

La Educación Intercultural Bilingüe como campo de tensión política entre el Mundo Mapuche - Williche y el Estado¹

*Pedro Fuenzalida Rodríguez²
Mariela Casas Uribe³*

RESUMEN

El artículo que presentamos a continuación se desprende de una investigación cualitativa acerca de los discursos y las representaciones sociales que elaboran los líderes mapuche williche de las regiones de Los Lagos y de Los Ríos (antigua región de Los Lagos) en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este estudio comprende la participación de 26 líderes de cuatro zonas de alta concentración de población indígena de las áreas de Panguipulli (Mariquina, Lanco y Panguipulli); Lago Ranco (Futrón y Lago Ranco); San Juan (San Pablo, Osorno, San Juan de la Costa y Río Negro) y; Chiloé (Ancud, Chonchi y Quellón). Los procesos de análisis se llevan a cabo desde una perspectiva hermenéutica centrada en la identificación de Representaciones Sociales y la argumentación política generada a partir de la implementación de experiencias educativas interculturales en las escuelas ubicadas en las áreas de su acción directiva. En este texto

ABSTRACT

The article presented here stems from a qualitative research Project about the social discourse and representations that mapuche williche indigenous leaders elaborate in the regions of Los Lagos and Los Ríos (previously part of the Region de Los Lagos) en relation to Bilingual Intercultural Education (EIB). This project entails the participation of 26 leaders from four zones with a high concentration of indigenous peoples in the areas of Panguipulli (Mariquina, Lanco and Panguipulli); Lago Ranco (Futrón and Lago Ranco); San Juan (San Pablo, Osorno, San Juan de la Costa and Río Negro) and; Chiloé (Ancud, Choncho and Quellón). The processes of analysis are carried out with a hermeneutic approach centered on the identification of Social Representations and the political argumentation generated from the implementation of intercultural educational experiences in the school located in these areas. In this text we present and develop

¹ Esta ponencia se inscribe dentro del Proyecto de Investigación "Los Discursos Indígenas sobre la EIB: un estudio de las representaciones sociales de los líderes indígenas" N° 002706, Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos-Chile.

² Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales, Magíster en Educación y Dr. (c) en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, perteneciente al Departamento de Gobierno y Empresa de la Universidad de Los Lagos, Campus Puerto Montt. E-mail: pfuenzal@ulagos.cl

³ Educadora de Párvulos y Magíster (e) en Educación, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación y al programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de Los, Chile. E-mail: mcasas@ulagos.cl

se presentan y desarrollan esquemas conceptuales que dan cuerpo a una red de representaciones sociales de la que se sirven los líderes para significar sus experiencias vitales y comunitarias generando un discurso político en el que articulan sus tradicionales demandas con las reivindicaciones político culturales asociadas a la escuela.

Palabras claves: Educación intercultural bilingüe, líderes indígenas mapuche williche, discurso indígena y representaciones sociales.

conceptual schemes that generate a web of social representations which the leaders appropriate in order to signify their vital and communal experiences producing a political discourse that articulates their traditional demands with the political cultural revindications associated to the schools.

Key Words: Bilingual Intercultural Education, mapuche williche indigenous leaders, indigenous discourse and social representations.

Presentación.

Las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile, oficialmente,⁴ datan desde 1993 con la promulgación de la Ley N° 19.253 conocida como Ley Indígena, que en su artículo N° 32 mandata a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena que en conjunto con el Ministerio de Educación desarrollen un modelo de educación que atienda, en sus especificidades culturales, a los niños y niñas de las poblaciones y comunidades de alta concentración indígena.

En el lapso de más de una década se ha implementado un importante número de experiencias educativas interculturales, la mayoría de ellas patrocinadas desde los organismos estatales (CONADI, JUNJI, MINEDUC y Orígenes –MIDEPLAN)⁵ y en un número menor por organizaciones indígenas, ONG's, corporaciones municipales (organismos de estado de administración autónoma del gobierno). Todas estas experiencias, sin excepción alguna, han generado las condiciones de activación comunitaria en torno a los saberes y conocimientos indígenas que transitan en estos espacios socioculturales. Ello ha implicado que de una u otra forma los actores comunitarios (líderes, dirigentes, sabios y ancianos) se incorporen a pensar y opinar sobre esta concepción educativa.

