades* exista comunicación. Ésta se entiende como la transmisión de un mensaje (como metáfora) que se conforma de elementos culturales como símbolos, creencias y conocimientos, entre otros. Por otra parte, el tipo de comunicación sostenida, tiene que ver directamente con el tipo de relación, es decir, en las relaciones interétnicas de dominación, la forma de comunicarse es imperativa y unilateral; en cambio, en las relaciones interétnicas de cooperación, ésta se caracteriza por la participación simétrica entre las partes (re.42).

El correlato de la comunicación es el principio de flexibilidad este permitiría erradicar la comunicación imperativa y unidireccional basada en la *arrogancia, autoevaluación positiva e*

imposición frenética que imposibilita la construcción de relaciones interétnicas de cooperación. La concatenación entre principios queda explícito en la referencia n° 43-prop.94, situando la flexibilidad en una posición previa a la aceptación, convivencia y *creación de espacios consensuales de conversación*, pues sin flexibilidad no serían posibles.

En términos interculturales no existirá comunicación sin flexibilidad. La primera busca poner en práctica de valores que la segunda ofrece, es decir, para que haya comunicación intercultural necesariamente debe existir flexibilidad de parte de sus actores.

La reparación es el último principio a abordar, en primer lugar ésta es igualada a la justicia, comprendiendo la legitimidad de demandar una reparación por parte de quienes se han visto perjudicados en algún momento del pasado. De este modo, permite que la reciprocidad sea efectiva, pues en la medida que exista una *situación de injusticia* (ref.44). En este sentido es comprendida como una forma de discriminación positiva, para igualar las relaciones de cooperación.

4.4.3. La interculturalidad operativa en el proceso educativo

Hasta el momento se ha planteado la forma que se propone teóricamente la interculturalidad, primero como concepto general, luego sus principales componentes y, ahora correspondería observar la manera que se vuelve un atributo en el proceso educativo (Anexo N°12, ref.45-49). Como lo anuncia este subtítulo, se trata de analizar el modo en que la interculturalidad operaría dentro de las escuelas.

De acuerdo al propósito de este apartado y de este último subtítulo, lo primero que, de acuerdo al texto (ref.45), se hace pertinente aceptar que un *proceso educativo intercultural* implica *asumir la interculturalidad*. Con esta afirmación —aunque circular en la relación *intercultural-interculturalidad*— se sintetizan los dos pilares principales, en primer lugar el reconocimiento de la *heterogeneidad social, étnica* y de *racionalidades*; en segundo lugar una

praxis pedagógica conducente a la *gestación de un auténtico democrático*, haciendo saber a los *individuos y grupos* (las alteridades, según la *ref.41*) que poseen derechos y deberes.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
45 AG_cap2_p.33	98[Concebir un <u>proceso educativo intercultural planificado</u> , significa <u>asumir la interculturalidad como su principio rector</u>], 99[lo que a su vez implica no sólo el <u>reconocimiento de la heterogeneidad social, étnica y de ‘racionalidades’</u> de sus diversos agentes], 100[sino que también <u>exige una praxis pedagógica que conduzca a la gestación de un auténtico democrático</u> , consciente de los derechos y deberes de cada cual como individuo, como grupo al que pertenece, y también de los deberes y derechos de los demás.]	- [98] Preposición circular - [99] ubica reconocimiento de la heterogeneidad social étnica y racionalidad. - Y [100] vincula el valor del <i>reconocimiento</i> con una práctica pedagógica (<i>praxis</i>). - Interculturalidad implica un atributo en ¿el nosotros?	· Relevar los alcances de la interculturalidad en el plano educativo.

(Fuente: elaboración propia)

Desde esta perspectiva, en la siguiente referencia (ref.46) se propone que, operativamente, la educación intercultural implica una transformación curricular y didáctica (*metodologías de la educación formal*), es decir en el diseño del currículum y su implementación. Esto permitiría a la comunidad escolar acceder a valores y perspectivas educativas nuevas (*de otra sociedad*). Este ejercicio, permite hacer más concretos el objetivo planteado (ref.45) de *gestar ese auténtico democrático*, si bien no aporta directamente a la puesta en conocimiento de *derechos y deberes*, si reforzaría valores como la tolerancia y reciprocidad, que acompañan el reconocimiento del otro distinto. La principal característica de la selección curricular es que *debe armonizar los contenidos educativos* con valores y conocimientos *occidentales* y tradicionales de los indígenas (ref.47). Estos, al igual que los conocimientos de la sociedad dominante, provienen de los valores y conocimientos de los pueblos originarios, es decir la cultura indígena.

La interculturalidad de la educación en contextos indígenas

Todo lo anterior, referido a la interculturalidad en la educación, abordado desde un contexto indígena (Anexo N°13, ref. 49-53), significa una contribución al *fortalecimiento de la identidad* de los educandos mapuche. Según el texto la sabiduría (*kimün*), la lengua

(mapudungun) y la procedencia (küpan) favorecen la *autoafirmación personal* (ref.48). En este sentido, es fundamental que *todas las acciones de la escuela* se encuentren en el marco de la EIB (ref.49).

Respecto de la selección curricular mencionada con anterioridad, se realizan un conjunto de acotaciones sobre qué elegir, los alcances que esto tendría sobre la reforma educativa llevada a cabo y las estrategias utilizadas para implementarlo.

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
39. AG_cap2_p.34	105 [El <u>primer error</u> que <u>suele cometerse es seleccionar estos contenidos indígenas sólo de la tradición antigua</u> , es decir, de descripciones etnográficas correspondientes al período pre-colonial, so pretexto de lograr mayor autenticidad.] 106 [Al <u>incluir el acervo cultural indígena</u> en el <u>diseño</u> de un programa <u>educativo</u> , <u>es necesario considerar su naturaleza cambiante</u> , propia de toda <u>cultura viva</u> [...] [en este se encuentra] la verdadera <u>esencia de la vida de las personas</u> , de las culturas y de las sociedades.] 107 [<u>No tiene sentido, ni posibilidades de éxito, el intento de conservar las culturas indígenas como piezas congeladas de museo.</u>]	<ul style="list-style-type: none"> - [105] es determinante al plantear que es un <i>error</i> incluir sólo la tradición indígena pre-colonial. - [106] se asume que la cultura tiene una <i>naturaleza cambiante</i> esta es la <i>esencia</i> de la vida en sociedad. - [107] se realza el supuesto con una metáfora (<i>piezas congeladas de museo</i>) y condena al sinsentido y fracaso cualquier esfuerzo como este. 	· Advertir sobre los errores al integrar una cultura distinta.

(Fuente: elaboración propia)

Es primer lugar, se recomienda considerar la cultura indígena como una cultura viva de naturaleza cambiante (ref.49), tomando distancia de las tradiciones más antiguas (*correspondientes al periodo pre-colonial*), pues en ésta se encontraría la *verdadera esencia* de las culturas. Por el contrario, optar por las tradiciones no tendría *sentido*, se asume que se alejaría de la esencia de la cultura. En segundo lugar, al momento de conjugar la selección curricular con el marco de la reforma implementada, la EIB resulta *doblemente importante* (ref.50) al considerar los conocimientos previos para construir aprendizajes de calidad en los educandos indígenas. Esto se debe a que mediante la participación de la comunidad (*lof*) en la planificación de las actividades escolares vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar, la participación de la comunidad en la planificación no tiene un carácter excluyente respecto la educación de los demás educandos regulados por el MINEDUC, ya que la *descentralización y autonomía curricular* define objetivos y contenidos comunes (ref.50). Estos se tendrán que *contextualizar* (ref.51), situando las competencias y habilidades integrando conocimientos y saberes de la cultura originaria, de manera, como se ha anunciado, las situaciones de aprendizaje les sean cercanas. Otra herramienta para integrar objetivos y contenidos es la *complementación* (ref.52). Esta permitiría sumar los elementos no contemplados por el ‘currículo nacional’ y que, sin embargo, la comunidad educativa los identifica como importantes permitiendo así fortalecer el conocimiento de su propia cultura. En resumen existen dos formas de integración curricular: contextualización y complementación, por medio de éstas se pueden seleccionar conocimientos y valores indígenas, con la condición que no busquen revivir la tradición antigua y asuman la cultura mapuche contemporánea. Esto queda supeditado a la aprobación de la SEREMI respectiva.

La reforma curricular y el PEIB

El principal recurso curricular que posibilita la contextualización y complementación (Anexo N° 14, ref. 54-58) es el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por medio de éste se le otorga la prioridad necesaria a la integración de contenidos y objetivos de la cultura originaria (ref.54), relevantes para el *lof*. La importancia del PEI se encuentra en su carácter condicional sobre el contenido curricular y, por tanto, de la interculturalidad. Sin este no existirá EIB, pues no habría ni contextualización ni complementación, es decir, *no podemos adecuar o formular nuevos planes y programa* (ref.55).

La Reforma posibilita la integración de las familias y la comunidad en su conjunto. Ésta se alcanza al comprometer a las partes involucradas a emitir las opiniones que posean sobre la educación que desean para sus hijos (ref.56), iniciando un *proceso de revalorización de los*

contenidos culturales y lingüísticos mapuche (ref.57) que logra que la comunidad *tome conciencia* de la importancia de estos.

Dentro del conjunto de posibilidades ofrecidas, la contextualización es *el mejor medio* para alcanzar el objetivo de construir aprendizajes significativos y, con ellos, la mejora en el aprendizaje escolar (ref. 58).

En resumen, para implementar un proyecto intercultural la Reforma potencia tres ejes. a) privilegiar el conocimiento previo (cultura indígena); b) compromiso de los padres y apoderados, del mismo modo que la comunidad; c) fortalecer la participación de la comunidad o *lof*.

4.4.4. El/los discursos del Estado sobre las relaciones entre el Nosotros y los Otros

Para reconstruir el discurso del Estado sobre las relaciones sostenidas entre el Nosotros y los Otros, se retomará la idea que el comienzo de la interculturalidad se encontraría en el “deseo de desarrollo” de los pueblos originarios, planteada por los documentos analizados. Cabe mencionar que la aceptación de esta idea, está acompañada de dos abstracciones: en primer lugar, de la apreciación propuesta en el análisis, sobre la atribución a los Otros de dicho “deseo de desarrollo”, para representar su inferioridad (o cualidad de *no-desarrollo*), respecto de los sectores que no los requieren. En segundo lugar, respecto del impacto de la interculturalidad en estos términos, es decir, si ayuda o no para salir de ese estado distinto al desarrollo. Sin embargo, para efectos de esta exposición, se asume que la interculturalidad, como atributo de las relaciones entre culturas distintas, se hace necesaria por razones históricas: reparar el daño generado por la dominación ejercida en el conflicto permanente entre las sociedades que representan estas culturas.

A continuación se demostrará que se puede identificar un discurso (no dos, ni tres) del Estado sobre las relaciones entre la sociedad chilena y los pueblos indígenas. Si bien, pueden encontrarse matices —por ejemplo, las referencias a los pueblos indígenas como parte del

nosotros, o bien, como oposición (ellos)—, su eje principal, se erige una dicotomía de relaciones posibles de sostener entre ambas sociedades, esto es, relaciones interétnicas de cooperación o relaciones interétnicas de dominación, como se adelantó en el apartado anterior, sobre la caracterización de los agentes.

4.4.5. Relaciones interétnicas de cooperación

Éstas pueden describirse desde cuatro dimensiones: las acciones contempladas; los valores que median estas acciones; la EIB (como medio de reproducción de los valores y acciones); y los resultados esperados.

La principal acción dentro de las relaciones interétnicas de cooperación es el diálogo y, propiciado por éste, el encuentro entre culturas distintas (propias de diferentes etnias y/o nacionalidades) en espacios de consulta y participación. Éstas últimas, permitirían que la voluntad de los pueblos originarios se haga saber. Además, estas acciones identificadas como propias de las relaciones interétnicas de cooperación, son posibles con la mediación de valores como respeto mutuo, aceptación, validación, legitimidad e igualdad al tratar con la cultura de los otros. De hecho, la presencia de dichos valores, le otorgan una valoración positiva, según el texto, a la selección del concepto de interculturalidad.

Los resultados concretos de las Relaciones Interétnicas de Cooperación comprenden dos ámbitos benéficos. En primer lugar, con un aumento de los recursos naturales producto del cuidado de la naturaleza (ref.19); y en segundo lugar, con una profundización de la democracia en el estado-nación, mediante el reconocimiento de la alteridad y la construcción de códigos diferenciadores.

Como se mencionó, la reproducción de valores y la continuidad de las acciones orientadas hacia este tipo particular de relaciones, se realiza a través de la EIB como *aprendizaje y práctica de códigos culturales diferenciadores*. De hecho, ya se mencionó en la primera referencia del primer apartado del análisis que la mantención necesita reciprocidad en la convivencia pacífica.

4.4.6. Relaciones interétnicas de dominación

Omitiendo la asimétrica extensión dedicada a cada una de las relaciones interétnicas, las relaciones de dominación, se proponen como el contrario a las relaciones de cooperación.

En primer lugar, durante el diálogo entre las culturas, la comunicación es imperativa y unilateral (ref. 41), mediada por la dominación, dependencia, agresión y sumisión de la sociedad dominante, siendo el etnocentrismo el eje articulador de estos atributos.

Las consecuencias concretas es el deterioro hasta la desaparición de los códigos culturales diferenciadores, lo cual no permitiría un encuentro recíproco entre alteridades. Lo anterior se traduce en el ámbito lingüístico y del patrimonio cultural de los pueblos originarios (ref.12). Por otra parte, todo esto redundaría en marginalidad y pobreza para estos pueblos, como condición propia de dichos agentes, además de discriminación negativa de la sociedad chilena.

