

Art. 5

“La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche”

PABLO MARIMÁN QUEMENADO

Art. 5

ARTÍCULO 5_ FORO I

“La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche”

COMENTARIOS DE PABLO MARIMÁN QUEMENADO.
12 DE ABRIL DE 2007.

RESUMEN: Se tiene conciencia que tenemos el derecho y un deber de solicitar una educación mas pertinente y de calidad para nuestros niños. Haciendo una revisión de los trawün con las comunidades hacemos una radiografía de que existen muy pocos profesionales desde las bases de las comunidades. Si hoy día existen profesionales mapuches es porque algunos han tenido oportunidad de estudiar, porque sus padres han luchado, pero en la generalidad vemos que el Estado, por medio de los distintos sostenedores de los colegios, no está impartiendo una educación pertinente para nuestros niños. En el momento en que no se imparte una educación pertinente y no se desarrollan habilidades mínimas, eso implica que muchos niños irán desertando del sistema básico o medio. Así, son muy pocos los que, finalmente, ingresan a la educación superior. Creemos que una mejor educación, con pertinencia mapuche, permitiría dar mayor oportunidad a nuestra gente.

1. Presentación

Las palabras de Jorge Calfuqueo, integrante de la asociación de profesores Mapuche Kimeltuchefe, aparecidas en el periódico Azkintuwe del 12 de marzo de 2007, sintetizan muy bien el diagnóstico y las aspiraciones de un movimiento en materia de educación: su pertinencia cultural ante la descontextualización del acto educativo. Los derechos y deberes que tienen como sujetos y comunidades. Su conciencia de la posición y situación frente al Estado. Las fallas y vicios de un sistema que los margina y aprovecha de ellos. Obviamente, sus juicios se alimentan de una experiencia y una memoria.

El presente artículo pretende aportar antecedentes sobre la formulación de una demanda histórica del movimiento mapuche, los argumentos y exigencias que la han caracterizado. Se insiste, a través de él, en cómo las distintas generaciones han pensado activamente el tema, hasta formular propuestas acordes con los tiempos en cuanto pertinencia cultural, como también, en materia de derechos. La educación

nunca se ha enfocado en sí misma, más bien, ha ido de la mano con exigencias de reparación, recuperación o restitución del conjunto del patrimonio expoliado. Estas exigencias en su conjunto han determinado en ciertas coyunturas el comportamiento de las relaciones interétnicas.

En su demanda histórica y actual los mapuche piden educación gratuita y/o becas de acuerdo al arancel de la carrera. Sin embargo, el marco regulatorio (como el financiamiento universitarios) escapa a esta posibilidad, no es parte de su lógica presente ¿pueden bajo el actual sistema universitario y la burocracia que lo gobierna, conseguir este propósito que cuenta con muchas y sobradas fundamentaciones?, ¿puede este sistema- así como es y está- adecuarse a las aspiraciones indígenas y darle respuestas que los alejen de sus “aspiraciones autonomistas”?, ¿qué es más “práctico”, “barato”, “pertinente” o “ajustado a derecho”?

Estas preguntas evidencian otras de las constataciones de este artículo: así como se exige el patrimonio y derechos, hoy se pone al centro el tema de la gobernabilidad. Una de las condiciones es la creación de institucionalidad propia. En materia educativa significa escuelas, liceos y universidades propias. El signo de los tiempos en el contexto americano...¿el signo de los tiempos en Chile?!...

2. La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche

La demanda por educación en el Programa del Movimiento Mapuche hasta nuestros días, puede abordarse en relación a tópicos recurrentes en él. Su aparición y desarrollo se vincula a la búsqueda de propósitos específicos, la consumación o no de los mismos estará sujeta a la capacidad de incidir en el curso de los hechos, y a la alternación de circunstancias de tipo político-ideológicas, económicas y sociales. La revisión de estos programas nos permite hacer lecturas sobre lo reclamado al Estado en materia de educación. A continuación, abordaremos aquellos vinculados y relacionados a la actual discusión de políticas educativas pertinentes para el contexto mapuche y a la equidad e inclusión en la educación superior.

a) Becas y hogares mapuche

“...El Estado debía dar a los mapuches las becas necesarias y costear todos los gastos de los alumnos que desearan seguir estudiando”¹.

Un primer ámbito de esta demanda se orientó en la búsqueda de beneficios al

1. Asociación Nacional Indígena de Chile. Resoluciones de su primera plenaria, Diario Austral, diciembre de 1953.

interior del sistema educativo que permitieran a los miembros del grupo su permanencia y proyección en todos sus niveles, sin que la condición económica, o bien, la falta de infraestructura, le significara un impedimento. Para ello, una de las líneas de acción apuntó a la conquista de cierto número de becas que posibilitasen solventar los gastos que implicaba la labor educativa.

Éstas se exigieron en todos los niveles y, muy especialmente, en las instancias formadoras de cuadros profesionales, cuya necesidad era sentida y valorada para impulsar la ampliación de la cobertura educativa hacia el mapuche por los propios mapuche. Al respecto, la Sociedad Caupolicán en 1936 indicaba:

“...si ha logrado conseguir de los poderes educacionales, ya hace dos periodos consecutivos, el ingreso a las escuelas normales de estudiantes araucanos de ambos sexos, este número es completamente insuficiente para llegar a formar en el futuro y a corto tiempo un grupo suficiente de maestros araucanos que deben levantar escuelas rurales, ayudados por la misma raza en más de mil comunidades indígenas (...) Por este abandono lamentable que ha sufrido la raza hasta hoy, suplicamos al señor Director General reparar esta situación, aunque sea en grado mínimo, aumentando las becas para diez estudiantes araucanos”².