En el proceso de construcción social de la EIB, las concepciones del profesorado son las predominantes al momento de realizar la curricularización de los saberes y conocimientos mapuche-williche. Sin embargo, a medida en que estas experiencias se desarrollan van siendo objeto de modificaciones en su concepción e implementación producto de la inclusión de actores locales comunitarios. Con su participación, las exigencias y miradas sobre la educación se van complejizando tanto en el concepto como en los grados y niveles de participación, puesto que, no solo comprende los discursos de los representantes de la comunidad, sino que, se amplían a los discursos de los líderes y organizaciones socio-políticas que conforman el tejido social del movimiento indígena regional. Esto es posible por que existe un movimiento indígena lo suficientemente activo que estructura y articula las demandas y reivindicaciones históricas y económicas en un discurso con fuerza política. En esta plataforma, en el ámbito cultural, las reivindicaciones lingüísticas, culturales e identitarias dan cuerpo a las propuestas de construcción y respeto a las diferencias entre los diferentes grupos que conforman la Nación Estado. Las demandas de reconocimiento de la diferencia al interior del mundo indígena han implicado un fortalecimiento a los procesos identitarios, y la legitimación, tanto intra-grupo como extra-grupo, de sus prácticas culturales y, gradualmente, su cosmovisión. Todos estos factores están implicando un interesante proceso de re-etnización (Fuenzalida y Casas 2007).

La dinámica re-etnizadora, a través de su naturaleza política, se apropia y resignifica la escuela en tanto fines y metas de la Educación Intercultural. Así, en el espacio donde se produce el contacto interétnico entre los saberes y conocimientos (el

⁴ El concepto oficialmente debe ser entendido como expresión de política de gobierno.

⁵ Las siglas de estos organismos del Estado corresponden a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de Planificación (MIDEPLAN).

indígena y el no indígena) se construye un campo fenomenológico (que denominaremos espacio intercultural) generándose una interacción de significados, algunas veces negociados, y en la mayoría de las oportunidades impuestos. En esas condiciones, los conflictos presentan diversa intensidad. Algunos de ellos, son de una fuerza simbólica relevante, puesto que se dan en los ámbitos de su racionalidad y episteme, generándose fuertes tensiones que transforman la escuela en un espacio de confrontación y disputa política.

Es en esta perspectiva, que este artículo, da cuenta de algunos de los hallazgos generados en el contexto de la investigación que tiene por objetivo general conocer a través del discurso de los Líderes indígenas de la Región de Los Lagos las Representaciones Sociales que estos elaboran sobre la Educación Intercultural Bilingüe, la Escuela y las relaciones que establecen con ella, a partir de las experiencias que se desarrollan en sus contextos comunitarios.

Los objetivos específicos que dirigieron la aproximación teórica y empírica del estudio se refieren a: i) caracterizar a través de las RS de los Líderes Indígenas la forma en que estos conciben la relación escuela- comunidad; ii) develar las concepciones teóricas e ideológicas sobre la Educación Intercultural que se desprenden de los discursos de los Líderes Indígenas; iii) identificar las respuestas que construyen a las demandas que formulan diferentes fuentes con respecto al diseño e implementación de iniciativas educativas interculturales; y iv) caracterizar las estrategias y mecanismos que activan los Líderes para enfrentar los conflictos generados por la implementación de las experiencias educativas interculturales en sus espacios comunitarios.

El referente empírico de esta investigación lo constituyen las variadas experiencias de educación intercultural bilingüe que se ha implementado en la región, en las que los líderes indígenas han contribuido a su desarrollo y entorno a ellas, y han construido sus discursos. Es en estas experiencias educativas que la dinámica interaccional entre la comunidad y la escuela evidencia una variada gama de tensiones entorno a las concepciones sobre el mundo, la historia colectiva, la escuela y el tipo de educación que se requiere.