4.4.7. Características del discurso sobre la interculturalidad

Luego del marco general, ofrecido por las definiciones de Relaciones Interétnicas de Cooperación y Dominación, en su sentido amplio, y antes de enumerar las características particulares de discurso sobre la interculturalidad, cabe mencionar dos cuestiones fundamentales para su comprensión. En primer lugar que la sociedad dominante o sociedad nacional es la chilena, sin rasgos mapuches e indígenas (quizás mestiza) y que, desde luego, habla español. Esto se sugiere de forma independiente de la *dinámica de oposición* descrita, sino en correlato de la lógica de indefinición de los términos elegidos y su utilización en un sentido laxo. En segundo lugar que la igualación entre interculturalidad y relaciones interétnicas de cooperación, tiene como principal objetivo la superación del estadio de inferioridad en relación a la sociedad dominante, es decir, salir del *no-desarrollo*.

4.4.8. Características particulares del discurso sobre la interculturalidad:

1) No deja de llamar la atención la carencia de definiciones los conceptos utilizados. Constantemente se hace referencia a términos con carga teórica, la que no se hace explícita, independiente cuál sea —por ejemplo, “los principios de la interculturalidad” o el concepto de etnocentrismo—, limitándose a enumerar características y funciones positivas y/o negativas, según sea el caso. Finalmente, *ex profeso* que el lector es quien realiza la asociación, del mismo modo que se ha hecho en este análisis.

Además la anterior constatación sobre los argumentos o justificaciones se sostienen en conceptos que carecen de una definición clara —asumiendo un significado absoluto, unívoco y compartido por todos los lectores—, al plantearse por sí mismas contrarias al etnocentrismo (o relaciones de dominación), sirven de base para comprender la lógica de argumentación circular, donde la interculturalidad, al ser distinta al etnocentrismo (o las relaciones de dominación), es la solución.

2) De forma independiente si en los textos se definen o no los principios que orientan las relaciones interculturales o interétnicas de cooperación, se puede afirmar en general que al abordar estos principios se conjuga la función coercitiva del discurso (Chilton y Schäffner, 2000) y la valoración positiva en la estrategia predicativa. Se pone acento en la argumentación sobre la pertinencia del concepto y al suponer la veracidad de hechos, procesos y consecuencias, que sirven de fundamento central para legitimar la Educación Intercultural Bilingüe.

Como se puede observar en la lectura, es necesario aceptar que este conjunto de principios son *conditio sine qua non* para sostener una relación interétnica de cooperación—por ejemplo “reconocer la diferencia con el otro y aceptar el contacto”—, además al tratarse de una característica condicional para la existencia de las relaciones deseadas, se le otorga un lenguaje positivo (cada principio es “fundamental”). Por otra parte, lo lógico sería que, si se acepta el carácter positivo de estos valores, a los valores y las acciones contrarias, se les califica con un lenguaje negativo —por ejemplo: “la imposición compulsiva queda excluida” o “si nuestro interés es subyugarlo, desplazarlo o eliminarlo [...]”—.

Ahora bien, si se acepta que dichos principios tienen un carácter positivo y que cada uno es condición necesaria para que existan relaciones interétnicas de cooperación, surge la siguiente pregunta ¿son suficientes? Para responderla es fundamental una afirmación que se planteó al abordar “la conversación” como principio. En esta afirmación se abre a la posibilidad (“sin descartar”) a “la adopción de patrones de pensamiento y conductas” (ref.37). Esta cuestión no es fundamental, ni necesaria, para que exista interculturalidad, es accesoria, positiva pero una cuestión adicional. Esta cuestión es un aspecto que permitiría discutir cuál es el tipo de interculturalidad o relación interétnica de dominación es “la más importante”. Es decir, en palabras de Tubino, se trata del tipo la Funcional o Multicultural (Zizek, 2010) o la Crítica. En principio se aceptaría que es la primera, de acuerdo al criterio de intercambio relativo entre culturas distintas. Esta afirmación inicial se funda, además, en la idea de igualación entre interculturalidad y relación interétnica de cooperación. Pues, al no separar ambos conceptos, se puede plantear a posibilidad de coexistencia del reconocimiento y contacto, sin la adopción de patrones de conducta.

3) Se justifica el principio de “la conversación” en la medida que éste “permitirá” —llama la atención la utilización del verbo “permite”, como si necesitara permiso— que la “sociedad nacional” pueda “desprenderse de su hegemonía en lo político, social, cultura y educacional”. El acuerdo (“sólo”) es posible por la negociación y esta última por la conversación.

Lo que llama la atención, en primer lugar es que se infiere que la Sociedad nacional se desprendería de su hegemonía, como un acoto voluntario, cuya autorización o condición de posibilidad se abriría con la conversación. En segundo lugar, la secuencia que permitiría a la sociedad nacional desprenderse de su hegemonía es conversación-negociación-acuerdo, puede entenderse que para que exista acuerdo, la sociedad dominante debe dejar de serlo.

4) Paralelamente, al plantear las características de la interculturalidad, como atributo que mediaría las relaciones entre la sociedad chilena y los pueblos indígenas, también se legitima la selección —entre otras concepciones— por su *aporte al futuro* entregando los *materiales* para

transformar *nuestras sociedades y nuestros sistemas educativos*⁴². Además, se argumenta la pertinencia de la selección enumerando el conjunto de valores que representa esta concepción de interculturalidad y su principal efecto el *diálogo intercultural* que permitiría tomar distancia (con la locución adverbial *en lugar*) de las relaciones interétnicas de dominación. Esta argumentación se sustentaría con una referencia intertextual (uso de cita).

Al igual que en la reconstrucción discursiva del contexto y las caracterización de los agentes, al describir la relación se observa la dinámica de oposición dicotómica *ellos y nosotros*, con distintos nombres (sociedad nacional/ sociedad mapuche; educandos indígenas; ellos, entre otras). A la vez que se plantea esta dinámica de oposición se propone una expresión integradora al situar el currículum para los educandos indígenas (“ellos”), dentro de un currículum homogéneo en sus objetivos y contenidos (“compartirán contenidos y objetivos comunes para todos los alumnos”).

5) Independiente de los aspectos positivos implicados al incluir diferentes miradas, cuando se plantea como objetivo “armonizar” (o contextualizar/complementar) un programa educativo, para la selección cultural materializada en los documentos analizados, se toma distancia de las propuestas que reivindicuen la “tradición antigua” adoptando una estrategia predicativa de valoración negativa, intensificada con el uso de expresiones como “no tiene sentido, ni posibilidad de éxito”, “piezas congeladas de un museo”, y, por contraposición de “culturas vivas”, culturas muertas; por el contrario, a través de una aposición (“es decir”) se renombra al sujeto como “cultura indígena contemporánea”. Ahora bien queda sin responder la pregunta el motivo de dicho rechazo. Más allá de la atribución estereotipada sobre una cultura antigua, no hay mayor argumento.

6) La interculturalidad o relaciones interétnicas de cooperación llevadas a la escuela implican traducir a práctica pedagógica los valores reiterativamente mencionados. Esto fundamenta en la búsqueda de un “auténtico democrático” —nombrado así en el texto— logrado por medio de un currículum que contenga las “particularidades socioculturales” y una didáctica coherente con el “proceso de socialización primaria del niño indígena”. No obstante cabe

⁴² Llama la atención que, en el contexto descrito, se utilice el pronombre *nuestras* (en las proposiciones 73 y 75) con un sentido incluyente respecto de las *diversas etnias y nacionalidades* y, las mencionadas en el párrafo anterior, sociedades.

plantearse ¿No debería ser así en todas las escuelas suscritas a la Reforma? La respuesta es sí, la complementación y contextualización para una implementación curricular acorde a las particularidades socioculturales de los educandos es o debería ser una práctica de todas las escuelas, hasta el momento, la única innovación es el calificativo “indígena”.

Si concebimos las relaciones interculturales como relaciones entre sociedades —asumiendo que igualamos las relaciones interétnicas de cooperación con interculturalidad— que tiene su correlato en la institución escolar, esta última tiene su dentro de sus objetivos alcanzar el desarrollo.

7) La innovación didáctica que significaría incluir “hechos y valores de ‘otra sociedad’”⁴³, es otro aspecto que le otorga un aspecto positivo, además del propio aprendizaje de conocer una perspectiva distinta. De esta forma, justifica la pertinencia de la EIB desde la reforma curricular y la consideración de los conocimientos previos intensificados (“doblemente importante”) al “implicar la revalorización cultural y lingüística”. No obstante, este reconocimiento del valor, es válido sólo desde la perspectiva de la Interculturalidad Funcional, al limitarse a la “consideración” y secundariamente la adopción de patrones —utilizando los términos del mismo programa—.

Finalmente, al igual que otras estrategias para argumentar la pertinencia del programa, el texto toma un carácter ilocutivo al afirmar que la EIB “contribuye al fortalecimiento de la identidad de los alumnos y alumnas”, no *contribuiría* matizando el carácter de la afirmación. A la vez utiliza palabras en mapudungun en su argumentación (legitimación).

⁴³ En el texto está entre comillas advirtiendo un sentido particular, cuestión que, incluso de ese modo, implica una dinámica de oposición, donde se diferencia de la sociedad a la que pertenece el docente.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo serán desarrolladas en tres ejes: en el primer eje se responderá la pregunta de investigación, en el segundo se propone estimar los alcances de la estrategia metodológica y en el tercero planteará futuras líneas de investigación que se desprenden del presente de estudio.

Antes de continuar, es pertinente dejar manifiesta la principal dificultad que significó desarrollar esta investigación. Ésta tiene que ver con que los documentos hablan genéricamente de los Pueblos Indígenas, no obstante en distintos pasajes de los textos se subentiende que se está hablando del pueblo mapuche. Obligando a interpretar el análisis desde la relación sostenida entre el Estado, la sociedad chilena y los pueblos indígenas desde la historia del pueblo mapuche.

Lo anterior, resulta una dificultad en términos epistemológicos, ya que cada Pueblo posee una historia particular, quizás comparten procesos generales, no obstante, en la negociación política hay una correlación de fuerzas distinta que implica resultados diferentes. A pesar de esto, se considera que no afecta en los resultados de la investigación pues esta dificultad epistemológica está en sincronía con los textos.

5.1. Características del discurso sobre la interculturalidad

Aquí es necesario retornar la pregunta planteada al principio de la investigación y que guió este trabajo. Ésta es el punto de inflexión dentro de la construcción del objeto, ya que es la que interroga el conocimiento existente sobre el tema a investigar y, al responderla, haría concreto el aporte de este trabajo al conocimiento sociológico, de este modo, volver sobre ella permite cerrar el ciclo e iniciar, nuevamente, un proceso investigativo.

Para responder la pregunta, además de hay que tener en consideración el trasfondo de este discurso, si bien, se cree que es generalizable a las distintas esferas de la realidad, éste es

construido a propósito del diseño del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, lo que implica interpretarlo considerando la teoría curricular, pues el objeto de análisis es el discurso del Estado construido en el currículo.

Ahora bien, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cuál es el discurso sobre la interculturalidad contenido en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, puesto en marcha durante los Gobiernos de la Concertación?

De acuerdo a los resultados planteados en los tres apartados del análisis, se puede estipular que el discurso sobre la interculturalidad contenido en el PEIB, es propio a la multiculturalidad o interculturalidad funcional. Lo anterior se sustenta en que, si bien, se declara una apertura al diálogo y se plantea un camino al reconocimiento de una cultura distinta a la dominante, por medio de la contextualización y complementación de los programas educativos, dicho diálogo y reconocimiento están limitados en tres aspectos: primero con una comprensión homogeneizante de la nación chilena, segundo con una división de roles donde la sociedad chilena y el Estado poseen un rol activo, mientras que los pueblos indígenas poseerían un rol pasivo y tercero, la adopción de “patrones” como una opción dentro de dicha relación.

Estas cuestiones, como se intentó demostrar en los resultados, tienen una base histórica en la Colonialidad del Poder y del Saber, tanto en la división de roles como en la comprensión de la historia y las posiciones que ocuparían cada sociedad en ellas. En este sentido, la necesidad de establecer relaciones interculturales, independientemente de los principios declarados, se limita a la reducción de la pobreza económica y el mejoramiento de los resultados académicos de los alumnos indígena.

Además, por medio de la doble operación realizada, es decir, disimular elementos claves del pasado y presente, al mismo tiempo que legitima la acción de los gobernantes⁴⁴ o representantes del Nosotros (o sociedad dominante), se siguen acotando las posibilidades de una reparación real para los afectados. Para que esto ocurra, por un lado, se deben aceptar las

⁴⁴ Cabe recordar, situaciones negativas de la historia sin responsables y la reconstrucción de un contexto que hace necesario el rol particular que en este caso cumplen los gobernantes.

responsabilidades históricas por parte del Estado chileno. Por otro lado, también es fundamental que la división de roles sitúe a ambos actores en una relación simétrica, al contrario como se va construyendo en el discurso. El Otro es definido como carente, no desarrollado, como demandante a un Nosotros que tiene la responsabilidad de responder y la potestad de someter a su voluntad las peticiones que realiza el Otro.

Todo lo anterior redundaría en la insistencia de la existencia una nación chilena unitaria, que si bien no se reconoce como homogénea, pues incluye en su seno al “otro” indígena, resulta ser una especie de “hermano menor” como se ha planteado hasta el momento.

En resumen, según la síntesis aquí planteada y los resultados de los tres apartados de análisis, se confirma la hipótesis de trabajo, en la medida que las dificultades que enfrenta el discurso de la interculturalidad del Estado chileno, en términos de asimetría entre actores, reconocimiento limitado y comprensión lineal-unidireccional de la historia, sitúan dicho discurso dentro de la interculturalidad funcional o multiculturalismo.

5.2. Consideraciones respecto a los objetivos específicos

Lo expuesto anteriormente organiza en los tres objetivos específicos que se desprenden de la pregunta de investigación. En el primero, *Describir la construcción de los contextos históricos, políticos, culturales y educativos que sitúan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*, se puede plantear que la mirada eurocéntrica sobre la realidad, fundada en una comprensión lineal y unidireccional de la historia sirve para justificar la necesidad del PEIB. Concretamente, estas características se manifiestan desde la experiencia histórica, en un pasado trágico diferente al que se busca construir, del cual se toma distancia; también de la presentación de dicho pasado de forma general e imprecisa de modo que existan responsabilidades atribuibles. Esta última característica tiene que ver con el contexto en términos políticos y el cuerpo legislativo sustentado para que las tragedias del pasado no vuelvas a repetirse. Así también, se justifica la responsabilidad que se le entrega a los gobernantes. En este sentido, se reduce la participación de los pueblos indígenas a plano consultivo.