La importancia de contar con recursos profesionales propios fue proporcional a la expectativa en que su retribución laboral colaboraría en la superación –en tanto pueblo– de la situación de empobrecimiento generalizado. Esta actitud de apropiación básica, no cuestionaba aún los enfoques y contenidos consustanciales a la formación brindada. Idénticos fines fueron esgrimidos treinta años después, cuando dirigentes de distintas organizaciones de la década del sesenta, sintetizaron estas mismas aspiraciones sólo modificadas por cuestiones de forma (aumento en cantidad; mayor extensión) producto de la complejización del aparato educativo en el territorio mapuche.

“f) Destinar en las escuelas normales rurales un número mínimo de 20 becas en cada escuela de Chillán al Sur, para ser llenadas por estudiantes araucanos o descendientes directos, y
g) La misma cantidad de becas serán entregadas por la Universidad Técnica del Estado, Escuelas Industriales, Institutos Comerciales y Escuelas Técnicas Femeninas existentes desde Malleco al Sur”³.

La demanda por hogares e internados compartió la motivación y el sentido que envolvió al tópico becas. Sus manifestaciones estuvieron asociadas a las primeras expresiones orgánicas de inicios de siglo. Así se observa en los acuerdos consagrados

2. Solicitud enviada a las autoridades y registrada en el Diario Austral con fecha 22 de abril de 1938.

3. Aspecto de educación del “Compromiso histórico” firmado entre el candidato a la presidencia Salvador Allende y los dirigentes Antonio Mulato, Gregorio Seguel, Eusebio Painemal y Juan Huichalaf. Temuco, abril de 1964.

en Metrenco el año 1924 entre las distintas agrupaciones, allí se decía “fundación de un internado, de carácter agrícola e industrial, especial para mapuches en Temuco”⁴; cosa que volvieron a exigir en marzo de 1927.

También la historia oral nos aporta importantes datos, sobre todo de aquellos líderes de la década del sesenta. La demanda por educación de aquel tiempo se relegaba, cada vez, más a este ámbito, así lo hizo ver Jaime Huenchuñir:

“Yo estuve en reuniones de la organización “El Toki” y estuve en la de Raúl Huentqueo (Asociación Nacional Indígena), siempre estuve participando porque me gustaban y me invitaban también. Los grandes temas eran: educación, salud, tierra, vivienda. Y en educación era todo lo relacionado con becas, todo lo relacionado con construcción de escuelas, el acceso a estudiantes mapuche campesinos a los internados, a las universidades. Eso eran las grandes demandas y todas estaban inscritas dentro del marco de la política nacional”⁵.

Becas y hogares, insertos en los pliegos de la mayor parte del movimiento, fueron condiciones indispensables que sólo reflejaban parcialmente lo que por demanda educativa se entendía. Que el sistema –por esos años– haya tan sólo circunscrito la demanda a estos tópicos, más bien obedecía a razones políticas, por cuanto menos engorroso resultaba desviar presupuestos en la creación de fondos para el apoyo económico (con toda la connotación simbólica que medidas de este tipo generan), que implementar contenidos, curriculum o proyectos incomprensibles para la clase política o atentatorios contra la “integridad nacional”.

No siendo fundamental, la percepción y agitación que se ha hecho de estos elementos de la demanda los convirtió en una de las exigencias principales. Con la democratización política del país, a partir del año 1990, se observa cómo estos tópicos ocuparon un papel principal en los acuerdos y negociaciones políticas con los gobiernos hasta el día de hoy, y como estos gobiernos –a través de estructuras creadas para intervenir sobre lo indígena (CONADI)– tendrán entre sus políticas de prioridad la puesta en marcha de un programa nacional de becas.

b) Sobre los propósitos educacionales

“... Coñuepán quería todo aparte, escuelas para indígenas. Mi padre no pensaba así, se pelearon”⁶.

4. Extracto de los acuerdos del Parlamento Araucano de Metrenco. Diario Austral 21 de noviembre de 1924.

5. Jaime Huenchuñir García. Op.cit: 49.

6. Testimonio de Zenobia Quintremil. (Foerster & Montecino 1988).

La lectura a fondo del programa de las organizaciones nos muestra la existencia de otros niveles de exigencias que no fueron agitados con la misma intensidad, seguramente porque tanto el Estado como las agrupaciones mapuche, no vieron viable su realización en lo inmediato. La cuestión del control institucional del proceso educativo y su orientación, era uno de ellos.

Al respecto, es importante mencionar una peculiar disputa presente entre las décadas del treinta y cuarenta, la que solapadamente estuvo viva en la conciencia de los activistas de la época. Ésta nos ayuda a delimitar las formas de encarar la integración del mapuche a la sociedad nacional. Las presiones ejercidas por el Estado y los grupos latifundistas sobre la escuálida propiedad mapuche resultante del proceso de radicación indígena, comenzadas desde antes de la década del treinta con las llamadas leyes indígenas de división de las comunidades, llevaron a que organizaciones como la Sociedad Caupolicán, terminasen trazando un camino distinto al de sus similares de la época. En forma autónoma, y sin haber esperado de los gobiernos respaldo oficial alguno, determinaron dos áreas de competencia estratégica para su desarrollo: la crediticia, con fines relativos al ámbito productivo de la reducción y cuya máxima lo manifestó la Caja de Crédito Indígena; y la educativa.

Esta última área de competencia denotaba la actitud por procurar ciertos espacios educacionales que, tras propósitos específicos, fueran pertinentes a su condición cultural. Esto persiguió la Corporación Araucana (ex Sociedad Caupolicán) tras plantear la creación de un *Instituto de Educación Indígena* con sede en Temuco “...que contando con internados y con todas las secciones de enseñanza necesarias y convenientes, ramificadas en toda la Araucanía con escuelas especiales y con profesores indígenas especializados, sea la fuente de cultura y un verdadero faro que alumbré el camino, que haga ascender al indio al plano del verdadero progreso y bienestar”⁷.