Es, precisamente, el ámbito de las confrontaciones y disputas, de los acuerdos y negociaciones lo que se abordará en este trabajo. En su primer punto reseñaremos brevemente la metodología utilizada. En la segunda parte expondremos las características que otorgan la naturaleza política de la EIB. En la tercera parte, daremos cuenta sobre los núcleos de significación política en los discursos de los liderazgos indígenas en torno a la Escuela y la EIB. En la cuarta parte, brevemente, expondremos cómo las condiciones de contexto y escolaridad de los líderes indígenas formulan nuevas interpelaciones a las experiencias educativas interculturales. Finalmente, en la quinta parte, a modo de reflexiones de cierre se expondrán algunas consideraciones finales.

1. Metodología

El diseño de la investigación utilizado para describir, analizar e interpretar los discursos e identificar las representaciones sociales que elaboran los Líderes indígenas en

torno a la Educación Intercultural Bilingüe y los fenómenos asociados a la interacción de la comunidad con la escuela, es el enfoque propuesto por Glasser y Strauss, que denominaron Teoría Fundamentada (Grounded Theory).

Desde el punto de vista del informante, en esta investigación se identificaron cuatro tipos de líderes: a) líderes tradicionales cuyo acceso al cargo está regido por parámetros intraculturales y mantienen la nomenclatura ancestral (Lonko, Ngempin, Werken, otro); b) dirigentes indígenas que acceden al cargo formal según las regulaciones comprendidas en la Ley N° 19.253 (Ley indígena); c) líderes políticos que acceden a un cargo en el aparato del Estado en representación de un partido políticos (P.E: concejales); y, d) líderes sociopolíticos informales que son reconocidos por las comunidades y que además generan opinión en torno a los temas de interés comunitario.

Los discursos se obtuvieron a través de entrevistas en profundidad en las comunidades de residencia de los líderes en diferentes comunas de las regiones de Los Lagos y de Los Ríos. Abarcando las cuatro zonas de mayor concentración de población Indígena, las que corresponden al área de Panguipulli-Mariquina, la cuenca del Lago Ranco, El área de San Juan de la Costa y el territorio de Chiloé. En total se entrevistaron a 27 líderes mapuches.

2. Los discursos de los líderes: la naturaleza política de la EIB

La experiencia escolar de las poblaciones indígenas en el territorio del Fütawillimapu,⁶ según los relatos de algunos líderes, se caracterizó por constituir una experiencia de discriminación, marginalidad y castigo por ser ellos fenotípica (apariencia), lingüística y culturalmente diferentes. Esta dolorosa experiencia de vida escolar ha condicionado, en parte, la forma en que algunos liderazgos demandan e interpelan la acción escolarizadora de ésta. Los discursos que construyen en torno de ella están impregnados de la convicción de que sus intencionalidades ni sus acciones nunca fueron benévolas, ni de buena fe, por tanto nunca serán neutras. Es decir

...la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de las formas particulares de vida social [particularmente, la occidental]. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro (McLaren 2005, 257).

⁶ Fütawillimapu es una voz mapuche que alude al territorio ubicado en la que hasta el año 2006 conformó la región de Los Lagos, el que a partir desde este año se ha dividido en dos regiones. El segmento del norte, lo que antes se denominó provincia de Valdivia hoy tiene el estatus político-administrativo de región bajo la denominación de Los Ríos y el resto del territorio sigue bajo el nombre Región de Los Lagos. El territorio del Fütawillimapu, en el contexto de la organización política y territorial mapuche representa la continuidad de una de sus identidades territoriales, la Williche. Su fragmentación rompe su continuidad y contribuye a su fragmentación por la acción de los organismos del Estado.

Es así, que desde la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, el eje saber-poder comienza a girar en dirección de la comunidad⁷ y ésta, a través de sus liderazgos, comienza a construir una posición de fortaleza con respecto a su saber requerido por la escuela. En algunos casos, tal es la magnitud de esta posición que la tensión entre la comunidad con la escuela es de alta intensidad; existe un bajo nivel de comunicación entre ambos espacios y las relaciones están marcadas por los conflictos. Las acciones y saberes transmitidos por la escuela están expuestas permanentemente al examen y a la crítica por parte de la comunidad.