En el plano cultural, se plantea una idea de nación homogénea, donde no hay cabida para el reconocimiento de los pueblos indígenas como un Pueblo distinto al chileno, a pesar que ambas partes son distintas. Finalmente, en términos educativos, se plantea que la interculturalidad mediante la contextualización y/o complementación

El Segundo objetivo, *identificar la caracterización sobre los agentes principales —Estado y Pueblos indígenas— realizada en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, profundiza en las características mencionadas planteando las características de los representantes del Nosotros (el Estado, sus instituciones y la sociedad civil) y del Otro (los pueblos indígenas). En ésta se reproduce la idea del indígena como hermano menor, es decir como una parte desvalida de un mismo cuerpo. Donde se mantienen las identidades históricas de dominador/dominado, sociedad chilena/Pueblos indígenas, mediante la atribución de deseos de desarrollo y necesidad de modernización a estos últimos, se los sitúa en una posición en desventaja respecto de la sociedad dominante, en este caso la chilena.

Finalmente, el tercer objetivo, *Describir las dimensiones implicadas en la noción de interculturalidad contenida en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe*, sintetiza lo descrito en los dos objetivos anteriores, pues se legitima la distribución asimétrica de roles. Donde una sociedad cumple funciones de mayor importancia que la otra, en base a la diferencia en sus características.

5.3. Consideraciones respecto al marco teórico y la estrategia metodológica

Los conceptos de Colonialidad del Poder y Colonialidad del Saber demasiado abstracto y generales para analizar aspectos tan específicos como es la construcción de discursos y las estrategias utilizadas para su reproducción. No obstante en articulación con teorías de alcance medio, como la curricular, la intercultural y la discursiva, es posible abordar las tres dimensiones y tres niveles de análisis que exige a la tridimensionalidad del discurso (textual, discursivo y social).

No obstante, el concepto de Colonialidad en las dos versiones planteadas aquí, posibilita acceder a explicaciones sobre la realidad más allá de los límites contemporáneos. De este modo, la abstracción que pareciera entregar dicho concepto, se vuelve concreta al permitir comprender la actualidad desde las raíces históricas.

El segundo eje es la atingencia de la estrategia metodológica y las posibilidades que ésta entrega para observar un fenómeno concreto. Esto se abordará desde dos perspectivas, primero por la atingencia propiamente tal y segundo, desde su complementariedad con la teoría social.

El Análisis Crítico del Discurso como metodología de investigación ofrece explícitamente la posibilidad de implicar al investigador en los procesos de cambio, sin arriesgar la validez de los resultados, ya que la concepción tridimensional del discurso permite realizar un análisis exhaustivo al cuestionarse sobre aspectos de los textos que parecen consensuados. Del mismo modo, que su profundidad y rigurosidad permiten reducir los riesgos de sobreinterpretación, evidenciando las afirmaciones realizadas en los textos y la sutileza de las palabras utilizadas.

Respecto a la complementariedad del Análisis Crítico del Discurso con la teoría social, se considera que puede ser un aspecto problemático para efectos del ejercicio sociológico, ya que ésta técnica de investigación tiende a prescindir de la teoría, sustentando su análisis exclusivamente en los aspectos lingüísticos. No obstante, es la teoría social la que permite que dicho análisis pase de ser una práctica descriptiva a un ejercicio crítico.

Sin embargo a lo anterior, una carencia del presente proceso investigativo es la ausencia de una formación básica en lingüística que le entregue mayor agilidad al proceso y que, además permita aprovechar de mejor manera la información que entregaron los textos analizados, o bien, cualquier texto a trabajar dentro de un estudio, ya sean orales o escritos. En este sentido, vale recordar, a Jesús Ibáñez quien nos advierte que el lenguaje es a la vez instrumento y objeto de investigación, por lo cual, independiente de la técnica de análisis, mientras posea un enfoque cualitativo el conocimiento del lenguaje y de las palabras será fundamental.

5.4. Líneas de Investigación Futuras

Finalmente, corresponde abordar las futuras líneas de investigación que se abren con este trabajo. Si bien, puede ser una lista amplia debido a la complejidad de la realidad social, aquí se plantearán tres: primero continuar con los discursos, esta vez desde la comunidad educativa. Segundo, reconstruir la negociación política que giró alrededor del diseño del PEIB. Tercero, abordar la problemática desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela. Estas líneas que se desprenden de la presente investigación, abordan tres aspectos distintos en la disciplina sociológica, respectivamente, el estudio de los discurso; la sociología política y de los acuerdos; finalmente, la sociología de la educación o del currículo.

La primera línea de investigación, busca ampliar la investigación sobre los discursos a la comunidad educativa, es decir, docentes, familias y estudiantes. Lo que podría ser como comunidad propiamente tal o cada uno de los actores por separado. Esto permitiría evidenciar tanto la recepción del Programa, como la forma de construyen su propio concepto de interculturalidad en la práctica educativa.

La segunda línea de investigación es complementaria a los resultados de este trabajo, pues reconstruir la negociación política que el Programa sintetiza, abordaría una etapa previa a la redacción de los textos. Ésta entregaría información relevante sobre los argumentos utilizados por los actores que participaron en su diseño o incluso desde la opinión pública, lo cual permitiría comprender de mejor forma el discurso del Estado sobre la interculturalidad con las relevancias que el conocimiento trae.

La tercera línea de investigación tiene que ver con el trabajo sobre los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas inscritas dentro del PEIB. Como se puede observar de una lectura general de los documentos, el PEI es la declaración que orienta todas las actividades que se dan dentro de la escuela, por tanto representaría otro acceso a la realidad complementario al que motiva esta investigación y las dos líneas anteriores.

Cabe mencionar que estas tres líneas de investigación se plantean desde el plano institucional/oficial, es decir, no contemplan las experiencias de educación intercultural autónomas al MINEDUC o autogestionadas, las cuales también podrían ofrecer información relevante que aporta a diseñar alternativas necesarias a los procesos de cambio.

5.5. Aproximación Final

Para lograr los cambios necesarios a nivel social como político, es fundamental que Chile se defina como un Estado plurinacional y deje de referirse a sí mismo como *la* nación chilena monocultural. Se trata de reconocer que hay maneras distintas de pertenecer a un país, sin igualar el Estado (como la dimensión política) a la nación (dimensión étnico-cultural).

El reconocimiento de estas formas diferentes de pertenecer a un país implica la coexistencia de formas de vida distintas, regulaciones jurídicas diferentes, de igual forma ocurriría con los modos enseñanza y/o contenidos educativos, entre otras esferas de la vida social. Para que esto sea posible, es necesario un reconocimiento constitucional que permita y obligue una articulación entre las distintas cosmovisiones sin poner el riesgo la integridad del país. De este modo, cambiaría la comprensión del conflicto histórico que hoy en día aún se interpreta desde la herencia colonial.

De este trabajo, limitado en el tiempo y el espacio, se abre un programa de investigación amplio, que integra tanto la dimensión educativa, como también la política y, sobretodo, simbólica. En general, busca cuestionarse el modelo de Estado y de desarrollo económico que son el sustento de las relaciones actuales entre las distintas sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: SUR.

Donoso, A. (2008). *Educación y Nación al Sur de la Frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.

Foerster, R.; Montecino, S. (1988) *Organizaciones, Líderes y Contiendas Mapuche (1900-1970)*. Santiago: CEM.

Huenchullán, C. (2005). *Estudio de diagnóstico curricular e las 162 escuelas del Programa Orígenes*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

Pinto, J. (2003). *De la Inclusión a la Exclusión: La formación del Estado, La nación y el Pueblo mapuche*. Santiago: DIBAM.

Silva, B. (2008). *Identidad y Nación entre dos Siglos*. Santiago: LOM.

Soto, F (2000) “Historia de la educación chilena”. Santiago: CPEIP

Taylor, Ch. (2009) *El Multiculturalismo y la “Política del Reconocimiento*. México DF: FCE.

Tedesco, J.C. (2012) *Educación y Justicia social en América Latina*. Bs Aires: FCE.

Wieviorka, M. (2009) *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa

Žižek, S. (2010). *En Defensa de la Intolerancia*. Madrid: Público.

Capítulos de Libros

Althusser (1971) “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”. En Zúñiga, R. (ed.) *La influencia Social Masiva* (págs.75-134). Valparaíso: Ediciones Universitarias.

Apple, M. (1996a) “La política del sentido común: por qué triunfa la derecha”. En Apple, M. *El conocimiento oficial* (págs.29-60). Barcelona: Paidós.

Apple, M. (1996b) “La política cultural y los textos”. En Apple, M. *El conocimiento oficial* (págs.61-82). Barcelona: Paidós.

Apple, M. (2008a) “Sobre el análisis de la hegemonía”. En Apple, M. *Ideología y currículo* (págs.11-40), Madrid: Akal.

Apple, M. (2008b) “Historia curricular y control social” En Apple, M. *Ideología y currículo* (págs.85-109). Madrid: Akal.

Beltrán, F. (2010) “El currículum formal: legitimidad, decisiones y descentralización” en Sacristán, G. (comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 205-220) Madrid: Morata.

Caniuqueo, S. (2009) “Siglo XX en *Gulumapu*: de la fragmentación del *Wallmapu* a la unidad nacional *mapuche*. 1880 a 1978. En Marimán, P. Caniuqueo, S. Millalén, J. Levil, R. *¡...Escucha,*

winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro (129-217). Santiago: LOM.

Castro-Gómez, S. (2003) “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En Lander, E. (comp.), *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 145-159) Bs. Aires: CLACSO

Chilton, P. & Schäffner, Ch. (2000) “Discurso y política”. En Van Dijk, T. (Ed.) *El discurso con interacción social* (397-329). Barcelona: Gedisa.

Cox, C. (1999) “La reforma curricular”. En García-Huidobro, J. (ed.) *La Reforma Educacional chilena* (págs. 233-265) Madrid: Popular

García-Huidobro, J.E. (1999) “La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto” En García-Huidobro, J. (ed.) *La Reforma Educacional chilena* (págs. 7-46) Madrid: Popular

Eggins, S & Martin, J.R. (2000) “Géneros y registros del discurso”. En Van Dijk (ed.) *El discurso como estructura y proceso* (págs.335-371). Barcelona: Gedisa

Fairclough, N. (2003) El ACD como método para la investigación en ciencias sociales En Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 179-203). Barcelona: Gedisa.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000) “El Análisis Crítico del Discurso”. En Van Dijk, T. (Ed.). *El discurso con interacción social* (págs. 367-404). Barcelona: Gedisa.

Fernández, M. (2010) “Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum” en Sacristán, G. (Comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 65-83) Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010) “¿Qué significa currículum?”. En Sacristán, G. (Comp.) (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (págs. 21-44) Madrid: Morata.

Hale, Ch (1991) “Ideas Políticas y Sociales en América Latina” En: Bethell, L. (ed) *Historia de América Latina* (págs.-367-442), Vol. 8. Barcelona: Crítica.

Ibáñez, J. (2000): "Perspectivas en la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural". En Alvira, F. Ibáñez, J. & García-Ferrando, M. (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 57-98), Madrid: Alianza Universidad.

Jäger, S. (2003) “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos”. En Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 61-100). Barcelona: Gedisa

Lander, E. (2006) “Marxismo, Eurocentrismo y Colonialismo”. En Borón, A. Amadeo, J & González, S. (Comps.) *La Teoría Marxista Hoy: Problemas y Perspectivas*. (209-243) Bs. Aires:CLACSO

Lander, E. (2003) “Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos”. En Lander, E. (comp.), *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 11-40)Bs. Aires: CLACSO.

Martín-Rojo, L. (2003) "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas". En: Íñiguez, L. (ed.) *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.157-201), Barcelona: Editorial OUC.

McLaren, P. & Giroux, H. (1998) "Desde los márgenes: geografías de la identidad, pedagogía y el poder". En McLaren, P. *Pedagogía, Identidad y Poder: Los educadores frente al multiculturalismo* (págs. 49-85). Rosario: Homo Sapiens.

Mignolo, W. (2003). "Colonialidad a lo Largo Ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander, E. (comp.), *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 55-85). Bs. Aires: CLACSO.

Marimán, P. Caniuqueo, S. Millalén, J. Levil, R. (2006) "Epílogo". En Marimán, P. Caniuqueo, S. Millalén, J. Levil, R. *j...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro* (253-271). Santiago: LOM.

Pinto, J. (1996) Del Antiindigenismo al proindigenismo en Chile en el siglo XIX. En Pinto, J. (ed.) *Del discurso colonial al proindigenismo. Ensayos de Historia Latinoamericana* (págs. 83-115). Temuco: ediciones UFRO.

Quijano, A. (2003). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 201-246). Bs. Aires: CLACSO.

Salazar, G. & Pinto, J. (1999) "Las etnias Indígenas". En Salazar, G. & Pinto, J. *Historia Contemporánea de Chile: Actores, Identidad y Movimiento* (págs. 137-173), Santiago: LOM.

Sousa-Santos, B. (2006) "Sociología de las Ausencias y Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes" En Sousa Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (págs. 13-41) Bs. Aires: CLACSO.

Todorov, T. (2001) "Conocer". En Todorov, T. *La Conquista de América* (195-212). México DF: Siglo XXI.

Todorov, T. (2007) "Lo universal y lo relativo". En Todorov, T. *Nosotros y los otros* (págs. 21-155). México DF: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (2003) "La multidisciplinaridad en el análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad". En Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-178). Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2005). "(Re)pensamiento Crítico y (De)Colonialidad". En Walsh C. (ed.), *Pensamiento Crítico y Matriz (De)colonial* (págs. 13-36). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Wodak, R. (2003) "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos" En Wodak, R. & Meyer, M. (eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 18-34). Barcelona: Gedisa.