La idea de un instituto, así como de un banco en el plano financiero, apuntaban a la creación de *instituciones propiamente mapuche*, entendiéndose bajo su control. Si bien no escaparían a las normas impuestas por la sociedad dominante, se las utilizaría como un bastión para la acción mancomunada del grupo en pro de su proyección social y cultural. Este tipo de propuesta fue ignorada por el Estado y combatida ideológicamente por otras expresiones del movimiento. Las reacciones que provocó en estas últimas, especialmente aquellas escindidas de la Corporación Araucana, podemos entenderlas a través de los argumentos con que eran explicadas. Para el caso, éstas demostraban otra corriente de opinión ante el hecho educativo y sus fines para el mapuche.

7. Aspectos educativos del proyecto de ley que Venancio Coñuepán presenta para su candidatura como diputado. Diario Austral 1 de marzo de 1941.

En 1957 la Nueva Sociedad Lautaro –organismo que en su corta duración logró congregarse a cierta cantidad de jóvenes profesionales mapuche no sólo del magisterio– expresaba su rechazo a la creación de este instituto por razones que iban desde aspectos políticos-ideológicos, hasta aquellos de índole administrativo-financiero.

“a) Porque daría lugar a una discriminación racial; b) porque se obligaría prácticamente al alumnado mapuche a entrar en determinado establecimiento educacional; c) la Nueva Sociedad Lautaro propiciará la creación de escuelas con sentido democrático, sin segregación racial; d) con fondos que se invirtieran en la construcción de dicho instituto se construirían varias escuelas primarias que completasen los distintos puntos de la zona”⁸.

La creación del instituto, finalmente, se diluyó en la medida que la Corporación Araucana perdió ingerencia en el concierto político territorial; así como por la acción de intereses provenientes de grupos sociales y políticos que aprovecharon esta iniciativa tras propósitos ajenos a los que demandaba esta agrupación. Don Francisco Huentemil aclaraba con su testimonio este hecho:

“...Después trabajé en una escuela agrícola que funcionaba por la (actual) universidad (fundo Trianon). Era para los Mapuche, y después quiso transformarse en el Instituto Mapuche, que era lo que planteaba Coñuepán. Entonces se opusieron los radicales, que han sido los cuchillos peores. Se opuso Samuel Fuentes, que era diputado, porque eran un partido grande (...) Desgraciadamente la sociedad que teníamos nosotros la Corporación Araucana, el movimiento indigenista de Chile, fracasó, se hizo pedazos, ahí se metió el radicalismo, la política. Argumentó Samuel Fuentes que no era necesario el instituto, que era más necesario que se transformara en una escuela agrícola, entonces por eso se transformó en una escuela agrícola, que funcionó poco tiempo”.

El contrapunto presente en este tópico de la demanda, durante la década del noventa y hasta la actualidad, ha cerrado filas tras la conquista de espacios que permitan al mapuche acceder y contar con *autonomía institucional*. Al calor de la disputa eleccionaria de 1989 y la apertura de un nuevo ciclo en la organización mapuche, se manifestó esta idea de múltiples formas: una asignatura, un programa, una carrera; sin embargo, la propuesta de una institución educativa propia –como décadas anteriores– aparece en términos más acabados tras los planteamientos de una Universidad Mapuche:

“...cuya sede central debe ser la ciudad de Temuco. La universidad preparará profesionales en disciplinas necesarias y urgentes para la comunidad

8. Extracto de los acuerdos obtenidos en la Concentración Provincial, efectuada en Temuco, patrocinada por la Nueva Sociedad Lautaro. Diario Austral, 29 de noviembre de 1959.

mapuche: profesores, técnicos agrícolas, agrónomos, abogados, veterinarios, etc, con ramos obligados de idioma mapuche, cultura e historia de nuestro pueblo, o sea, se harán programas especiales de acuerdo a la idiosincrasia y cultura mapuche, favoreciendo las especialidades relacionadas”⁹.

c) Sobre qué aprender y cómo enseñar

“ Que la enseñanza del escolar araucano sea impartida en los primeros años tanto en castellano como en araucano, de acuerdo con un programa especial”¹⁰.

La demanda por educación de un principio –traducida en la creación de escuelas primarias de carácter rural– tendiente a la alfabetización, comenzó (a medida que avanzaban las décadas) a agudizar su atención hacia la realidad económica vivida por la reducción. De esta manera, se buscaba orientar la escuela hacia el ámbito productivo de la comunidad, como efecto de su inoperancia en los sectores rurales. Consecuente con ello se exigieron escuelas quintas, granjas y agrícolas. Don Gregorio Seguel Capitán, profesor y subdirector de la dirección de enseñanza indígena en Cautín, recordaba:

“...Le conversé a Leufumán [profesor en Chol Chol], que había que tener un vivero para reforestación, para cuestiones frutales; dejar un pedazo para huerto escolar y un predio chico con un marrano reproductor para la zona (...) no creo que haya una escuela como la que tuvo José Leufumán: huerto escolar, árboles para vivero, también sembró pinos. Después los repartió a la comunidad, era como un acuerdo”.

No obstante la atención hacia otros rubros, como la enseñanza industrial y politécnica, quedaba sellada en los pliegos de las organizaciones. Así entre las conclusiones del II Congreso del Frente Único Araucano, en 1940, se lee en cuarto lugar “...la creación de tres tipos de escuelas para mapuches: Quintas, Politécnicas y Granjas Agrícolas”¹¹. La obra abnegada, y hasta silenciosa, que individualmente llevaban a cabo docentes mapuche a escala local, eran prueba de esta aspiración. Zenobia Quintremil recuerda a su hermana profesora de la siguiente manera:

“...La Escuela Vocacional n° 24 de Nueva Imperial tuvo como 700 alumnas, 400 de ellas internas y más o menos 500 alumnas mapuche. En la escuela se enseñaba de todo, bordado, costura, tejido a telar, incluso la gente

9. “Propuesta de la Asociación Nacional Mapuche Nehuen Mapu”. Revista Nüttram, Edición Especial, 1989.

