

Número Especial
**Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en
Construcción y Reconstrucción**

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 28 Número 74

4 de mayo de 2020

ISSN 1068-2341

**Pueblos Indígenas, Estado y Universidad: Tensiones,
Oportunidades y Desafíos. El Caso de la Escuela de
Idiomas Indígenas (Región Metropolitana, Chile)¹**

Silvia Castillo Sánchez

Carlos Bustos Reyes



Simona Mayo

Universidad Católica Silva Henríquez

Jorge Soto

Universidad Diego Portales



Cristian Vargas Paillabueque

Universidad de Chile

Chile

Citação: Castillo, S., Bustos, C., Mayo, S., Soto, J., & Vargas, C. (2020). Pueblos indígenas, estado y universidad: Tensiones, oportunidades y desafíos. El caso de la Escuela de Idiomas Indígenas

¹ Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11181099, titulado “Recursos pedagógicos para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche: variedades y usos en contextos educativos locales formales y no formales”, patrocinado por la Universidad Católica Silva Henríquez, y del que la autora Castillo es la investigadora responsable.

(Región Metropolitana, Chile). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(74).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4795>

Resumen: Este trabajo problematiza la relación entre Universidad, Pueblos Indígenas y Estado a partir de una experiencia comunitaria orientada a revitalizar las cuatro lenguas indígenas con mayor vitalidad en Chile (aymara, quechua, rapa nui y mapudungun). Las voces de estudiantes y docentes indígenas, funcionarios(as) del Estado y académicos(as), en esta oportunidad, se reúnen y encuentran desde su diferencia, tensiones y aproximaciones en un proyecto colaborativo, que recoge las reflexiones y aprendizajes en torno a esta experiencia educativa. El objetivo principal de este artículo es analizar las percepciones de los tres actores mencionados sobre esta iniciativa conjunta, enfatizando en las siguientes dimensiones: a) propósitos y sentidos; y b) características de la relación entre actores. Los principales hallazgos explicitan nudos problemáticos y aspectos claves respecto de la acción conjunta, en particular, oportunidades y desafíos para la configuración de nuevos espacios relacionales.

Palabras-clave: Interculturalidad; pueblos indígenas; vinculación con el medio

Indigenous peoples, state and university: Tensions, opportunities and challenges. The case of the School of Indigenous Languages (Metropolitan Region, Chile)

Abstract: This work problematizes the relationship between University, Indigenous Peoples and the State based on a community experience aimed at revitalizing four of Chile's most dynamic indigenous languages (Aymara, Quechua, Rapa Nui and Mapudungun). On this occasion, the voices from indigenous students and teachers, State officials, and academics are brought together and find, from their differences, tensions and approximations in a collaborative project that gathers understanding and lessons learnt from this educational experience. This article's main objective is to analyze the perceptions of the three actors mentioned in this joint initiative, emphasizing the following scopes: a) purposes and meanings; and b) characteristics of the relationship between actors. The main findings explain problematic junctions and key aspects regarding joint action, particularly, opportunities and challenges for the configuration of new relational spaces.

Keywords: Interculturality; indigenous peoples; linkage with the environment

Povos indígenas, estado e universidade: Tensões, oportunidades e desafios. O caso da Escola de Idiomas Indígenas (Região Metropolitana, Chile)

Resumo: Este trabalho problematiza a relação entre a Universidade, os Povos Indígenas e o Estado a partir de uma experiência comunitária orientada para revitalizar as quatro línguas indígenas de maior vitalidade no Chile (aimará, quéchua, rapa nui e mapudungun). As vozes de estudantes e docentes indígenas, funcionários (as) do Estado e acadêmicos (as), nesta ocasião, reúnem-se e encontram, desde sua diferença, tensões e aproximações em um projeto colaborativo, que coleta as reflexões e aprendizados em torno a esta experiência educativa. O objetivo principal deste artigo é analisar as percepções dos três agentes mencionados sobre esta iniciativa conjunta, enfatizando as seguintes dimensões: a) propósitos e sentidos; e b) características da relação entre os agentes. Os principais descobrimentos evidenciam obstáculos problemáticos e aspectos fundamentais a respeito da ação conjunta, em particular, oportunidades e desafios para a configuração de novos espaços relacionais.