Artículos Académicos

Aylwin, José. (1999) "Los Pueblos Indígenas en la Transición Democrática". *Proposiciones*, 25. 124-143

- Austin, Robert (1999) "Elites, Pobladores y Educación Superior en Chile, 1842-1952". *Avaliação*, 4(2). 7-19.
- Castro, Luis y Manzo, Luis (2005). "El VI Congreso de EIB, La Zonal Centro y La Educación Intercultural en Contextos Urbanos". *Cuadernos Interculturales*, 3(004), 88-94.
- Cisterna, F (2004) "La enseñanza de la historia y el currículum oculto en la educación chilena". *Revista docencia* 23, 48-59
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., y Aravena, L. (2006). "Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación". *Estudios Pedagógicos*, 21-31
- Fernández, F. (2005). "El Currículum en la Educación Intercultural Bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación". *Cuadernos Interculturales*, 3(004), 7-25.
- Montecinos, C. (2004). "Analizando la Política de Educación Intercultural Bilingüe en Chile Desde la Educación Multicultural". *Cuadernos Interculturales*, 2(003), 35-44.
- Poblete, P. (2003) "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli. *Estudios Pedagógicos*, 29. 55-64
- Poblete, R. (2002). Educación Intercultural Bilingüe en Cerro Navia: Reivindicación Indígena. *Cuadernos de Prácticas Sociales*(2), 96-118.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del Poder y la Experiencia Cultural Latinoamericana. *Nueva Sociedad*, 27-38.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal World-System research*, VI(2), 342-386.
- Tubino, F. (2001). "Interculturizar el Multiculturalismo". *Interculturael. Balance y Perspectivas*, 181-194.
- Tubino, F. (2004). "La Impostergable Alteridad: del conflicto a la convivencia". Programa Internacional de la Interculturalidad, Los Desafíos de la Interculturalidad: identidad, política y derecho (págs. 83-102). Universidad de Chile.
- Vergara, J.; Foerster, R. (2002) "Permanencia y transformación del conflicto Estado-Mapuches en Chile". *Revista Austral de ciencias sociales*, n°6, pp. 35-45
- Vergara, J., Foerster, R., Gundermann, H. (2004) Instituciones mediadores, legislación y movimiento indígena de DASIN a CONADI (1953-1994). *Ciencias sociales online*, septiembre 2004, vol. III, N° 1, 86-97. Disponible en web: <http://goo.gl/c5LVW>
- Vergara, J., Foerster, R., Gundermann, H. (2004) "Más acá de la legalidad. La CONADI, la ley indígena y el pueblo mapuche (1989-2004)". *Revista Polis*. Año/vol. 3, n°008. Universidad bolivariana, 381-405
- Vergara, J.; Gundermann, H. (2007) "El juego de las diferencias: de lo nacional-regional a lo regional indígena. Una comparación entre Tarapacá y Los Lagos". *Revista austral de ciencias sociales* N°12, 31-56.

Documentos Electrónicos

CIAE (2011) *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: PEIB-MINEDUC. Recuperado el 15 de marzo 2013, de <http://goo.gl/w8R7K>

Contreras-Painemal, C. (2010) *Los tratados Celebrados por los Mapuche con la Corona Española, la República de Chile y la República Argentina* (Tesis Para optar al Grado de Doctor en Antropología). Freie Universität Berlin. Alemania. Recuperado el 3 de Agosto 2012, de <http://goo.gl/hzjmq>

Hernández, R. (2004). *Evaluación de la Eficiencia Programática y la Pertinencia Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en Escuelas de la Región Metropolitana*. Santiago: Depto. Antropología, Universidad de Chile. Recuperado el 15 de mayo 2010, de <http://goo.gl/sMe9J>

MIDEPLAN (2006) “Memoria Primera Fase Programa Orígenes (2001-2005)”. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado el 18 de Marzo de 2012, de <http://goo.gl/r0jIet>

Morales, Héctor (2010) *Etnopolítica en Atacama* (Tesis para optar al Grado de Doctor en Antropología) Freie Universität Berlin, Alemania. Recuperado el 12 de septiembre 2012, de <http://goo.gl/8oiid>

Bases de Datos

INE (2002) Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002. Santiago: Programa Orígenes MIDEPLAN-BID. Disponible en web: <http://goo.gl/ZLwOY> (08/07/2010)

MINEDUC (2010) “Escuelas que implementan SLI” [al año 2010]. Extraído de la web: <http://goo.gl/PiAxs> (28/06/2012).

Fuentes Documentales:

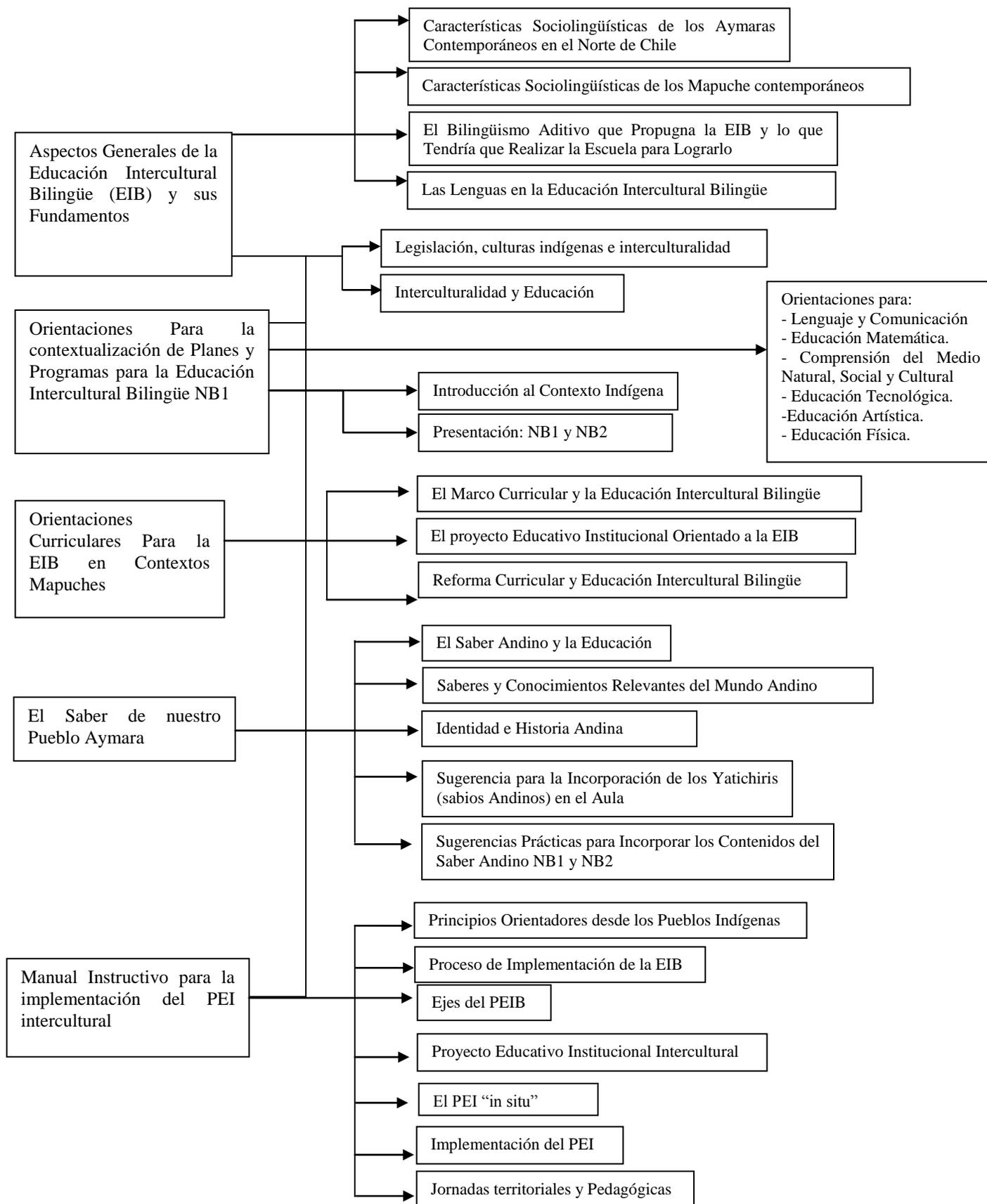
Cañulef, E. Fernández, E. Galdames, V. Hernández, A. Quidel, J. (2002) “Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”. Santiago: MINEDUC.

Huenchullán, C. (2005) “Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe” Santiago: MINEDUC. Recuperado el 5 de marzo 2012 de <http://goo.gl/JzOnjA>

Opazo, M. Cañulef, E. Galdames, V. (2002) “Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos mapuches”. Santiago: MINEDUC

6. ANEXOS

6.1. Anexo N° 1: Relación entre capítulos de los textos seleccionados



6.2. Anexo N° 2: Organización de los Textos

ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS			
NOMBRE	CONTENIDO	TEMA	
	Extensión. (pp.)		
Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos (61pp.)	1. “Legislación, culturas indígenas e interculturalidad” a. 1 p. Introducción b. 10pp. Marco legal nacional e internacional que contextualiza el programa. i. 7 pp. “ley indígena”. c. 6pp. Presentación PEIB del MINEDUC i. 3pp. objetivos; ii. 1p. mejoramiento de estándares de enseñanza niñas y niños indígenas	17	Situar el PEIB dentro de la normativa con énfasis en la nacional y los fines buscados por la política estatal.
	2. “Interculturalidad y Educación” a. 1.5p. Introducción b. 3pp. Contextualizar y definir interculturalidad. c. 0.5p. Definición ‘esencia’ interculturalidad. d. 3.5pp. Operacionalización seis ‘principios’ de la interculturalidad. e. 2.5pp. Vinculo interculturalidad-educación. f. 1p. Definición cultura. g. 3pp. Vinculo cultura-identidad.	14	Definición conceptualmente la interculturalidad y situarla en un contexto indígena y educación.
	3. “Las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe” a. 3pp. Situación sociolingüística de las lenguas indígenas en Chile. b. Definición de conceptos: i. 1p. lengua y lenguas superiores, lenguas inferiores; ii. 1p. escritura; iii. 1p. lenguas sin gramática; iv. 2p. dialecto.	8	Introducción general sobre la relevancia de la lengua en contexto indígena y definir conceptos elementales.
	4. “Características sociolingüísticas de los Aymara contemporáneos en el norte de Chile” 2p. 5. “Características sociolingüísticas de los Mapuche contemporáneos en el norte de Chile” 4,5pp. 6. “Bilingüismo Aditivo que propugna la EIB y lo que tendría que realizar la escuela para lograrlo” 2.5p.	9	Abordar la situación sociolingüística específica de tres etnias.
	7. Otros a. 2p. Presentación. b. 5p. imágenes transición entre capítulos c. 3p. Portada; datos editoriales; índice.	10	La presentación expone los objetivos de los textos.
	1. “El Marco Curricular y la Educación Intercultural Bilingüe” a. 5pp. Aspectos Generales b. 1p. Introducción a las estrategias de adaptación al marco curricular	6	Se introduce el PEIB y su importancia en el contexto de la reforma educacional.
	2. “El proyecto Educativo Institucional Orientado a la EIB” a. 1p. Definición del PEI b. 1p. Vínculo Gestión Pedagógica-PEI-Reforma Educacional. c. 4pp. Elaboración del PEI i. 1p. Esquema. ii. 3p. Modelos de Gestión Estratégica del PEI d. 6pp. Vinculo PEI con enfoque intercultural.	16	Exposición de los elementos centrales del PEI y sugerencias para su definición. Además se vincula el PEI con la Reforma, la interculturalidad y
Orientaciones para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Mapuche (65pp.)			

	<ul style="list-style-type: none"> i. 1p. Elementos a considerar para formular el PEI. ii. 2pp. Compromisos esperados de la escuela. iii. 2pp. Relevancia de escuela intercultural bilingüe (1p. Esquema) iv. 1p. Sugerencias para PEI intercultural. <ul style="list-style-type: none"> e. 3pp. Ejemplos. f. 1p. Importancia del PEI para la escuela y el <i>lof</i>. 		la comunidad (<i>lof</i>).
	<p>3. “Reforma Curricular y Educación Intercultural Bilingüe”</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 0.5p. Contextualización complementación y contextualización aprendizajes en el marco curricular. b. 5pp. preguntas frecuentes sobre: <ul style="list-style-type: none"> i. 2pp. complementar y contextualizar aprendizaje (2p. esquemas) ii. 2pp. Incorporar conocimiento mapuche en desconocimiento de la cultura (1p. esquemas) iii. 1p. Elaborar planes y programas interculturales. c. 14.5pp. Experiencias/ejemplos. d. 15pp. Sugerencia de aprendizajes mapuche y sugerencias de planificación. 	35	Introducir el uso de la planificación respecto a complementar y contextualizar el aprendizaje por medio de OF; CMO; OFT en contexto intercultural.
	<p>4. Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. 2p. Presentación b. 3p. Portada; datos editoriales; índice. c. 1p. Bibliografía. 	6	Se repite la presentación.
<p>Orientaciones para la Contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe</p> <p>(11pp)</p>	<p>1. Introducción</p>	1	Presentación del Texto
	<p>2. Presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2 - Educandos Indígenas NB1 y NB2 	3	
	<p>3. Introducción al Contexto Indígena</p>	7	Exposición académica de los alcances del PEIB a los Pueblos Originarios