10. Extracto de los acuerdos de la Comisión de Enseñanza Indígena (compuesta por profesores mapuche) del Congreso de Profesores Radicales. Temuco, 1939.

11. El Diario Austral: 3 de mayo de 1940. Ya antes y por medio de la Unión Araucana, los misioneros capuchinos inculcaban estas expectativas en el medio reduccional, al respecto el Padre Félix de Augusta señalaba en el Primer parlamento convocado por esta agrupación en abril de 1926: “No todos pueden ser agricultores, ni tampoco empleados del comercio, hay que abrir para muchos la carrera industrial” (Diario Austral, 22 de abril de 1926).

mandaba a hacer y pagaba la confección. De ahí salieron muchas mujeres mapuches artistas en bordado y tejidos, salían pantaloneras, modistas, todas salían con una profesión. Eso era lo que Zoila quería: que las niñas mapuches aprendieran, se ganaran la vida”¹².

El sentido de esta educación especializada se hacía funcional con los postulados de integración económica de la población mapuche, cuestión difícil de sortear por las dificultades que conllevaba la pugna de intereses entre ambas sociedades, así como al interior del grupo dominante, en especial la de aquellos sectores que no vieron en el mapuche más que un escollo para el desarrollo productivo y comercial de estas provincias¹³.

Si bien tempranamente se vislumbraba por parte del movimiento la necesidad de acceder a una educación que atendiera las particularidades socioeconómicas del mapuche, la cuestión del reconocimiento, institucionalización y transmisión de conocimientos propios (kimün), entraba lentamente en escena.

Desde la década del treinta y en adelante, se dejó entrever la valoración de ciertos elementos culturales para su utilización y proyección en el espacio de la enseñanza, específicamente de carácter lingüísticos, poniéndolos en acción al interior de la escuela, no precisamente para potenciarlos, más bien para ser utilizado en un proceso de enseñanza aprendizaje que prescindía de los conocimientos mapuche. Es lo que, técnicamente, se denomina bilingüismo sustractivo.

“...Debe crearse una estructuración adecuada (...) que seleccione los tipos de escuelas necesarios; que reglamente las características de ellas; que les imprima su orientación; que establezca en los primeros grados de la escuela primaria el uso del idioma mapuche, que se desplazará cuando el escolar pueda usar provechosamente el idioma nacional”¹⁴.

En este primer momento la impugnación a los conocimientos provenientes de la sociedad dominante, se restringieron a aquellas áreas de la enseñanza distorsionadoras de su imagen. Específicamente, la transmisión de contenidos de asignaturas como Historia serán las primeras en desacreditarse y ser denunciadas, así se observa

12. En Foerster & Montecino, *“Líderes, organizaciones y contiendas Mapuche”*. 1988.

13. “...en ese tiempo hubo una campaña feroz de los winka, incluso por el Diario Austral todos los días salía que Temuco se estaba ahogando con un Cinturón Suicida y estos eran los mapuche. Había que sacarlos de aquí para que hubiera progreso, llevarlos al sur (Aisén, Magallanes) y entregarles tierras. Ahí la Corporación Araucana hizo una defensa bastante grande y el año 48 hicimos una demostración de fuerza. Concentramos mapuches de todas partes de la provincia de Cautín, juntamos algo de siete mil mapuches en la sofo (...) Así que desfilamos por Temuco, fue una de las cosas buenas que hizo la Corporación Araucana. Llenamos el estadio de la sofo, la catalogamos como demostración de fuerza”. Testimonio de O'Higgins Cachaña (Entrevista realizada en 1993).

14. Extracto del tema IV sobre “Educación” de la ponencia “El problema indígena en Chile”, presentado el 18 de abril de 1940, ante el Congreso Indigenista de Pátzcuaro, México, por Venancio Coñuepán y César Colima Lobos. Diario Austral, 22 de junio de 1940.

en uno de los acuerdos de la asamblea de la Juventud Moderna Araucanía del año 1943: "...Que las autoridades educacionales tomen medidas tendientes a rectificar los errores de la historia, que han contribuido a menoscabar la dignidad del pueblo aborigen"¹⁵.

La utilización en el aula de clases de ciertos préstamos lingüísticos mapuche y el cuestionamiento a aspectos de la formación brindada, no significaron condicionantes que potenciaran la complementación y enriquecimiento del curriculum de estudio, por cuanto lengua y cultura mapuche no eran pensados como contenidos de la escuela, así como a nivel general sociedad y cultura mapuche seguían prisioneras de las concepciones asimilacionistas propias de su época.

No obstante, la particularidad cultural no fue obviada por parte del profesorado mapuche de la época, estos no trepidaron en utilizar los recursos propios de su cultura para los fines perseguidos por la educación y su manera singular de percibir el propósito de estos mismos fines. Así nos lo vuelve a recordar Gregorio Seguel Capitán:

"...Las escuelas rurales tenían que interpretar la filosofía rural, sentirla, convivir con la filosofía campesina su aspecto general, teniendo los ramos fundamentales: castellano, matemáticas, como columna vertebral del proceso. Yo luché y le planteé a Troncoso (director de la escuela normal de Victoria) la capacitación profesional de los egresados de las escuelas agrícolas, industriales, técnico-femeninas. Le planteé que era indispensable se le enseñara nociones generales del idioma mapuche a los futuros profesores rurales. Porque cuando yo concurría a visitar escuelas rurales le hablaba en mapuche a todos los niños, pero no se movía una mosca (...) Entonces consideraba que era indispensable para los primeros años y mantengo todavía mi posición, que el profesor si no es mapuche sepa nociones del idioma para explicar algunos conceptos a los mapuches que no saben".