En el mundo de las comunidades indígenas las experiencias educativas interculturales son interpeladas por los intereses y necesidades de generar en ellas procesos de autoafirmación étnica que posibiliten, por un lado, el fortalecimiento identitario y el reconocimiento de la historia propia, y por otro, la diferenciación cultural y la catalización de la resiliencia colectiva. En cambio, los discursos e intereses sociopolíticos subyacentes en la reforma educativa instalan artefactos ideológicos que enfatizan la integración de las comunidades indias al proceso globalizador que se sustenta en un concepto de identidad y pensamiento uniforme por cuanto ello es expresión de la llamada “modernización del país” y del sistema educacional chileno.

El imaginario de la integración, la modernización y el progreso -construido por el Estado y sus grupos controladores-, transmitido por la escuela a través del currículum y los discursos pedagógicos, representan realidades muy lejanas a las experiencias de vida de los habitantes de las comunidades Mapuche-Williche. La tradición y el recuento de su memoria histórica (oralidad) les señala que los sacrificios y los costos por el bienestar del país son, siempre, cubiertos y asumidos por ellos. Ante estas circunstancias, los mensajes subyacentes de la EIB promovida por el Estado se encuentran con discursos cuya naturaleza política está determinada por la desconfianza, la cautela y la resistencia.

3. Núcleos de significación política de los discursos indígenas

Los líderes indígenas al construir sus discursos, incluyen una serie de elementos que constituyen marcadores políticos en las representaciones sociales que elaboran para dar cuenta de sus demandas, reivindicaciones e interpelaciones. Marcadores que para efectos de este texto, denominaremos núcleos de significación, desde los cuales se construyen los discursos que les permiten transmitir, compartir y construir la realidad de la Educación Intercultural en sus comunidades. Estas construcciones, al incluir estos núcleos de significación.

⁷ Cuando me refiero a un giro o cambio de orientación del eje saber-poder en dirección de las comunidades no estoy señalando que el centro de poder y toma de decisiones curriculares se concede a la comunidades. Sino que con ello, reconozco que la escuela y sus actores, ante el desconocimiento de la cultura de la comunidad, se ve, para el logro de sus objetivos y el cumplimiento de la exigencias ministeriales, en la necesidad de mirar y concebir a la comunidad como una fuente de saber y conocimientos que se deben incluir en el currículum escolar.

(...), no se conceptualiza[n] como una ventana transparente hacia el mundo sino más bien como un medio simbólico que moldea, refracta y transforma activamente el mundo. Es decir, el medio primario a través del cual se construyen las identidades sociales, se asegura la hegemonía cultural y se designa la práctica emancipatoria sobre cuya base se actúa (Fraser [1992] citado por McLaren y Giroux 2003, 56).

En este sentido, los núcleos de significación que identificamos en los discursos de los líderes indígenas expresan la mirada crítica y de resistencia a la hegemonía cultural que moviliza y articula la escuela. Los modos en que estos se expresan es a través de conceptualizaciones que dan cuenta de: a) la escuela como espacio de apropiación comunitaria; y, b) la educación como instrumento de liberación y de movilidad social.

3.1. La escuela como espacio de apropiación comunitaria

En los discursos de los liderazgos indígenas la acción intercultural de la escuela es concebida como un espacio de interacción significativa, por cuanto, no solo permite la negociación e intercambios de saberes y significados, sino que, además, se concibe como el lugar donde se resignifica la disputa política y simbólica. Esto es, por que al incluirse los saberes, los conocimientos y la racionalidad indígena, se llevan a ella las experiencias vitales y las subjetividades de actores (miembros del grupo étnico) elegidos por la comunidad que tienen la responsabilidad de incidir en la transmisión de los contenidos escolares. En el espacio educativo deben poner en escena y en juego, los intereses políticos, las representaciones sociales y las lecturas que ellos y la comunidad relevan en torno a la escuela. Así, la participación de actores comunitarios (líderes y asesores) en las escuelas posibilita la comprensión del territorio como el espacio donde se generan las construcciones históricas, culturales, económicas y políticas que mueven a las comunidades indígenas. De esta manera, la escuela se constituye en el camino o la vía de la integración menos dolorosa para aquellos sujetos provenientes de la alteridad histórica en el país.