6.3. Anexo N°3 : Selección textual dimensión sociopolítica (I Parte)

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
2. AG_cap1_p.7 ⁴⁵	1[Visto desde el siglo veintiuno, las <u>grandes tragedias vividas por la humanidad</u>] 2[han conducido a los pueblos a poner en las manos de sus estadistas y legisladores una misión por la tolerancia y armonía.] 3[La <u>Organización de las Naciones Unidas y su Declaración Universal de los Derechos Humanos constituyen hoy el punto de referencia y partida</u> del que <u>deriva una completa legislación internacional y nacional a favor de la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad</u>], 4[como <u>bases mínimas para la construcción de sociedades justas y solidarias</u>] [el subrayado es nuestro].	[1] Plantea una relación causal de sucesos (tragedias) maximizados por el Adjetivo (<i>grandes</i>) con el fin de legitimar [2]. [1] Toma distancia de <i>las grandes tragedias</i> , con la conjunción temporal <i>visto desde ...</i> [2] Estadistas y legisladores tienen la misión a favor de la tolerancia y armonía. [3] ONU y Declaración Universal DDHH son (<i>hoy</i>) referencia circunstancial (<i>punto de referencia</i>). [2] y [4] Asumen consenso en definiciones (<i>Tolerancia y Armonía Sociedades Justas y solidarias</i>)	· Describir el contexto a nivel mundial.
3. AG_cap1_p.9	5[En la actualidad —y con toda seguridad en el futuro—, los países necesitan insertarse en la <u>comunidad internacional</u> y mantener entre sí relaciones de cooperación, lo que implica adoptar actitudes y comportamientos recíprocos y adecuados a una <u>convivencia pacífica</u> y de ayuda mutua]. 6[Para estos efectos, los Estados acuerdan procedimientos que les permitan hacer vigentes en sus leyes y en sus políticas aquellos principios y valores compartidos que han ido configurando en el devenir de la política y los acuerdos internacionales]	[7] Referencia demostrativa de circunstancia cercana (<i>en la actualidad</i>). Incrustación clausal con expresión de actitud positiva del autor (<i>y con toda seguridad en el futuro</i>). El verbo indicativo presente (<i>necesitan</i>) para sustantivo (<i>los países</i>), plantea en términos imperativos una dependencia a la inserción en la comunidad internacional. [8] La Conjunción causal (<i>para estos efectos</i>) legitima la acción de los participantes (los Estados) en el contexto [7]	· Contextualizar la inserción de la comunidad internacional. · Definir el Rol del Estado.
4. AG_Cap1_p.10	7[<u>Particular relevancia</u> [...] cobran las disposiciones de la Convención [es decir la Declaración universal de DDHH, respecto] derechos culturales, lingüísticos y religiosos, especialmente éstos últimos], pues 18[en el contexto <u>nacional la tradición nacional vigente siempre ha actuado como si los sistemas de creencias sagradas de los pueblos indígenas no tuvieran relevancia para el niño</u>].	[9] Maximización del sujeto (las disposiciones de la Convención) con el Adverbio y el Adjetivo (<i>particular relevancia</i>) en el Grupo Nominal. [10] los artículos <i>el</i> y <i>la</i> juegan el mismo rol que la Referencia N°2. Implica singularidad del <i>contexto nacional y tradición nacional</i> , respectivamente. Se subordinan <i>los sistemas de creencia sagradas de los pueblos indígenas</i> al <i>contexto y tradición nacional</i> .	Describir contexto Mundial (Normativo) Definir el rol de la espiritualidad indígena en la tradición nacional.

⁴⁵ Para identificar la cita se utilizan las iniciales del texto en este caso: “Aspectos Generales” (AG), primer capítulo (Cap.1) y la página 7 (p.7).

5. AG_Cap2_ p.28-29	<p>9[En los países latinoamericanos, el pluralismo étnico-cultural ha estado siempre acompañado de desigualdades, por lo tanto, la <u>etnicidad se convirtió en una variable de estratificación social</u>]. 10[Esto hace que entre los diferentes grupos étnicos y sociales que conforman nuestros países se establezcan relaciones conflictivas más que armónicas. Es necesario reconocer y no rehuir el conflicto, pues éste es producto del contacto con el otro, condición indispensable para la gestación de una <u>identidad</u>, sea personal o cultural]. 11[‘Las identidades culturales y personales son por definición relacionales. La diferencia surge al contacto con el otro. Es él quien lleva a definirnos como diferentes y buscar los rasgos que den cuenta de tal diferencia. Tanto de la nuestra como las del vecino’. (Fuller 1992:85)⁴⁶]</p>	<p>[14] el verbo auxiliar y el Auxiliado (<i>han estado</i>) sumado al adverbio de tiempo (<i>siempre</i>) abre la posibilidad de naturalizar la condición de la desigualdad. Define contexto de desigualdad y estratificación en función a la etnia.</p> <p>[15] Se plantea una relación causal con [14] caracterizando el contexto actual como conflictivo en el contexto <i>país</i>.</p> <p>Uso del Pronombre <i>nuestros</i> hace referencia personal-inclusiva; que integra al lector.</p> <p>[16] Uso de cita intertextual para sostener las afirmaciones previas.</p>	<p>Caracterizar el Contexto Suramericano como causa de la conflictividad inherente.</p>
---------------------	--	---	---

6.4. Anexo N°4: Selección textual dimensión sociopolítica (II Parte)

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
6. AG_Cap1_ p.12	<p>12[Un gran acuerdo entre los <u>partidos políticos y las organizaciones indígenas</u>] se formalizó en 13[un gran acuerdo realizado el 1 de diciembre de 1989, en la ciudad de Nueva Imperial,] 14[en el que el candidato a la <u>presidencia de la República, Patricio Aylwin, y los dirigentes de organizaciones indígenas</u>, firmaron un documento que se conoce como “Acta de Nueva Imperial”].</p>	<p>[11] Se realiza una expresión positiva al utilizar el adjetivo calificativo <i>gran</i>, sobre el acuerdo entre los actores (<i>partidos políticos y las organizaciones indígenas</i>). Se refuerza la idea en [12] a la vez que se hace una referencia demostrativa-lejana de tiempo y lugar.</p> <p>[13] Se enfatiza la referencia demostrativa-personal en la figura del Presidente como sustantivo común y Sustantivo Propio (<i>Patricio Aylwin</i>). Sin el mismo énfasis en los dirigentes de las Organizaciones indígenas.</p>	<p>Caracterizar la participación de las partes de Nueva Imperial.</p> <p>Caracterizar el contexto nacional</p>
7.	<p>15[“corresponde al Estado (...) fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística] y 16[la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” (Art.19, Inc.10”]</p>	<p>[5]; [6] Cita Intertextual (constitución) sobre roles del Estado.</p> <p>[6] En el contexto de la EIB, el Artículo definido (<i>la</i>) del sustantivo común planteado (<i>nación</i>) indica su comprensión singular.</p>	<p>· Distribución de roles y definición para el Estado.</p> <p>· Contexto legal.</p>

⁴⁶ Esta referencia está incluida dentro del texto, siendo respetada en la cita, no obstante no posea la bibliografía completa.

6.5. Anexo N°5: Selección textual dimensión educativa

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
8. OEIB_cap. 1_p.7	17[La <u>educación chilena</u> actualmente <u>enfatisa aprendizajes significativos</u> que estén estrechamente <u>vinculados con el entorno</u> , con las experiencias, los intereses, emociones y comportamientos culturales que el niño trae a la escuela]. 18[La <u>construcción de aprendizajes</u> , conocimientos y habilidades se plantea en <u>un clima de respeto, tolerancia hacia la diversidad de saberes</u>]	[17] Contextualiza la educación Chilena y uno de sus objetivos con el verbo <i>enfatisa</i> (presente-indicativo): <i>los aprendizajes significativos</i> . [18] Valores como el <i>respeto y tolerancia</i> , favorecen (<i>se plantea en un clima</i>) la <i>construcción de aprendizajes</i> .	Contextualizar a través de los objetivos de la <i>Educación Chilena</i>
9. OEIB_cap. 2_p.14	19 [La <u>descentralización pedagógica, curricular y administrativa propia del sistema educacional actual, entrega</u>] 20[grados de autonomía a las escuelas para que <u>responsablemente</u> configuren <u>sus propias propuestas</u> educativas de acuerdo a su contexto social y cultural.]	[19] El sujeto (<i>la descentralización...</i>) y el Verbo indicativo-presente (<i>entrega</i>), caracterizan los alcances de la reforma. [20] La autonomía que la reforma entrega a las escuelas se adjudica de modo imperativo con el Adverbio de Modo (<i>responsablemente</i>).	Definir los alcances contexto educativo y el Rol de la Escuela.
10. OEIB_cap. 1_p.11	¿CÓMO DESARROLLAR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL MARCO CURRICULAR ACTUAL? 21[De acuerdo a la experiencia chilena, es posible identificar dos estrategias de adecuación curricular.] 22[que permiten la realización de acciones de EIB en el marco curricular actual. Ellas son: -la <u>contextualización</u> de objetivos y contenidos -la <u>complementación</u> de objetivos y contenidos.]	[20] Se sitúa las estrategias que permiten <i>acciones de EIB</i> posibles según la Cláusula de Procesos relacionales (<i>De acuerdo a la...</i>) en dos. [21] Enumeran las estrategias y releva el alcance en el verbo presente-indicativo (<i>permiten</i>)	Definir las estrategias principales para la EIB
11. OEIB_cap. 2_p.19	23[-El <u>compromiso del profesor con la temática mapuche</u> , para que este PEI ⁴⁷ tenga consistencia en los contenidos y <u>no haya tergiversaciones en el tratamiento de la temática mapuche</u> .] 24[- El perfil del <u>alumno y alumna</u> que se aspira a formar. - El compromiso de <u>la familia y comunidad</u> en lograr los fines del PEI. - La <u>estructura organizativa</u> para establecer, sistematizar y coordinar redes de apoyo.]	[22] Se presentan Cláusulas de procesos relacionales definiendo al docente como su participante (o actor) y la locución Verbal <i>compromiso</i> como requerimiento. La acción tergiversar genera la impresión de objetividad. [23] La enumeración ofrece un carácter imperativo. Hacia la escuela y la familia.	Describir requerimientos para implementar PEIB.
12. AG_Cap2_p.27	25[<u>Son estos pueblos, y sus derechos fundamentales, los que justifican su presencia (y buscan con urgencia), el establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación</u> en el marco de los Estados nacionales.] Relaciones basadas en el respeto mutuo, en el reconocimiento y aceptación del otro como	-[24] realiza una abstracción histórica cuando se plantea que los derechos de los pueblos justifican relación interétnica. En el marco de los Estados Nacionales. - En [25] Además está en las	• Fundamentar el cambio de relación interétnica

⁴⁷ Según el texto sobre las 'Orientaciones', "el marco normativo de la reforma educacional está constituido por la legislación vigente que se ilustra en el cuadro siguiente:

- El PEI debe considerar los siguientes elementos:
- El tipo de educación que se pretende impartir.
- El perfil del docente, el tipo de profesor y profesora que requiere del PEI de la escuela."[OEIB_cap.2_p.14]

legítimo otro en la convivencia, en el diálogo, la comunicación, la reparación y la reciprocidad. aspiraciones de desarrollo.

25[El origen de la interculturalidad está en las aspiraciones de desarrollo de los pueblos que han vivido una larga historia de conflicto y dominación, que desean se termine, de una vez para siempre.] -Desean que se termine el conflicto y la dominación. Quedan reducidos al desarrollo.

6.6. Anexo N° 6: Selección textual referente a la caracterización de los actores.

Parte I (los Otros)

N° REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
13. AP_cap1_ p.7	27[La <u>educación intercultural bilingüe</u> es una <u>propuesta</u> educativa que está concebida <u>para dar respuesta</u> a los <u>anhelos de desarrollo</u> de los <u>pueblos indígenas</u>] que, 28[<u>como resultado</u> de las <u>relaciones interétnicas de dominación</u> , <u>ostentan</u> hoy los <u>mayores índices de marginalidad y pobreza</u> de la <u>población nacional</u>]. 29[Muchos de ellos viven <u>un clima de discriminación negativa</u> que atenta contra sus derechos más esenciales; sufren el <u>deterioro progresivo y constante de su patrimonio cultural y lingüístico</u> y tienden a negar su condición de indígenas por la discriminación racial que se ejerce sobre ellos, lo que deviene en un deterioro de su autoestima y, por lo tanto, de su identidad].	<ul style="list-style-type: none"> - [27] Acción: Descripción de Pueblos Originarios. Adjetiva a la EIB como propuesta. - [28] Establece relación causal con [1] - [29] Define el concepto de 'identidad'. - Estilo discurso: Texto toma distancia ocultado a actor que lo escribe. - Exige conocimiento previo uso de conceptos con carga teórica como: Desarrollo; Pobreza; Marginalidad. - Al referirse a los pueblos originarios se refiere a Ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Caracterización Pueblos Originarios. · Rol de Estado. · PEIB como propuesta.
14. AG_Cap1_ p.11	En diciembre de 1935, la Junta General de Caciques de Butahuillimapu (<u>Jefes Políticos Mapuches</u>), 30[<u>piden</u> al presidente de la época "colegios propios dentro de sus <u>reducciones</u> , el <u>nombramiento</u> de una <u>comisión</u> para que estudie el idioma mapuche], se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales para que <u>mapuches y mestizos chilenos</u> se posesionen del idioma nativo de los <u>padres de la raza chilena de este país</u> ".	<ul style="list-style-type: none"> - [30] Evidencia la afirmación anterior. Al mismo tiempo que naturaliza una demanda fundamental mapuche: Reducciones. - Caracterización histórica de la relación pueblo mapuche con Estado. - Uso de Intertextualidad para afirmar una idea. Esta diferencia <i>mapuches</i> y chilenos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Caracterización Pueblos indígenas desde la demanda
15. AG_Cap1_ p.13	31[Las <u>conclusiones</u> a que arribaron las deliberaciones indígenas respecto de la educación y la cultura fueron <u>entregadas al Presidente de la República</u> para la elaboración definitiva del proyecto de ley.] 32[Estas conclusiones <u>recogieron</u> las <u>aspiraciones indígenas históricas</u> ya comentadas y <u>las ampliaron a otros dominios</u> como la protección y fomento de las lenguas y culturas, la valoración del conocimiento indígena y el establecimiento de <u>un sistema de educación intercultural bilingüe para los ciudadanos indígenas</u>].	<ul style="list-style-type: none"> [31] División roles, donde el Presidente de la República recibe conclusiones con aspiraciones indígenas. [32] Conclusiones abarcaron distintos <i>dominios</i> de la cultura y concretamente se demandó un <i>sistema</i> de EIB <i>para ciudadanos indígenas</i>. Se realiza un vínculo de compromiso. 	<ul style="list-style-type: none"> · Define Rol del Presidente de la república. · Caracterización de Pueblos indígenas.
16. AG_Cap1_ p.14	33[El <u>acceso a la educación es una demanda sentida por los indígenas</u> , que se ha expresado en las discusiones de esta nueva ley [...]. Pero más importante es <u>mejorar la calidad de esta educación</u> .] 34 [El acceso <u>a la educación superior es más difícil</u> para los <u>jóvenes que vienen del campo, de las comunidades</u> , pero no debe estar cerrado, sino que abierto a todos los jóvenes, cualesquiera que sean su origen o su situación económica que <u>demuestren aptitudes, inteligencia y capacidad de esforzarse para llegar a ser buenos profesionales</u>	<ul style="list-style-type: none"> - En [33] se realiza una División de Roles: El "nosotros" se posiciona definiendo jerarquía de las <i>demandas</i> en la esfera educativa: 1° Calidad, 2° Acceso. - [34] Posiciona a los <i>jóvenes que vienen del campo, de las comunidades</i> en desventaja. También se apela al mérito. - Se utiliza la intertextualidad para posicionar el rol del Presidente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Jerarquizan demandas y sujetos de ésta