Sin embargo, con el correr de las décadas en la segunda mitad del siglo, quedaba más patente el anhelo de las organizaciones por ver proyectada en la educación la parte negada de su ser, aunque éste seguía limitado a los niveles de la enseñanza básica.

"...Considerando que el Pueblo Araucano desea mantener y desarrollar todos aquellos aspectos positivos de su cultura tradicional y que enriquecen el acervo de la cultura nacional chilena, como su lenguaje, sus leyendas, sus actividades religiosas y sus artesanías (...) se acuerda una educación básica que contemple el mantenimiento de nuestra lengua y oriente nuestra formación hacia una preparación técnica artesanal y nos abra las posibilidades de una educación superior universitaria"¹⁶.

15. Temuco, Diario Austral 6 de septiembre de 1943.

16. Aspectos de educación del "Compromiso Histórico" firmado entre el candidato a la presidencia Salvador Allende y los líderes y dirigentes Antonio Mulato, Gregorio Seguel, Eusebio Painemal y Juan Huichalaf. Temuco, abril de 1964.

Al inicio de los actuales gobiernos civiles –y hasta nuestros días– la demanda profundizará la crítica hacia el modelo de educación impuesto, por cuanto sus estructuras demostraban ser inoperantes a la hora de interpretar las particularidades histórico culturales que presentan los territorios mapuche (VIII a X regiones*). Como consecuencia, se demandó una educación alternativa que tomase e introdujese en ella los conocimientos mapuche y su idioma, como elementos fundamentales y complementarios del proceso educativo. Esto se articuló al plantear una educación bilingüe e intercultural, etapa cualitativamente distinta a los periodos anteriores, por cuanto se concebía abrir las puertas de la institucionalidad escolar a la parte negada de su cultura. La propuesta de la asociación nacional Nehuen Mapu planteaba entre otros puntos:

«...Necesitamos una educación diferente y debemos abocarnos al estudio de un programa de “renovación curricular” que tenga presente el medio, la cultura y principalmente la persona. Debemos suprimir la educación uniforme, etnocentrista y “nacionalista” de hoy»¹⁷.

Un carácter más político resaltaba de estos planteamientos, al considerar condiciones atingentes a las esferas del poder para la implementación de un modelo educativo de esta naturaleza. Los estudiantes mapuche así lo exigían:

“...El Estado chileno, debe implementar a partir del reconocimiento constitucional, un plan de educación alternativo bilingüe y bicultural, que nazca desde el patrimonio cultural del pueblo mapuche (...) en definitiva un plan educacional que esté al servicio del pueblo mapuche”¹⁸.

En los dos primeros gobiernos civiles la demanda por educación se vinculó al curso seguido en las relaciones entre Estado Nación y pueblos originarios, luego que la ley n° 19.253 entrara a operar desde el año 1993. Aun así desde 1990 se había impulsado un programa nacional de becas tendiente a satisfacer, en parte, esta necesidad en los distintos niveles de la enseñanza. Desde 1993 se buscó definir políticas educativas de acuerdo a lo que por ley se atribuyó en derecho a los pueblos originarios del país, denominándosele educación intercultural bilingüe. También se consideró avanzar en la definición de las bases curriculares que ésta conllevaría. Pero el camino no fue fácil, las expectativas variaban de actor a actor, como lo hace ver Benito Cayumil, profesor que laboraba por esos años en Trapatrapa (actual comuna de alto Bío Bío):

“...Los años que estuvimos en la escuela particular de Butalelbun fuimos muy bien mirados por lo que empezamos a hacer, siempre se lo vio como algo bonito, necesario; sin embargo, se fueron dando cuenta que era algo

17. Nüttram, 1989, Edición Especial.

18. Extracto de resoluciones de la Comisión Pro-federación de Estudiantes Mapuche. Temuco 1989.

* Los estudios fueron realizados con anterioridad a la creación de dos regiones, por lo tanto la clasificación regional de diferentes localidades puede haber variado respecto a la división regional actual del país.

más profundo lo que nosotros estábamos tratando de sacar adelante y lo estábamos logrando y es por eso que al final resultó un conflicto, porque con la institución que nos sostenía (fundación Juan XXIII) chocamos en primer lugar con los principios religiosos y no llegamos nunca a un diálogo, porque personalmente no lo quise hacer. Sabía que no nos íbamos a entender con ellos, preferí callar, y ellos tampoco lo hicieron con nosotros (...) Esto tuvo su punto culminante cuando organizamos un acto cultural en Los Ángeles, con la presencia de las siete comunidades, de los lonkos, de los niños y los profesores; que involucraba mostrar los trabajos que habían hecho los niños, ya sea artesanales, artísticos, exposiciones de fotografía para que la gente de la ciudad, sobre todo las autoridades, conozcan las dificultades por las que tiene que pasar la escuela, las dificultades que surgen en las comunidades cuando se cortan los caminos, cuando neva. También aprovechamos la oportunidad para dar a conocer los efectos que estaban produciendo las malas políticas aplicadas por los organismos externos al acelerar la enajenación y la extinción. Entonces también dimos a conocer eso y lo miraron como un acto político. Culminó esto cuando se mancomunaron, se confabularon entre ellos, se hablaron entre autoridades –provincial– y al final tomó más fuerza la determinación que venía rumoreándose y nos despidieron”¹⁹.

Así como sucedía este tipo de aberración en las más completa impunidad, esa década de los noventa –a inicios del gobierno de Eduardo Frei y recién estrenada la CONADI²⁰– vio surgir una sintonía entre gobierno y movimiento indígena. El tema de la educación fue tratado a través de contundentes convenciones, que convocaron a deliberar a agentes educativos tan diferentes como profesores, estudiantes, comunidades, organizaciones y dirigentes.