De esta manera, los líderes comprenden y significan la escuela como espacio de apropiación comunitaria, toda vez que moviliza a la comunidad tras objetivos comunes, los cuales se construyen desde la organización social, manteniendo la diferenciación de roles que le son propios a la institución escolar y a la comunidad. Siendo el rol de la escuela, principalmente, educativo, la acción sociopolítica de los liderazgos, se manifiesta con la problematización de la experiencia vital propia y comunitaria transmitida generacionalmente.

El tratamiento crítico de los saberes y conocimientos que incluyen en curriculum escolar, contribuye a la comprensión y al otorgamiento de sentido de la experiencia vital y de la dinámica de la realidad social signada por las relaciones asimétricas entre las sociedades en contacto. De hecho, en la mayor cantidad de los casos, estas asimetrías expresan desventajas significativas en la satisfacción de sus necesidades e intereses económicos político-culturales propios de las comunidades mapuche-williche. De esta manera, a partir de la problematización y examen crítico de sus construcciones simbólicas, significan y articulan las experiencias escolares y comunitarias en una

plataforma que les posibilita la definición de objetivos y marcos programáticos de acción en relación a su realidad socio-histórica.

3.2. La educación como instrumento de liberación y de movilidad social

También en los discursos de los líderes indígenas se vislumbran otros dos núcleos de significación política, que en apariencia se pueden observar en oposición, pero dentro del cuerpo discursivo son complementarios. Estos son: la educación como *instrumento de liberación* y como *instrumento de movilidad social*. Las orientaciones de sentido y características que poseen dependen del contexto histórico-contingente que están viviendo las comunidades. En el primer caso –la educación como instrumento de liberación–, adquiere *diferenciales* semánticos que otorgan *diferencias* de sentido en su relación con el proceso educativo. Sin embargo, estos diferenciales no son excluyentes entre sí, sino más bien complementarios, lo que sucede es que la prevalencia de uno u otro sentido está dada por la coyuntura socio política en la que está involucrada la comunidad. En el segundo núcleo, no se manifiestan estas diferencias. A continuación se desarrollan estas categorías conceptuales, a saber:

3.2.1. La educación como instrumento de liberación

a) Contexto en conflicto evidente

El núcleo de significado que concibe a la educación como instrumento de liberación adquiere un sentido funcional de resistencia política contingente frente a las condiciones del contexto en conflicto, en tanto la educación constituye la herramienta de formación de las nuevas generaciones de sus comunidades. Este concepto está signado por condiciones de temporalidad. La primera, de corto plazo, implica la problematización de las experiencias vitales de los niños en relación al compartir la tribulaciones del conflicto y la formación académica en el marco de la cultura (“intercultural”) escolar que se imparte en el establecimiento, la que, al haber incorporado la cultura materna, refuerza de manera positiva los sentidos de identidad y pertenencia a un colectivo étnico distinto. La segunda condición está marcada por una expectativa de mediano y largo plazo, la cual supone que el niño indígena, al problematizar la vivencia del conflicto y al poseer una mejor escolaridad, podrá enfrentar con mayor éxito la interlocución con la sociedad chilena, dado que su tránsito por la escuela le permite apropiarse de los códigos culturales de la otredad. Se espera que este niño (estudiante hoy y eventualmente, líder mañana) esté en mejores condiciones de integridad personal al momento de defender sus derechos ancestrales debido a su mejor nivel de escolaridad, en relación a sus padres, y una mejor posición social por efectos de la movilidad que debería generar la escuela.

b) Contexto en conflicto relativo

Siendo concebida la educación como un instrumento de liberación, ésta adquiere un sentido funcional a la *resistencia simbólica transformadora*, por cuanto la escuela incluye sus conocimientos, saberes y racionalidad indígena, lo que permitiría, en la dialéctica tradición-modernidad, reproducir las prácticas y significados culturales ancestrales utilizando los recursos de la modernidad. Lo que en palabras de Bonfil-Batalla (1989) implica un proceso de apropiación cultural de manera autónoma e

intencionada de las comunidades (Citado por P. Quintero, 2005). De este modo, los liderazgos indígenas visibilizan el conflicto de racionalidades al interior de la escuela y la resistencia adquiere características de interpelación para que la unidad educativa transparente los mecanismos de decisiones curriculares, las características y condiciones de trabajo pedagógico de los asesores culturales y legitime los saberes y conocimientos generados ancestralmente.