Palavras-chave: Interculturalidade; povos indígenas; vinculação com o meio

Introducción

La relación Estado, pueblos indígenas e Instituciones de Educación Superior (IES) se ha sostenido en un camino cargado de conflictos, tensiones y violencias coloniales que son el resultado de una matriz epistemológica de modernidad/colonialidad (Grosfoguel & Castro-Gómez, 2007; Quijano, 2000; Rivera Cusicanqui, 2011; Walsh, 2007, 2013). Estos procesos históricos y culturales se han institucionalizado en las esferas de la administración del Estado desde funcionarios que han sido formados en las universidades desde una visión eurocéntrica y modernizante, bajo lógicas de civilización y barbarie al momento de pensar o considerar a los pueblos indígenas (Bustos & Castillo, 2017).

Al respecto, existe evidencia abultada sobre el modo en que Estado y pueblos indígenas se han vinculado. Siguiendo los aportes de la literatura, diversos autores (Antileo, 2012; Boccara, 2011; Curivil, 2012; por mencionar algunos) sostienen que los ejes de la política pública social hacia los pueblos originarios continúan siendo el asistencialismo y paternalismo, posturas que junto a mecanismos de integración y asimilación dejan en evidencia la falta de espacios de participación y autonomía. Esta perspectiva, cuyo propósito fundamental es proporcionar los mínimos de bienestar a la población indígena, tal como ocurriera con el Programa Orígenes (2001-2009) en Chile, se ha expresado también en países como México, Guatemala, Argentina, Perú, entre otros (Bello, 2007).

Otros estudios (Antileo, 2014; Antileo et al., 2015; Canales & Rea, 2013; Caniuqueo, 2006; Millalen, 2012; Nahuelpan, 2012, 2013; Rojo, Salomone & Zapata, 2003; Ticona, 2010; Vergara, Gundermann & Foertster, 2013; plantean que, en este último tiempo, se ha venido configurando un nuevo modo de colonización; el Estado a través de sus políticas (consultas indígenas viciadas, consejos comunales sin participación ni mayor convocatoria, asistencialismos en actividades culturales poco continuas) sigue jibarizando la participación de los pueblos, expresada en las escasas oportunidades de llevar a cabo procesos de autonomía. Hecho similar ocurre en otras latitudes de la región, tal es el caso de Bolivia (Ticona, 2010; Rivera Cusicanqui, 2011) y Guatemala (Cumes, 2014; Esquit, 2013), por mencionar algunos ejemplos.

No tan alejado de lo expuesto hasta aquí, la relación entre universidad y pueblos indígenas no ha garantizado necesariamente un vínculo con pertinencia para el desarrollo de los pueblos ni ha dado respuesta a las demandas de estos (Santos, 2007); tampoco se ha caracterizado por aportar a la construcción de canales que promuevan la participación de las comunidades y organizaciones en el diseño y ejecución de proyectos desde una perspectiva de reciprocidad (Loncon, Castillo & Soto, 2016). En esta misma dirección, Tuhiwai (2016) plantea que, en nombre de la generación del conocimiento, la universidad en tanto “institución del conocimiento colonizadora” (como la denomina la autora), ha emprendido procesos de explotación de su cultura, de sus saberes y de sus recursos. Esta idea es reforzada por Mato (2008, 2016, 2017, 2018), quien en sus diversos trabajos menciona que los estados han utilizado los sistemas educativos como un legítimo canal para afianzar su dominio sobre los pueblos; en particular, han sido las universidades y las IES que en muchos casos no solo han contribuido a la construcción de representaciones de carácter homogeneizante en cuanto a la población indígena, sino que también las han concebido como objetos de estudio. En dichas investigaciones, han operado jerarquías culturales y raciales, derivando en representaciones descalificadoras de sus epistemologías, modos de aprendizaje, visiones de mundo y “proyectos de futuro”, tal como se indica en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Conferencia Regional de Educación Superior [CRES], 2018).