Sus resoluciones nuevamente invocaban una nueva relación con el Estado, sustentado en el reconocimiento de derechos, especialmente político-territoriales. La filosofía, el currículum y demás aspectos por lo general dejados para las definiciones técnicas y entre cuatro paredes, esta vez eran sancionados por los deliberantes, transversalizando en ellos el ideal de la autonomía. El movimiento social se puso con la visión y la misión, pero luego el tema se institucionalizó y se volvió (para la oficialidad) en creación de una oficina de EIB en la CONADI, otra en la SEREMI, otra en la Secreduc, otra en la dirección provincial, otra en la municipalidad de Temuco, otra de enlace entre todas. Se promovió la destinación de los presupuestos en programas de infraestructura, capacitación de profesores, de articulación de una burocracia, etc, etc, etc. Del movimiento deliberando, participando y decidiendo no quedó más que un mudo testigo: un documento (de antología) del cual podemos extraer la

19. Benito Cayumil, profesor de la escuela básica de Trapa Trapa cesa sus funciones en enero de 1996. Actualmente, trabaja en la zona del Budi.

20. Antes que se desacreditara y con ella el gobierno ante el tema de la Central Ralko.

siguiente radiografía con que operaron los dirigentes de la época, al desentrañar lo que podía involucrar una educación intercultural.

a) Se concibe desde los jardines étnicos, preescolar, básica, media y superior. (b) Estos niveles deben estar ligados, a objeto de lograr la continuidad de los educandos en los diversos niveles. (c) Se debe garantizar la creación de establecimientos educacionales propios indígenas que proyecten la EIB, no exclusivos para indígenas, sino abiertos a toda persona interesada. (d) Se deben adecuar los currículum de determinados establecimientos educacionales, con alta matrícula indígena, según territorios de las respectivas ciudades, a objeto de complementar la continuidad de los indígenas y no indígenas interesados en esta educación. (e) Estos establecimientos deben responder a las áreas científico-humanística y las técnico-profesionales, en lo posible no separarlas, por cuanto la identidad, la excelencia, lo útil y práctico de la educación deben ser posible. (f) En la educación superior se requiere de una institucionalidad propia, por cuanto es la universidad la que irradia, crea, cultiva, investiga y sintetiza lo que las sociedades quieren para su futuro.

3. El presente: interculturalidad y autodeterminación

El tema de la interculturalidad escapó al campo de lo meramente educativo, pues se le dimensiona como una manera de entender las relaciones entre grupos o naciones distintas (como son los mapuche y chilenos) y desiguales en la posición que tienen entre sí (como pasa entre chilenos y mapuche). Hoy sabemos de la existencia de hospitales bajo control de comunidades mapuche en Makewe, Nueva Imperial y Boroa, los que se vinculan a discusiones sobre medicina intercultural que el Servicio de Salud Araucanía en la IX Región promueve junto a asociaciones mapuche. Es una realidad que, poco a poco, toma forma en el siglo XXI.

Como vemos en este resumen histórico, los líderes y organizaciones han tenido conciencia que el tema de la educación no va a traer el desarrollo por sí mismo, así como no mejorarán las relaciones conflictuadas que existen entre mapuche y chilenos, si es que no agregamos a esto una perspectiva holística del problema que permita captar la interrelación existente entre las partes, sus causas y consecuencias. Esto lo tienen suficientemente claro los profesores mapuche agrupados en Kimeltuchefe.

En los últimos trawün hemos ido ligando el tema educativo con la demanda de tierras, porque todo está vinculado y a veces se hacen separaciones artificiales entre una cosa y otra. La misma gente nos dice “qué sacamos nosotros con tener todos los profesionales mapuche, cuando las profesiones

17. Nüttram, 1989, Edición Especial.

18. Extracto de resoluciones de la Comisión Pro-federación de Estudiantes Mapuche. Temuco 1989.

están dadas en la ciudad y nosotros pretendemos seguir ligados a la tierra, porque ese es nuestro sustento y nuestra base fundamental". Entonces hemos tratado de sumar, de complementar la lucha por los derechos educativos con la movilización por las tierras y eso tiene un potencial político importante. Estamos ciertos que estamos en lo justo. Si hoy día todo el pueblo chileno sabe y entiende que la calidad de la educación en este país es mala, qué queda entonces para nosotros, para las comunidades mapuche, cuando están en la periferia, abandonadas, sin equipamientos, sin buena infraestructura, con colegios que se gotean en invierno²¹.

Si a esto agregamos el componente político-jurídico que el movimiento indígena ha puesto en discusión con el Estado (autonomía política-territorial y derecho a la autodeterminación), y que sólo ha recibido la negación de buena parte de la clase política, reduciendo "el conflicto indígena" a un tema de pobreza, ofreciendo a cambio educación y educación intercultural en territorios específicos; entonces podemos constatar el estancamiento en las discusiones y propuestas sobre esta demanda. Desnaturalizando a la EIB de las significaciones que la ha dotado el movimiento.

Sin embargo, durante el año 2006 se llevó a cabo –como iniciativa gubernamental– un proceso de "consulta" a las organizaciones mapuches que derivó en la elaboración de contundentes argumentos que precisan y fundamentan sus demandas. Como hemos visto a través de esta historia, el tema educativo es beligerante y, a la vez, parte de un cúmulo de derechos exigidos (y de patrimonio reivindicado al Estado), del que es imposible extraerlo para su "atención sectorial".

Del resumen aparecido recientemente en un diario de tiraje nacional, lo educativo fue sintetizado considerando como condición la necesaria y profunda reforma a la educación chilena, a la ley orgánica constitucional de enseñanza, cuyo fin implicaría un profundo cambio de la sociedad nacional, de sus profesores, académicos y funcionarios de la educación en la forma de ver al Mapuche y en la valoración de sus conocimientos. Allí se dejó planteado:

- Reconocimiento de institucionalidad propia Mapuche para la definición de políticas educacionales.
- Desarrollo de educación propia orientada por el Mapuche Kimvn.
- Modelo educativo pluricultural orientado al sistema educacional chileno.
- Reconocimiento oficial del idioma Mapuche.