En síntesis, los discursos que elaboran los liderazgos indígenas en torno al concepto de la escuela como instrumento de liberación se instituye en los procesos de re-etnización; la diferencia está dada por la naturaleza e intensidad del conflicto que viven sus comunidades.

3.2.2. La educación como instrumento de movilidad

En cuanto al concepto que configura a la educación como *instrumento de movilidad social* no existen diferenciales semánticos en la generación de sentido en esta categoría. En sus narrativas, los líderes señalan que es necesario un modelo de educación que releve la diferencia cultural y se haga cargo de las demandas por mejores resultados académicos de las escuelas EIB, es decir, que el profesorado debe atender requerimientos asociados al éxito escolar, al acceso a los beneficios del desarrollo científico tecnológico y, a las especificidades culturales que aseguran la continuidad socio-histórica de sus comunidades.

La asunción de este requerimiento por parte de la escuela, a juicio de los líderes, podría facilitar el éxito social de sus hijos. Sin embargo, esta condición no excluye la demanda por una educación apropiada a los requerimientos políticos culturales de la comunidad, lo que en algunos casos pudiera verse conflictuado con los intereses de re-etnización no constituye una tensión, sino que configuran una estrategia ruptura en las relaciones sociales que reproducen el orden subordinante-subordinado. En nuestra opinión, esta mirada constituye una estrategia de mayor asertividad política, toda vez que puede ser la síntesis que permita avanzar en la instalación de la EIB, dado que contribuye a legitimar este modelo educativo en las instancias gubernamentales y demás sectores sociales de la sociedad chilena.

Un modelo educativo con estas características podría resolver las situaciones de desigualdad social y desprotección jurídica en tanto releve la diferencia cultural como un recurso que puede implicar ventajas en un contexto intercultural. Toda vez que este niño (estudiante hoy y eventualmente, líder mañana) estará en mejores condiciones de integridad personal al momento de defender sus derechos ancestrales por su mejor nivel de escolaridad en relación a sus padres y una mejor posición social por efectos de la movilidad que debería generar la escuela.

De este modo, los líderes indígenas asocian la movilidad social como una expresión de la integración a la sociedad chilena. Donde el discurso de la integración ya no es entendido como la asimilación e igualación cultural, si no que resignificado como un proceso de integración que se hace cargo de las diferencias. Es decir, asumen una posición ideológica comprensiva con respecto a la necesidad de involucrar a las comunidades en los procesos socioculturales que el mundo está viviendo, como es el caso de la globalización y el desarrollo científico tecnológico. Sin embargo, esta mirada

comprehensiva de las transformaciones debe asegurar las posibilidades de continuidad histórica de un colectivo que reclama el derecho a ser diferente.

Así, la diada re-etnización - integración, aparentemente se encuentra en tensión, sino que por el contrario, constituye la expresión de dos núcleos de significación que operan de manera sinérgica. Siendo necesario relevar la diferencia, la integración vía movilidad social, puede contribuir a visibilizar la diversidad como capital para fortalecer los procesos re-etnizadores.

4. Nuevos escenarios, nuevas interpelaciones interculturales

Los líderes indígenas responden a nuevos escenarios con diferentes interpelaciones que se vinculan a la Educación Intercultural Bilingüe; estas son las instancias organizacionales e institucionales de la Sociedad Chilena y la Sociedad Indígena.