17. AG_Cap2_ p.25	<p>35[En lo que respecta al mejoramiento de la calidad de la educación, se propone <u>eleva la calidad de los aprendizajes de los alumnos indígenas.</u>] 36[Las <u>últimas mediciones</u> realizadas por el Ministerio de Educación, revelan que <u>la región de mayor concentración de población indígena</u> ostenta los más bajos índices de logros de aprendizaje en los subsectores de <u>matemáticas y lenguaje (castellano).</u>]</p>	<p>- [35] Los alumnos indígenas tendrían baja calidad de sus aprendizajes (que se requiere elevar). - [36] se argumenta un nudo crítico del PEIB (implementación en zonas de mayor concentración) con alusión a las mediciones realizadas</p>	<p>• Caracteriza a los Educandos Indígenas.</p>
18. AG_cap2_ p.33	<p>37[Si bien el <u>objeto principal</u> de la educación intercultural bilingüe son los indígenas, <u>también</u> comporta beneficios para la <u>sociedad nacional</u>], 38[pues crece en democracia y en humanismo, al tiempo que accede a bienes culturales desarrollados por los indígenas, como principios, valores y prácticas productivas que pueden dar sustentabilidad al desarrollo del país].</p>	<p>- [37] Diferencia a los indígenas (otros) de la sociedad nacional (nosotros). Los beneficios de la EIB son principalmente para los primeros. - [38] Describe al nosotros: La sociedad chilena se beneficia de la producción cultural indígena.</p>	<p>• Definen beneficios adicionales a la esfera educativa (para la sociedad nacional)</p>
19. OEIB_cap. 1_p.7	<p>Aspectos generales La Educación Intercultural Bilingüe que se encuentra 39[impulsando el Ministerio de Educación, espera dar respuesta a los requerimientos de <u>los pueblos indígenas y de la sociedad nacional</u>], en el marco de la Reforma Educacional que plantea un proceso de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.</p>	<p>-Relativiza la ‘efectividad’ (espera dar cuenta) abriéndose a la posibilidad. -Compromete al conjunto de la sociedad: Indígenas y no indígenas, planteando requerimientos compartidos. - [39] La conjunción “Y” separa a los Pueblos Indígenas de la sociedad nacional. La respuesta del MINEDUC es para ambos.</p>	<p>• Rol del MINEDUC en responder a los pueblos indígenas y Sociedad Nacional</p>
20.	<p>40[El <u>habitante de las comunidades indígenas tradicionales siente que la naturaleza actúa en correspondencia a su trato</u>. Si se le trata bien, se le alimenta, adorna, cuida, cría; la naturaleza se comporta generosa.] 41[Por tanto, <u>en la medida en que se mantengan estas relaciones de cooperación, se conserva la abundancia y los beneficios mutuos.</u>]</p>	<p>-El sujeto de la cláusula (<i>el habitante de las comunidades...</i>), posee una relación activa frente a la naturaleza, pasiva en la medida que reacciona al actuar de habitante. -Se plantea una Relación causal (conjunción <i>por tanto</i>) entre los beneficios y las <i>relaciones de cooperación</i>.</p>	<p>• Caracteriza el Otro desde el habitante de las comunidades.</p>
21.	<p>Con relación al área psico-social, 42[los <u>educandos intentan</u> -en general- <u>cumplir con las expectativas que de ellos tienen sus familias, comunidades y escuelas</u>]. 43[Por esto, es importante que <u>aprendan a manejar el fracaso y la frustración sin afectar su autoestima ni desarrollar un sentimiento de inferioridad.</u>] 44[Las niñas y niños indígenas, <u>desde pequeños, participan del mundo de los adultos y disfrutan</u> con éste, acompañan a sus padres y abuelos a distintas actividades y ceremonias, implicándose en todo lo que acontece en la comunidad.] 45[Desde que <u>entran a la escuela, aprenden a relacionarse con un adulto que no es necesariamente parte de su cotidianidad</u> y con <u>otros niños y niñas de edades similares -mayores o menores-</u> logrando, de este modo, <u>interactuar con sus pares.</u>]</p>	<p>- En [42] y [44] Por medio de expresiones de actitud, se atribuyen acciones (<i>intentan cumplir</i> y <i>disfrutan</i>, respectivamente) a los educandos, frente a actores particulares (<i>familia</i> y <i>comunidades y escuelas</i>). En [45] se los sitúa en un escenario distinto con una acción (<i>aprenden</i>) nueva con nuevos actores. - [45] Al nuevo escenario se le atribuye un carácter positivo por medio de sus nuevos aprendizajes.</p>	<p>• Se caracteriza al Otro, desde los Educandos indígenas.</p>
22.	<p>46[En la <u>sociedad mapuche tradicional</u>, la manera de percibir y actuar en el mundo arranca de una <u>estrecha conexión con el entorno</u>, que <u>podemos llamar de mutua convivencia.</u>] 47[“En el transcurso del tiempo, los mapuche llegaron a</p>	<p>- [46] Caracteriza a la <i>Sociedad Mapuche Tradicional</i> percibir y actuar como una sociedad que sostiene una relación de mutua convivencia con su entorno.</p>	<p>• Caracteriza al Otro, Sociedad tradicional Mapuche</p>

determinar y explicarse la estructuración de su propio mundo.] **48**[es decir, lograron comprender, articular, interrelacionar todo y cada uno de los elementos existentes que conforman el mundo mapuche en que vivimos.] Lograron establecer cómo se relaciona el hombre con la naturaleza, la relación del hombre con sus semejantes y de dónde emana la fuerza y el poder que le permite la vida a la naturaleza.”

- [47] y [48] sostienen la idea anterior con una cita intertextual. Definiendo el vínculo entre los Verbos infinitivos *percibir* y *actuar* como una forma de *articular, interrelacionar todo*.

- La mutua convivencia en [46] se contradice con [48] pues la primera no implica la interrelación.

6.7. Anexo N°6: Selección textual referente a la caracterización de los actores.

Parte 2 (Nosotros)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
23. AP_cap.1_p.7	La Educación Intercultural Bilingüe, 49 [<u>como veremos</u>], es una de las expresiones concretas que asume el 50 [<u>afán de promoción y defensa de los derechos propios de las culturas indígenas</u>], derechos inalienables e irrenunciables que <u>dan origen a sus respectivos deberes</u> y que encuentran asiento en una <u>malla legal</u> que busca fortalecer su respeto y desarrollo.	- Acción: Define a la EIB una dimensión de la política de indígena. - Estilo discurso: en [49] el autor se involucra (y al lector) en el texto para consensuar la voluntad del Estado expresado en [50] (<i>afán de promoción</i>).	• Presupuesto sobre la EIB para justificar el documento. • Construcción Consenso.
24. AG_Cap1_p.12	51 [<u>El Estado no dio satisfacción a las demandas indígenas en las épocas en que le fueron planteadas, pero éstas continuaron vigentes para las distintas generaciones</u> .] 52 [<u>hasta que Chile retornó al sistema democrático</u> .]	- [51] Distribución de Roles en señalando dos momentos[2]. - [52] Al afirmar que Chile retorna al sistema democrático compromete a todas las partes.	• Narra el tránsito histórico de las demandas. • Describe Nuevo carácter de Chile
25. AG_Cap1_p.13	53 [<u>En lo relativo a la educación, el mensaje resalta que el proyecto de ley recoge las aspiraciones de los propios pueblos indígenas, en orden a que las escuelas a que ellos concurren se enseñen los dos idiomas: el idioma tradicional indígena y el castellano</u> .] 54 [<u>Junto con eso, los programas de estudio deberán respetar la cultura, la historia de dichos pueblos y sus tradiciones</u> .]	- [53] Se evidencia que el Estado responde a las - [54] Delimita la Interculturalidad en el Bilingüismo; respeto a la cultura, historia y tradiciones.	• Énfasis en la dimensión educativa y sus dimensiones. • Rol del Presidente (mensaje)
26. AG_Cap1_p.14	55 [<u>El Parlamento chileno rechazó la reforma a la Constitución y no ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que formaba parte del paquete legislativo enviado por el Presidente</u> .] 56 [<u>pero discutió ampliamente el proyecto de ley indígena y, finalmente lo aprobó por unanimidad, evidenciando</u>] 57 [<u>con ello que la sociedad nacional era consciente de la necesidad de restituir a los pueblos indígenas, a lo menos, parte de sus derechos negados por tanto tiempo</u> . Al decir de algunos parlamentarios, este fue el más importante estatuto legal aprobado por el Congreso durante el gobierno del Presidente Aylwin].	- El proceso entre [55] y [56] de aprobación de la Ley indígena, recibe una evaluación positivo enfatizado con el uso de adverbios (<i>ampliamente y por unanimidad</i>).El énfasis se da en [57] cuando se plantea <i>que el más importante</i> estatuto legal en el Gobierno de Aylwin. - [57] Se atribuye a <i>la sociedad nacional</i> la conciencia de <i>restituir a los pueblos indígenas</i> derechos.	• Legitima la Ley. • Rol del Parlamento (parte del Estado).
27. AG_Cap1_p.19	58 [<u>Así, un programa educativo bilingüe intercultural contribuirá al desarrollo de las culturas originarias y a una potencialización de</u>	- [58] Illocución: predice que El Programa <i>contribuirá al desarrollo de culturas originarias</i> , dimensiones con	• Características que legitiman el Programa.

	<p>su aporte al desarrollo cultural, social y económico del país, al tiempo que permitirá un mayor desarrollo de la <u>democracia</u>, educando en la <u>tolerancia</u> frente al <u>pluralismo cultural y social</u> y en el <u>respeto</u> por el <u>otro diferente</u>.] 59[Esto último <u>debería</u> traducirse en la <u>participación de las comunidades indígenas</u> en <u>la selección del currículum</u> y en la gestión educativa, de acuerdo a la política de descentralización pedagógica y <u>de descentralización curricular que ha impulsado el Ministerio de Educación</u>.]</p>	<p>carga ideológica como <i>la democracia, la tolerancia frente al pluralismo</i> (asume un concepto unívoco)</p> <p>-[59]Se relativizan las consecuencias concretas (<i>participación, gestión educativa</i> y curricular) con el condicional simple <i>debería</i>.</p>	
28. AG_Cap1 _p.19	<p>60[La incorporación de la <u>interculturalidad</u> y el <u>bilingüismo</u> a los programas de modernización y mejoramiento educacional permite integrar una <u>nueva categoría pedagógica</u>, lo que redundará en un <u>enriquecimiento</u> de sus posibilidades <u>teóricas</u> y <u>metodológicas</u> y <u>contribuye</u> a la construcción <u>permanente</u>, progresiva, teórica y metodológica, de una <u>propuesta integradora</u> y <u>holística</u>, de carácter intercultural, con <u>preocupación especial</u> por el aprendizaje de las <u>lenguas vernáculas</u>, como primera o segunda lengua, desde los primeros años de infancia y escolaridad.]</p>	<p>-Uso de léxico de evaluación positiva sobre la propuesta: enriquecimiento de sus posibilidades teóricas y metodológicas. Contribuye permanente Propuesta integradora y holística. Preocupación especial.</p>	<p>• Se define al PEIB como propuesta y se plantea un conjunto de características positivas.</p>
29. AG_Cap2 _p.26	<p>61[En lo que respecta a las <u>relaciones interétnicas de cooperación</u>, basadas en la <u>interculturalidad</u>.] 62[cuyos principios se <u>avienen</u> mejor con el <u>proceso de profundización de la democracia</u> y del <u>humanismo en que está empeñada la nación chilena</u>.]</p>	<p>-[61] [62] forman un texto léxicamente denso, con la incrustación de basadas en la interculturalidad, en el conjunto</p> <p>-[62] Léxico positivo sobre los principios profundizan la democracia y el humanismo en que está empeñada la nación chilena.</p>	<p>• Se dividen roles y nación chilena</p>
30. AG_Cap2 _p.27	<p>63[Son estos pueblos, y sus derechos fundamentales, los que justifican su presencia (y buscan con urgencia), el <u>establecimiento de relaciones interétnicas de cooperación</u> en el marco de los Estados nacionales.] <u>Relaciones basadas en el respeto mutuo, en el reconocimiento y aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, en el diálogo, la comunicación, la reparación y la reciprocidad</u>. 64[El origen de la <u>interculturalidad está en las aspiraciones de desarrollo de los pueblos que han vivido una larga historia de conflicto y dominación, que desean se termine</u>, de una vez para siempre.]</p>	<p>-[63] realiza una abstracción histórica cuando se plantea que los derechos de los pueblos justifican relación interétnica. En el marco de los Estados Nacionales.</p> <p>-En [64] Además está en las aspiraciones de desarrollo.</p> <p>-Desean que se termine el conflicto y la dominación. Quedan reducidos al desarrollo.</p>	<p>• Fundamenta el cambio de relación interétnica</p>
31. AG_cap2_ p.33	<p>65[Si bien el <u>objeto principal</u> de la educación intercultural bilingüe son los indígenas, <u>también</u> comporta beneficios para la <u>sociedad nacional</u>], 66[pues crece en democracia y en humanismo, al tiempo que accede a bienes culturales desarrollados por los indígenas, como principios, valores y prácticas productivas que pueden dar sustentabilidad al desarrollo del país].</p>	<p>-[65] Diferencia a los indígenas (otros) de la sociedad nacional (nosotros). Los beneficios de la EIB son principalmente para los primeros.</p> <p>-[66] Describe al nosotros: La sociedad chilena se beneficia de la producción cultural indígena.</p>	<p>• Definir los beneficios adicionales a la esfera educativa (para la sociedad nacional)</p>
32. OEIB_cap. 1_p.9	<p><u>De esta forma</u>, 67[la <u>escuela</u> y todos los agentes que integran la <u>Comunidad Educativa</u>, optan por una <u>escuela</u> que <u>responda</u> más <u>adecuadamente</u> a las <u>necesidades</u> y <u>expectativas</u> del <u>lof</u>.]</p>	<p>-Construye consenso al describir la voluntad (optan) de la comunidad educativa sobre las características de la escuela</p>	<p>• Definición del Nosotros.</p>
33. OCPP_Int _p.	<p>68[<u>Hacemos</u> extensiva la invitación, <u>no sólo</u> a las escuelas focalizadas, sino a todos aquellos establecimientos del país que deseen participar en la <u>necesaria</u> discusión de este material], 69[a través de la <u>incorporación de sugerencias</u>, ya sea,</p>	<p>-[68] En la referencia al autor (terminación <i>-nos</i>) distinto al lector, invitándolo a <i>participar en la necesaria discusión</i> (enfaticado con el adjetivo</p>	<p>• Define al Nosotros, distinto a los docentes.</p> <p>• Alcances de</p>