21. Jorge Calfuqueo. "Estamos apostando por una educación propiamente mapuche". Azkintuwe (edición digital) País Mapuche, lunes 12 de marzo de 2007.

- Reconocimiento e incorporación del Mapuche Feyentün (religión) en los subsectores de aprendizaje.
- Incorporación de sabios y sabias Mapuche de las comunidades en la enseñanza de los centros educacionales del territorio.
- Garantizar el funcionamiento de las escuelas rurales en territorio Mapuche, con financiamiento adecuado para asegurar la educación de calidad e implementación de políticas.
- Creación de instituto de lengua y cultura Mapuche, de propiedad y administración de las organizaciones Mapuche.
- Creación de una política pública de hogares indígenas, diseñada por la institucionalidad Mapuche. Construcción e implementación de hogares indígenas de educación superior de acuerdo a la demanda estudiantil (todos los niveles).
- Gratuidad de la educación en todos sus niveles (prebásica, básica, media y superior).
- Selección de los profesores de colegios y liceos bajo criterios de pertinencia cultural.
- Becas completas (estudios, mantención y alojamiento) para estudios superiores.
- Mecanismos especiales de ingreso a las universidades públicas y privadas.
- Incorporación de cátedras formativas de Historia, Cultura y Lengua Mapuche en universidades que imparten carreras de Pedagogía.
- Políticas para el fomento de educación de post-grado de profesionales Mapuche.
- Financiamiento para la aplicación de un censo lingüístico Mapuche, organizado por la institucionalidad Mapuche²².

La relación entre interculturalidad y autodeterminación es cada vez más estrecha, ambos términos tratan de las relaciones entre grupos humanos diferentes y de la posibilidad de descolonizar la manera en que conviven (para el caso, de subordinación / dominación del elemento indígena). El campo internacional a través de acuerdos político-jurídicos (ONU, OEA, etc.) consagran derechos a las poblaciones indígenas que permiten grados avanzados de autonomía política y control de sus propios territorios. Entre estos, se evidencia la necesidad de contar con sistemas propios de enseñanza, los cuales deben reconocer y practicar las maneras propias de reproducción cultural (conocimientos, valores, idioma, etc.) y “negociarlos” con los de tipo “convencional” que se imponen en la relación con el Estado (estándares académicos como la “acreditación”, entre otros).

El enfoque de derechos consiste en establecer un vínculo explícito entre las políticas públicas y los estándares de derechos humanos, reconociendo a los ciudadanos como titulares de derechos exigibles, y elaborando las políticas estatales para garantizar tales derechos. Para este enfoque, las normas, estándares y principios del sistema de derecho internacional de

22. “Debate nacional de los pueblos indígenas de Chile”. Informe final. (separata Diario La Nación, domingo 25 de marzo de 2007).

derechos humanos, pasan a ser el criterio y fundamento de los planes, políticas y procesos de las políticas públicas. La calidad del diseño, implementación y la gestión de dichas políticas, basadas en derechos, se mide por el grado de cumplimiento de las cuatro obligaciones: respeto, protección, garantía y promoción de los derechos²³.

Como vemos, si la autodeterminación es un derecho humano, y ésta consagra la autonomía de los pueblos, el derecho a conservar y preservar sus territorios, así como su cultura y educación, entonces queda claro que lo que se ha vivido en el país hasta el día de hoy es una violación sistemática de los mismos en el caso de los pueblos indígenas. Plantearse una universidad, un sistema intercultural mapuche, una institucionalidad propia de representación y de interlocución con el Estado, no es faltar a la unidad nacional o un fantasma de segregación.

4. Para la discusión

1º. POR LO VISTO EN ESTA HISTORIA, los estudiantes Mapuche pertenecerían al conjunto de los estudiantes tradicionales, al contrario de lo que podría creerse si es que no se mira a escala histórica. Al ser conquistados e integrados al Estado-Nación, se buscó su "civilización". Fuera a través de las misiones, la iglesia, la educación laica (impulsada por reglamentos que obligaban bajo penas mandar los niños al colegio) emergió en el mundo social Mapuche un sujeto contemporáneo: el estudiante (y, por extensión, el técnico y el profesional).

Por lo visto, el Estado no guarda memoria de estos fenómenos, como tampoco los funcionarios, pero sociológicamente e históricamente esto es una realidad presente en todos los niveles del proceso educativo, muy particularmente en la educación superior. Los estudiantes indígenas no son recién aparecidos, como tampoco un producto de los últimos fondos de becas. Me llama la atención que entre las actuales exigencias de tipo educativas que hace el movimiento mapuche se contemple el ámbito del postgrado²⁴.

2º. LO ANTERIOR SE HA EXPRESADO en oleadas de jóvenes Mapuche en el sistema escolar chileno que, a medida que nos acercamos al presente, se transforman en marejadas. Estos no actuaron pasivamente, al contrario, fueron propositivos y constructivos a la vez, hasta concebir que –aparte de contar con acceso a la educación

23. Víctor Toledo. "Un desafío para el gobierno chileno. Una agenda de políticas indígenas basada en derechos". Azkintuwe (edición digital) País Mapuche, martes 3 de abril de 2007.

24. Un cuarto de los 400 preseleccionados que postularon a la beca Ford para seguir estudios de magister y doctorado este año son de origen mapuche.

(en todos sus niveles) y beneficios para mantenerse en él (becas, hogares)– había que incorporar la cultura (idioma, historia, conocimientos). Esto hasta 1973 fue creciendo con la movilización, participación y negociación con los gobiernos. Entonces, el fenómeno se relaciona más con un movimiento de larga duración, que con una simple coyuntura.

3º PARA EL ESTADO Y LOS GRUPOS EN EL PODER, el paradigma en discusión fue la integración del indígena, fuera asimilándolo (en un primer momento) y posteriormente –aunque no extensivo a toda la clase política– asumiendo su condición de indígenas (categoría colonial) y de cierto margen de derechos (por lo general de tipo cultural).