En lo que respecta a los discursos asociados a las exigencias y condiciones de los escenarios de la globalización: se ha constatado que algunos dirigentes, que en su haber presentan mayores niveles de escolaridad y vinculación con la sociedad chilena, relevan como necesario atender las demandas por mejores resultados académicos de las escuelas EIB. Es decir, que el profesorado debe: i) atender requerimientos asociados a los resultados de las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); ii) preocuparse de la continuidad escolar fuera de la comunidad; y, iii) atender la necesidad de la incorporación y alfabetización de los niños y niñas indígenas en las nuevas tecnologías. En estos casos, estos líderes incorporan estas demandas porque consideran que es necesario para el éxito social de sus hijos. Sin embargo, esta condición no excluye la demanda por una educación apropiada a los requerimientos políticos culturales de la comunidad, lo que en algunos casos pudiera verse conflictuado con los intereses re-etnizadores. En nuestra opinión, esta mirada constituye una estrategia de mayor asertividad política, toda vez que puede ser la síntesis que permita avanzar en la instalación de la EIB, dado que contribuye a legitimar este modelo educativo en las instancias gubernamentales.

En lo que respecta a la comunidad, además de las interpelaciones ya consignadas, se agrega las demandas de mejoramiento de las condiciones sanitarias, infraestructurales y de equipamiento de los establecimientos, todo ello necesario para la enseñanza. Además, existe la demanda de que la escuela pueda generar nuevas alternativas formativas para promover las posibilidades de desarrollo productivo y de continuidad de estudios.

5. Consideraciones finales.

En el transcurso de su implementación, las experiencias educativas interculturales han generado cambios en el paisaje de la oferta educativa, principalmente, en el ámbito de diversidad de la oferta y en la emergencia de nuevos marcos teóricos que permiten

comprender desde una diferente perspectiva los fenómenos del contacto interétnico y de las transformaciones en sus mecanismos relacionales.

Si bien, es vasta la literatura especializada que da cuenta de las dinámicas y disputas políticas en el seno de la escuela, nunca esta se había transformado en el espacio donde los grupos indígenas (invisibilizados y excluidos, al menos en Chile) se hicieran parte de un proceso de confrontación ideológica y política que posibilita la puesta en escena su patrimonio cultural como conocimientos y saberes que se legitiman el acto pedagógico. No obstante, lo auspicioso de este contexto, los discursos y las prácticas de exclusión que adquirieron el carácter de regularidad-normalidad configuran en escenario de tensiones de larga duración.

Las tensiones generadas en el campo simbólico de la Educación Intercultural y visibilizadas por los liderazgos indígenas se manifiestan en ámbitos como: i) conflictos de religiosidad y espiritualidad expresados por la emergencia de narrativas evangélicas que demonizan y conspiran contra la expresión de la religiosidad ancestral y el desarrollo de la EIB; ii) conflictos por la deconstrucción del sincretismo religioso en la comunidades desde una perspectiva re-etnizadora de los aspectos estructurales de la cultura mapuche; iii) conflictos políticos contingentes con incidencia en el ámbito educativo; y, iii) los relacionales que se manifiestan a través de tensiones entre la escuela, profesorado y la comunidad representada por líderes, dirigentes y/o asesores culturales.

De este modo, la escuela en su concepción intercultural bilingüe se constituye en el campo simbólico de la disputa política entre dos grupos culturales, cuya relación de fuerzas simulan la leyenda de David y Goliat.

- Recibido: Junio de 2009 - Aceptado: Septiembre de 2009

Bibliografía

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ed. Paidós MEC. Serie Temas de educación.
- Fuenzalida, P.; Casas, M. (2007). "Rupturas epistemológicas en el curriculum y la didáctica para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe." *Actas del VII encuentro de investigadores en Educación*. Universidad de Los Lagos. Osorno-Chile.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Cuarta edición en español. México: Siglo XXI Editores S.A.
- McLaren P.; Giroux H. (2003). "Desde los márgenes: geografías de la identidad, la pedagogía y el poder". En *Pedagogía identidad y poder*. Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario Argentina: Homo sapiens ediciones. Segunda edición.
- Quintero, P. (2005): "Apuntes antropológicos para el estudio del control social." En *ABR. Revista de Antropología Iberoamericana*. N° 42. Universidad Autónoma de México-México. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/623/62304210.pdf> (Visitado el 20 de junio de 2007).