	readecuando las actividades, proponiendo una nueva secuencia de los aprendizajes, organizando los temas en un subsector específico o promoviendo la creación de uno nuevo a partir de la sistematización de contenidos culturales viables de ser incorporados al currículum.]	necesaria). - [69] Se enumeran medios de participación en <i>sugerencias</i> . Actividades; Reorganizando o promoviendo la creación de un subsector.	EIB como propuesta.
34. OCPP_Int _p.	70[Es un objetivo del Ministerio de Educación <u>entregar herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de niñas y niños</u>] 71[y, una forma de llevar a cabo este desafío, es el trabajo que se ha <u>realizado con los Planes y Programas de Estudio.</u>]	- [70] La <i>mejora de la calidad de aprendizajes</i> se plantea como un atributo del MINEDUC (<i>cláusula de procesos relacionales-intensivos</i>) como un objetivo. - [71] un medio para alcanzar dichos <i>aprendizajes</i> . Lo cual se adjetiva como <i>desafío</i> .	· Describir Nosotros (desde los objetivos del MINEDUC)
35. OCPP_Int _p.	72[Es un reto, entonces, para la escuela y sus docentes, <u>hacer compatibles ambos modos de significar y aprehender la realidad. Esto nos permitirá, a su vez, trabajar en el proceso de revitalización del uso de las lenguas indígenas.</u>	- [72] Se reafirma lo propuesto anteriormente, cuando se plantea que es un <i>reto</i> .	· Interculturalidad

6.8. Anexo N° 8: Selección textual referente a la relación entre actores I

(Características generales de la interculturalidad)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
36. AG_Cap2_pp.2 7-28	Si bien existen distintas concepciones de interculturalidad, 73 [<u>tras las más importantes</u> subyace aportar a que, <u>en un futuro no muy lejano, exista un verdadero diálogo intercultural</u> entre <u>nuestras diversas etnias y nacionalidades</u> , en lugar de la situación actual de <u>dominación y dependencia</u> y de <u>agresión y sumisión</u> (Mayer 1992:28).] 74 [<u>Diálogo</u> en que cada <u>acción social y actividad educativa</u> favorezca o prepare los encuentros <u>efectivos</u> entre sujetos autónomos, sobre un <u>terreno de mutua legitimidad, respeto e igualdad.</u>] 75 [Y es con este tipo de <u>materiales con los que hay que edificar o remodelar nuestras sociedades y nuestros sistemas y procesos educativos</u> , pues tenemos el gran desafío colectivo de <u>aprender a entendernos unos con otros</u> , por más diferentes que seamos, para construir juntos <u>tanto la convivencia democrática</u> como los <u>nuevos saberes y conocimientos técnicos-científicos y culturales</u> que el tiempo presente y futuro exige.]	<ul style="list-style-type: none"> - [73] Sitúa la definición del PEIB sobre las demás, utilizando la preposición <i>tras</i> seguido del adverbio comparativo <i>más</i> y el adjetivo <i>importantes</i>. - [74] Refuerza los valores que integran la definición: <i>diálogo, legitimidad, respeto e igualdad</i>. - En [75] con la metáfora <i>Materiales</i>, para referirse a los valores anteriores, los sitúa como medio para, nuevamente usa metáforas, <i>edificar</i> o <i>remodelar sociedades, sistemas y procesos educativos</i> (con los objetivos planteados). 	Caracteriza al concepto de Interculturalidad del PEIB. Acorde sus Valores, jerarquía y función.
37. AG_Cap2_p.28	76 [En la concepción de interculturalidad <u>que interesa a la EIB</u> , ésta es un <u>instrumento</u> que <u>debe servir</u> para <u>reparar</u> los <u>efectos del etnocentrismo de la cultura dominante</u> hacia las culturas indígenas]. 77 [En efecto, a la <u>educación intercultural</u> le cabe el <u>papel</u> de proporcionar la <u>construcción y/o reconstrucción de códigos culturales diferenciadores</u> , a fin de <u>facilitar la comunicación interétnica</u> y <u>potenciar el desarrollo de las culturas</u> y pueblos indígenas, <u>al revés del etnocentrismo que ha buscado su debilitamiento y desaparición.</u>] 78 [De esta manera, se concibe la <u>educación intercultural como el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación.</u>]	<ul style="list-style-type: none"> - [76] Sitúa como efecto del <i>etnocentrismo</i>, contrario a los valores mencionados en [73] y [74]. El concepto que <i>interesa</i> tiene como componente moral/ético que <i>debe</i> contrariar los efectos del etnocentrismo dominante. - En [77] de acuerdo a [78], se explicita la función (papel) a la Educ. Intercultural en relación al <i>códigos culturales diferenciadores</i> - [78] Define la educación intercultural aplicada en la educación. 	Define el carácter excluyente del concepto de interculturalidad. Define de forma general la Educación Intercultural.
38. AG_Cap2_p.29	79 [Reconocer la diferencia con el otro y aceptar el <u>contacto</u> , aún con <u>su carga de complejidad y conflicto.</u>] 80 [es una condición <u>necesaria</u> para <u>establecer una relación interétnica de cooperación</u> que pueda <u>avanzar desde un nivel de tolerancia a uno de aceptación y valoración del otro</u> , sin descartar el de la adopción de patrones de pensamiento y conductas antes ajenos y minusvalorados.]	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la Definición de Interculturalidad desde los verbos <i>reconocer</i> y <i>aceptar</i>. Ésta se compone de relaciones que tienen como atributo <i>complejidad y conflicto</i>. - En [80] el énfasis de [73], se caracteriza como condición necesaria. - En [80], la locución adverbial <i>Sin descartar</i> 	Define la Interculturalidad desde valores como el reconocimiento, tolerancia, aceptación y valoración

para *adopción* de
patrones y conductas
ajenos relativiza ambos
 actos

6.9. Anexo N°9: Selección textual referente a la relación entre actores II (valores que orientan la interculturalidad: Aceptación de la Alteridad y Reciprocidad)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
40. AG_cap2_p.30	<p>“La aceptación de la alteridad”</p> <p>81[Se concibe la <u>alteridad</u> como aquel <u>aspecto de la condición humana</u> que <u>permite a la persona saberse y sentirse diferente</u> a los demás miembros de la especie, vale decir, <u>autoidentificarse</u> y, al mismo tiempo, <u>sentirse</u> parte de un <u>grupo determinado</u>.] [...] 82[La <u>ideología</u> de la alteridad es sin duda un <u>constructo necesario</u>, tanto a los individuos como a la sociedad (sin saber quiénes somos no podríamos vivir), y el reconocimiento <u>puede orientarse hacia la negación o hacia la aceptación, dependiendo del propósito que anime la relación</u> que deseamos establecer con el otro.]83[Si nuestro interés es subyugarlo, desplazarlo o eliminarlo, entonces negaremos su legitimidad y, al no ser legítimo, podemos justificar cualquier acto que tienda a destruirlo. Si por el contrario, el propósito que anima nuestra relación con el otro es convivir, entonces afirmaremos su legitimidad y lo aceptaremos tal y como es, sin pretender cambiarlo, sino sólo estableciendo los mecanismos de convivencia, el espacio de conversación que nos permita habitar y crecer juntos.]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [81] define (<i>concibe</i>) el concepto de alteridad y su función. - [82] Condiciona el reconocimiento (<i>puede orientarse</i>) según la relación sostenida. - En [83] mediante la estructura de <i>si, entonces</i> plantea dos situaciones contraria. Una acorde a los valores adoptados por el PEIB. - Entre [81]- [82] y [83] hay un cambio de persona gramatical (de infinitivo a 3° plural) que busca involucrar al lector en las consecuencias positivas y negativas de las acciones mencionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Define el concepto de alteridad y su función en la EIB. · Caracteriza las acciones acordes a la “aceptación de la alteridad.”
41. AG_cap2_p.32	<p>La reciprocidad</p> <p>83[En las <u>relaciones de cooperación</u>, es fundamental este principio, que en las <u>sociedades indígenas tiene un arraigo muy profundo</u>.] 84[Dar y recibir es lo que hace fecunda una relación, sea ésta entre individuos, sociedades, Estados, o con el medio ambiente.] 85[Una <u>relación interétnica</u> en que sólo haya beneficios para uno de los grupos involucrados <u>generará inevitablemente el reclamo justo del que no los ha recibido</u>]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [83] Este principio adjetivado como <i>fundamental</i>, se compara - [84] - [85] - ¿Beneficios una de las partes? 	<ul style="list-style-type: none"> · Define Principio de la reciprocidad

6.10. Anexo N°10: Selección Textual referente a la relación entre actores III

(valores que orientan la interculturalidad: la conversación)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
42. AG_cap2_pp. 30-31	<p>La conversación</p> <p>86[En las relaciones interétnicas de cooperación, la <u>imposición compulsiva</u> queda <u>excluida</u>; todo lo relacionado con la convivencia <u>requiere</u> la <u>búsqueda del acuerdo</u> y <u>éste sólo es posible</u> mediante la <u>negociación</u>, la que no puede ocurrir sino a través de la conversación.]87[Este principio permite a la <u>sociedad nacional desprenderse de su hegemonía en lo político, social, cultural y educacional</u>, y aceptar que las <u>políticas destinadas a dar satisfacción a las necesidades indígenas en éstos ámbitos sean diseñadas y ejecutadas con la participación de las sociedades indígenas.</u>] 88[También permite a la <u>escuela</u> concebirse a sí misma como un espacio en que, tanto la <u>determinación</u> de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas, como la forma en que ellas se <u>satisfacen</u>, se analizan y construyen en conjunto con la <u>comunidad</u> en forma <u>dialógica</u>.]</p>	<p>- En [86] se condicionan relaciones interétnicas de cooperación al acuerdo y este último a la negociación. En esta cadena de requisitos <i>la conversación</i> es el canal.</p> <p>- [87] El principio se dirige a la <i>sociedad nacional</i>. La obliga a diseñar e implementar las políticas de forma participativa.</p> <p>- [88] Incluye la posibilidad a escuela y hace parecer que entrega la potestad de <i>determinación de necesidades básicas de aprendizaje y la forma que se satisface</i>.</p>	<p>Definir el principio de la conversación y relevar su importancia en una relación intercultural.</p>

6.11. Anexo N° 11: Selección textual referente a la relación entre actores IV

(valores que orientan la interculturalidad: la comunicación, flexibilidad y reparación)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
43. AG_cap2_p.31	<p>La comunicación:</p> <p>89[Ninguna relación es posible sin que ambas alteridades implicadas (sean individuos, instituciones o culturas) se comuniquen.] 90[En las <u>relaciones de dominación</u>, la <u>comunicación ocurre generalmente en imperativo y esencialmente unilateral</u>: quien comunica su mensaje es el <u>dominador</u>, el que debe ser aceptado y obedecido por el dominado.]91[Esta comunicación impositiva del <u>dominador tiende a sacralizarse a sí misma</u>, al tiempo que niega todo [sic] <u>posibilidad, al dominado, de expresar su mensaje propio</u>. <u>Esta negación se ejerce sobre el contenido (conocimientos, simbolizaciones, creencias, etc.) como sobre el canal en que se expresa (la lengua).</u>]</p>	<p>- [89] el pronombre indefinido <i>ninguna</i> y <i>relación</i> del sujeto, en esta cláusula, se refiere a la característica definitoria de las relaciones en general, con las variaciones especificadas en [90].</p> <p>[91] al plantear que se sacralizan la forma de comunicación de [89] y [90] atribuye la pasividad subalterna.</p>	<p>Define la función de la comunicación en relaciones (interétnicas) de dominación</p>
44.	<p>92[Las relaciones de cooperación <u>exigen</u> la <u>construcción</u> de <u>espacios</u> de <u>participación</u> desde <u>donde</u></p>	<p>- [92] con el verbo <i>exigen</i> plantea el carácter</p>	<p>Define la función de la</p>