Lo anterior genera, hasta 1973, una ideología para entender el fenómeno (indigenismo) y un marco jurídico (leyes indígenas). Sin embargo, una coyuntura política (el golpe de Estado) se encargó de retrotraer lo conquistado por el movimiento en décadas, cambiando el paradigma indigenista por uno ultraliberal: “en este país no hay indígenas, somos todos chilenos”, cuestión que redundó en la política de becas y hogares (viéndose reducidos y desviados a otros beneficiarios) y en la nula posibilidad de atender pertinentemente la dimensión cultural²⁵.

4º. AL RETORNAR LA DEMOCRACIA, ahora "protegida" (1990), el tema indígena viene con él; sin embargo, el paradigma que mueve a las autoridades civiles (con su ideología y su marco jurídico) más que parecerse a sus tiempos (en que se habla de autodeterminación) se asemeja más al que quedó interrumpido en 1973 (indigenismo paternalista y asistencialista).

Como lección –para quienes diseñan políticas públicas de Estado y no tan sólo del gobierno de turno– habría que poner atención a esos procesos políticos-coyunturales, que cambian las reglas del juego generando disrupción. Lamentablemente, al hacer la raya para la suma, podemos decir que esto va en desmedro de los indígenas, pues las cabezas de playa que ganaron al interior del sistema se borraron con cada nueva administración (véanse no más las leyes sobre propiedad de la tierra). Cada gobierno ha hecho vista gorda de los acuerdos más fundamentales del programa, especialmente de los avances cualitativos (participación, autogestión, etc).

25. La beca IDI, en el último lapso de la dictadura militar, se pagaba una sola vez en el año. Su monto era suficientemente miserable como para salir de algunas “urgencias”. Al constituirse la CEPI y crearse en su interior una oficina de educación, los estudiantes de aquel entonces pudimos interlocutar para plantear un programa de becas digno. Sin embargo, se hizo uso del mismo fondo estableciendo 300 becas de “calidad”, cuando los estudiantes manejábamos estadísticas de una población abrumadoramente mayor. El tema se resolvió administrativamente, poniendo en escena una de las políticas que hasta ahora ha funcionado bien en programas asistenciales: excluir de beneficios a los “revoltosos” (particularmente a su dirigencia) y depositar en quienes son disciplinados frente al orden.

5°. **LA CUESTIÓN DE LA EQUIDAD Y ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**, evidentemente, no puede ser reducida a becas, hogares o aranceles diferenciados, pues el tema es más complejo que eso. Considerando la tensión entre mundos culturales de pertenencia diferentes entre alumnos vistos uniformemente por el sistema, a lo más con desigualdades de clases, es que ¿no considera el sistema, la clase política o los funcionarios de educación, tomar la experiencia de otras realidades presentes en el continente (Canadá, Panamá, etc.) que inspiran las demandas y aspiraciones de los Mapuche e indígenas en Chile?. En esa y otras realidades los pueblos indígenas cuentan con su propia institucionalidad educativa: universidades, centros de formación superior, institutos o como los llamen.

¿En Chile esas ideas están fuera de toda posibilidad de discusión de la equidad y acceso a la educación de los pueblos indígenas? Este anhelo de los movimientos indígenas, de ejercer su derecho humano a la autodeterminación, busca desmarcarse del juicio, la razón y la jurisprudencia de un sistema que ha actuado de “buena fe” sobre ellos (“por la razón o la fuerza” en el caso chileno). Este anhelo, creo y se viene demostrando, pretende *by-passear* (negociando, no destruyendo) al sistema y su burocracia, para efectos de potenciar otro sistema y otra burocracia que pueda dar respuesta a este sector y ajustarse a su naturaleza, sin perder la misión, la visión y la función.

6°. **AL RESPECTO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y PARTICULARMENTE LAS UNIVERSIDADES**, preparan a los trabajadores de los bandos intermedios y dirigenciales, para reproducir y mejorar el sistema (la sociedad política). Considero, conociendo el medio, que la misión, la visión, etc. de los pueblos indígenas, no es tan sólo la de reproducir a una sociedad Estado-Nacional (de la cual no proviene, pero a la que se le “incorporó”), sino construirse o reconstruirse a sí misma. Por lo tanto, contar con institucionalidad propia (como bien precisan los pliegos desde la década de los noventa) y fomentarla, debiera ser un aspecto de la política pública en esta materia. Esta misión debiera anclarse al Estado para que no cambie por efectos de las coyunturas.

Esto no puede prestarse a confusiones, como las discusiones que entranpan a los honorables en ambas cámaras que luchan por mantener o suprimir la educación intercultural bilingüe que aún gatea dentro del sistema educacional. Hay un contexto de derechos al respecto y un paradigma que lo justifica, es decir, no podemos negarnos a priori a este otro enfoque.

7°. **DE NO SUCEDER ESTO VATICINO ALGO LÓGICO**, los estudiantes indígenas en todos los niveles (desde el jardín al post-doctorado) se van a autorregular dentro del sistema de acuerdo a sus capacidades (que unos las tienen de sobra y otros requieren de

consideraciones especiales); al recurso dinero (pagándose ellos mismos con su trabajo o el capital heredado por su familia: animales, etc.) o simplemente, sobreviviendo (de las ofertas del sistema, creando otros beneficios con su lucha e imaginación, mientras alargan los años de permanencia en la educación superior), es decir, usando todos los aprendizajes que en décadas de existencia les han proporcionado otras generaciones anteriores a ellos. Evidentemente, esto se sostiene a duras penas, por lo que no es lo deseable, pero habla bien de quienes, la mayor parte de las veces en esta historia, sólo le han conocido las espaldas al sistema. 

Santiago, Pikum Mapu. abril de 2007.