AG_cap2_p.31	<p><u>los grupos étnicos minorizados puedan comunicar al Estado sus aspiraciones</u> y, sobre todo, <u>llamar la atención</u> de éste, cuando <u>lesiona intereses</u> o <u>derechos básicos</u>.]</p>	<p>imperativo de la participación.</p> <p>- <i>Grupos interétnicos minorizados</i>, esta alusión al sujeto del PEIB tiene semánticamente un doble alcance: con grupo se elimina el carácter de pueblo y con minorizado, desnaturaliza el carácter subalterno (<i>minorizado</i>).</p> <p>- <i>¿en las relaciones interétnicas de coop. No es necesario?</i></p>	<p>comunicación en relaciones (interétnicas) de cooperación.</p>
45. AG_cap2_pp.31-32	<p style="text-align: center;">La flexibilidad</p> <p>93[La <u>arrogancia, el despotismo y la tozudez son quizás las actitudes autoritarias</u> que más desechan e impiden las <u>relaciones interétnicas de cooperación</u> o, dicho de mejor forma, ninguna relación interétnica cuyos procedimientos se basen en la arrogancia de la autoevaluación positiva de uno, en la imposición frenética de las valoraciones culturales pretendidamente superiores de uno o en la tozuda autoimpuesta misión de civilizador de uno, puede ser considerada intercultural.] 94[La <u>aceptación del otro como legítimo otro</u> en la convivencia, la creación de espacios consensuales de conversación y la comunicación entre las culturas, <u>sólo son posibles si la flexibilidad las permea</u>.]</p>	<p>- [93] Se jerarquizan las <i>actitudes</i> que <i>desechan e impiden</i> las relaciones interétnicas de cooperación.</p> <p>- La posesión de éstas excluye la posibilidad de sostener una relación intercultural (de cooperación?)</p> <p>- [94] Flexibilidad permite los otros principios: contraria a la arrogancia, el despotismo, etc.</p>	<p>· Se define el principio de la Flexibilidad y se releva importancia en relación a los otros principios</p>
46. AG_cap2_p.32	<p style="text-align: center;">La reparación</p> <p>93[Las relaciones de cooperación no pueden ser edificadas a partir de una <u>situación de injusticia, en que una de las partes deba aceptar que los daños recibidos corresponden a ideas y necesidades de otra época</u> y, por lo tanto, debieran ser asumidos como algo que no tiene solución.] [...] 94[Las relaciones interétnicas de <u>cooperación entre sociedad nacional y las sociedades indígenas</u> necesitan dejarse permear por la conciencia de que estas <u>últimas tienen el derecho legítimo a aspirar a una reparación justa</u>, que debe traducirse en un ‘dar más a aquel que más perdió en el pasado’.]</p>	<p>- El principio de reparación es otra piedra pues de no existir, tiene un carácter excluyente.</p> <p>- Actores: sociedad nacional y sociedades indígena (singular y otra plurales).</p> <p>- Política pública de discriminación positiva.</p>	<p>· Reparación, reconoce los daños provocados a los pueblos originarios.</p>

6.12. Anexo N° 12: Selección Textual referente a la relación entre actores V

(Interculturalidad en el proceso educativo)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
47. AG_cap2_p.33	98 [Concebir un <u>proceso educativo intercultural planificado</u> , significa <u>asumir la interculturalidad como su principio rector</u>], 99 [lo que a su vez implica no sólo el <u>reconocimiento de la heterogeneidad social, étnica y de ‘racionalidades’ de sus diversos agentes</u>], 100 [sino que también <u>exige una praxis pedagógica que conduzca a la gestación de un auténtico democrático</u> , consciente de los derechos y deberes de cada cual como individuo, como grupo al que pertenece, y también de los deberes y derechos de los demás.]	<ul style="list-style-type: none"> - [98] Preposición circular - [99] ubica reconocimiento de la heterogeneidad social étnica y racionalidad. - Y [100] vincula el valor del <i>reconocimiento</i> con una práctica pedagógica (<i>praxis</i>). - Interculturalidad implica un atributo en ¿el nosotros? 	· Relevar los alcances de la interculturalidad en el plano educativo.
48. AG_cap2_p.33	101 [En <u>educación</u> , el <u>carácter intercultural implica configurar un currículum adecuado</u> a las <u>particularidades socioculturales de los educandos, y adoptar y adecuar las metodologías de la educación formal al proceso de socialización primaria del niño indígena.</u>] 102 [Incluir <u>hechos y valores de ‘otra sociedad’</u> en el discurso educativo, permite también crear entradas a campos <u>nuevos de recursos pedagógicos</u> y, más que eso, significa <u>cambiar de perspectiva frente al hecho educativo</u> y ver los <u>objetivos sociales de la educación desde la óptica del futuro de los pueblos indígenas</u> como entidades legítimas en el seno del país, que aportan al enriquecimiento de la sociedad.]	<ul style="list-style-type: none"> - [101] la educación intercultural en si misma contiene (<i>implica</i>) - La implicancia de la educación intercultural de <i>incluir hechos y valores de ‘otra sociedad’</i> permite <i>crear entradas a campos nuevos de recursos</i>. - <i>Otra sociedad entrega pasivamente el carácter definitorio</i> - implicancia define la interculturalidad propiamente tal 	· define la interculturalidad desde las prácticas que deben realizarse
49. AG_cap2_p.34	103 [En lo que respecta a los contenidos, el desafío es encontrar los canales para <u>armonizar los contenidos educativos provenientes de la vertiente de los conocimientos y valores occidentales, con la selección y conversión de los aportes indígenas en contenidos educativos.</u>] 104 [Estos <u>aportes provendrán del conjunto de valores y conocimientos generados por un determinado grupo indígena</u> en su relación con la naturaleza, con los miembros de grupo y con otros grupos; vale decir, <u>de la cultura indígena contemporánea.</u>]	<ul style="list-style-type: none"> - [103] identifica la armonización entre <i>contenidos educativos occidentales con la selección</i> no existe la posibilidad inversa. - [104] armonización es basada Selección cultura indígena contemporánea. 	· Interculturalidad en la contextualización y complementación de los contenidos educativos
50. OEIB_cap.1_p.8	110 [La <u>Educación Intercultural Bilingüe, como propuesta educativa en contextos indígenas</u> , contribuye al fortalecimiento de la identidad de alumnos y alumnas. El kimün (sabiduría), mapudungun (lengua) y küpan (procedencia), favorecen el crecimiento y autoafirmación personal.]	<ul style="list-style-type: none"> - [39] EIB <i>contribuye al fortalecimiento de identidad de alumnos.</i> - Uso de palabras en mapudungun 	· Relevancia de la EIB para los alumnos indígenas

6.13. Anexo N°13: Selección Textual referente a la relación entre actores VI. (La interculturalidad de la educación en contextos indígenas)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
51. AG_cap2_p.34	105 [El <u>primer error</u> que <u>suele cometerse es seleccionar estos contenidos indígenas sólo de la tradición antigua</u> , es decir, de descripciones etnográficas correspondientes al período pre-colonial, so pretexto de lograr mayor autenticidad.] 106 [Al <u>incluir el acervo cultural indígena</u> en el <u>diseño</u> de un programa <u>educativo</u> , <u>es necesario considerar su naturaleza cambiante</u> , propia de toda <u>cultura viva</u> [...] [en este se encuentra] la verdadera <u>esencia de la vida de las personas</u> , de las culturas y de las sociedades.] 107 [<u>No tiene sentido, ni posibilidades de éxito, el intento de conservar las culturas indígenas como piezas congeladas de museo.</u>]	<ul style="list-style-type: none"> - [105] es determinante al plantear que es un <i>error</i> incluir sólo la tradición indígena pre-colonial. - [106] se asume que la cultura tiene una <i>naturaleza cambiante</i> esta es la <i>esencia</i> de la vida en sociedad. - [107] se realiza el supuesto con una metáfora (<i>piezas congeladas de museo</i>) y condena al sinsentido y fracaso cualquier esfuerzo como este. 	· Advertir sobre los errores al integrar una cultura distinta.
52. OEIB_cap.1_p.7	108 [En el marco de la reforma curricular, la consideración de los conocimientos previos de los alumnos constituye un aspecto fundamental para la <u>construcción de aprendizajes de calidad</u> .] 109 [En el caso de la <u>Educación Intercultural Bilingüe</u> , este aspecto resulta doblemente importante, ya que implica <u>revalorización cultural y lingüística de los pueblos originarios</u> ; por ejemplo, a través de valorar y estimular la <u>participación de todo el lof</u> y no sólo de los padres y apoderados <u>en las actividades culturales que se realizan en la escuela</u> ; como también, a través de la <u>participación de la comunidad</u> en la reflexión y <u>toma de decisiones que atañen a los procesos de enseñanza y aprendizaje</u> .]	<ul style="list-style-type: none"> - [108] reforma curricular los conocimientos previos es <i>fundamental</i> para <i>construcción de aprendizajes de calidad</i>. - [109] vincula [108] con EIB, y releva la con la locución adverbial <i>doble importancia</i> por su alcance <i>cultural</i> y <i>lingüístico</i>. - Uso de ejemplo. 	· Relevar la importancia de los aprendizajes significativos, en base a los conocimientos previos del estudiante
53. OEIB_cap.1_p.9	111 [La <u>descentralización y autonomía curricular</u> , no implica que los alumnos tendrán una educación de carácter excluyente, [...] <u>ellos compartirán los contenidos y objetivos comunes para todos los alumnos del país</u>].	<ul style="list-style-type: none"> - [40] <i>Contenidos</i> y <i>objetivos</i> son compartidos por los estudiantes indígenas (<i>ellos</i>) y chilenos. 	· Especificar los alcances en general de la descentralización curricular
54. OEIB_cap.1_p.11	112 [Contextualizar, significa en este caso, situar las <u>competencias</u> y <u>habilidades</u> que se sepa desarrollar en los alumnos dentro de situaciones de aprendizaje que resulten pertinentes para sus intereses, necesidades y <u>experiencias culturales</u> .] 113 [Esto implica la <u>integración en el currículum de contenidos correspondientes a los conocimientos y saberes de la cultura originaria</u> .]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Situar competencias</i> y <i>habilidades</i>. - [42] operativamente se implica <i>integración de conocimientos y saberes de la cultura originaria al currículum</i>. 	· Definir los alcances de la contextualización
55. OEIB_cap.1_p.11	114 [La <u>complementación</u> , se refiere a la <u>incorporación de los objetivos y contenidos que no</u> hayan sido <u>considerados</u> en la <u>propuesta curricular nacional</u> , pero que resultan <u>fundamentales para</u> los propósitos de formar <u>alumnos que conozcan, respeten y aprecien los conocimientos, experiencias y valores de su cultura originaria</u> [...] Estos [...] <u>deben ser aprobados por las Secretarías Regionales Ministeriales correspondientes</u> .]	<ul style="list-style-type: none"> - complementar <i>requiere</i> crear objetivos propios. Aprobados por las respectivas SEREMI. - Con la condición (<i>pero</i>), que sirvan para que <i>conozcan, respeten y aprecien: conocimientos, experiencias y valores</i>. 	· Definir alcances de la complementación

6.14. Anexo N°14: Selección textual referente a la relación entre actores VII (La reforma curricular y el PEIB)

REFERENCIA	TEXTO	REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA CLAVE	PROPÓSITO DEL TEXTO
56. OEIB_cap.1_p. 11	115 [El <u>Proyecto Educativo Institucional</u> (PEI), que incorpore la <u>Educación Intercultural Bilingüe</u> , será un <u>instrumento</u> que otorgue prioridad a la valoración de los conocimientos vernáculos previos de los alumnos y alumnas,] [...] 116 [Estos se incorporan al <u>currículum a la par con otros elementos culturales no mapuches</u> , con el objeto de ampliar la visión del mundo de los alumnos y otorgarles bases más sólidas para su desempeño en ambas sociedades.]	- PEI <i>instrumento</i> que prioriza la valoración de [114]. - Según [116] la interculturalidad del PEIB estaría en incluir elementos mapuche y no mapuche para <i>ampliar la visión de mundo</i> .	· Caracterizar la función del PEI
57. OEIB_cap.2_p. 19	117 [Si el PEI no tiene un perfil intercultural. NO podemos adecuar o formular nuevos Planes y Programas para la EIB; tampoco existirían condiciones para diseñar planes de acción o postular a Programas y Proyectos Interculturales.]	- [117] define al PEI como elemento fundamental. Sin él, no habría posibilidad de diseñar ni implementar planes y programas para EIB.	· Caracterizar la función del PEI
58. OEIB_cap.2_p. 20	118 [- <u>Considerar e integrar las opiniones de la familia. Los padres tienen mucho que decir con relación a la educación de sus hijos</u> y la Reforma Educacional, actualmente, <u>compromete a los padres y apoderados a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos</u> .]	- Participación: <i>opiniones de la familia</i> . Valora en relación a opinión hijos y reforma y <i>elección</i> .	· Definir el rol de la comunidad Educativa.
59. OEIB_cap.2_p. 20	119 [- <u>Comprometer a la comunidad y a la familia en el proceso de revalorización de los contenidos culturales y lingüísticos mapuches</u> .] 120 [Lograr que la <u>comunidad tome conciencia</u> de que sus <u>conocimientos son importantes y valorar su participación</u> .]	- Compromete a comunidad revalorización cultura y lengua. - Toma conciencia/inconsciente?	· Definir el rol de la comunidad Educativa.
60. OEIB_cap.2_p. 20	121 [- La contextualización de los OF-CMO, es el mejor medio para obtener aprendizajes significativos y mejorar la calidad de los aprendizajes escolares.]	- [121] explicita la relación entre contextualización y mejora en la calidad de aprendizajes.	· Releva la contextualización de OF-CMO