Es justamente, en este sentido que nos parece relevante poder remirar y repensar esta relación entre la universidad, los pueblos indígenas y el Estado a partir de una experiencia comunitaria orientada a revitalizar las cuatro lenguas indígenas con mayor vitalidad en Chile (aymara, quechua, rapa nui y mapudungun). Al respecto, el objetivo principal del artículo es analizar las

percepciones de los tres actores implicados en la materialización de la Escuela de Idiomas Indígenas (en adelante EII), a saber: el Estado, a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA); los pueblos indígenas, representados por las organizaciones de la región Metropolitana, docentes y estudiantes de los diferentes cursos; y la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) mediante la dirección de Vinculación con el Medio (VCM). Dichas percepciones refieren a las siguientes dos dimensiones: a) propósitos y sentidos de la experiencia; y b) características de la relación entre los actores.

Marco de Referencia

Estado y Pueblos Indígenas: Relaciones de Poder y Subalternidad

La política pública y la conversación que ha sostenido el Estado con los pueblos indígenas ha estado mediada, en lo fundamental, por una razón dialógica dominante representada por la elite política y financiera. Esta matriz ha sido parte de los sucesivos gobiernos en América Latina, en las últimas décadas, quienes bajo una epistemología de modernidad/colonialidad -como lógicas de construcción de conocimiento- han configurado un ethos de colonialidad del poder y saber que ha permeado las subjetividades de los formuladores de política pública y la institucionalidad del Estado (Bustos, 2015; Walsh, 2009).

En el caso particular chileno, una prolongada historia de conflictos y tensiones entre el Estado y los pueblos indígenas, caracterizada por la violencia estatal, el despojo de tierras y la discriminación, junto a los intentos de cooptación, integración y asimilación, evidenciaría -por parte de la sociedad chilena- la negación de la diversidad cultural en el país (Aylwin, 2001; Bengoa, 1987, 2007; Canales 2010; Figueroa, 2009). A lo anterior, se agrega la búsqueda del Estado chileno de influir a través de un clientelismo tradicional y prácticas discriminatorias (Aylwin, 2001; Serrano & Rojas, 2003), junto a la negación de la identidad étnica y la anulación de las diferencias culturales por medio de una perspectiva de integración/asimilación social (Bengoa, 2007; Serrano & Rojas, 2003). A esta perspectiva política e institucional, se suma la educación en tanto política pública de amplias consecuencias como agencia de transformación monocultural (Bustos, 2015).

Operacionalmente y ante las demandas de los pueblos indígenas en América Latina y en el país, surgieron en Chile iniciativas a raíz del Encuentro Pacto de Nueva Imperial (1989). Tal es el caso de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI, 1990), la Ley Indígena (19.253, 1993) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI, 1993), que sientan las bases para las nuevas políticas de desarrollo indígena impulsadas por el Estado chileno (Serrano y Rojas, 2003). Estos nuevos impulsos con el advenimiento de la democracia definen un modelo que da relevancia a la capacidad de gestión del actor social (Aylwin, 2001) por medio de mecanismos y procesos de adopción de decisiones participativos que generarían una relación más simétrica con el Estado a través de la autonomía (Millaleo & Valdés, 2003). En este contexto, surge el Programa Orígenes que es una de las principales acciones de la política pública orientada a reestablecer un nuevo vínculo entre el Estado y los pueblos indígenas a través de un “diálogo horizontal” e incluso de comprensión pertinente para “mejorar las condiciones de vida y el desarrollo con identidad de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche, en el área rural, en ámbitos económicos, social, cultural y ambiental” (Tiempo 2 Mil, 2005, p. 5). No obstante, se mantienen las lógicas monoculturales y no se producen transformaciones estructurales en el ámbito de la devolución de tierras, en las reparaciones sociopolíticas y en lo socioeducativo para los pueblos indígenas, solo una suerte de adaptación discursiva a la agenda internacional, cuya expresión más elevada la constituye el Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.

El acuerdo mencionado surge a partir de la creación de una Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas el año 2001 (CVHNT), a la cual se le encomendó la tarea de elaborar un informe acerca de la relación histórica del Estado con los pueblos indígenas; ello con la finalidad de plantear propuestas y recomendaciones para una nueva política de Estado con miras a avanzar hacia una nueva forma de vinculación. No obstante, pese a constituir una oportunidad en la configuración de nuevas formas relacionales, el nuevo trato obedeció más bien a hechos como la ausencia de reconocimiento y protección jurídica de los pueblos indígenas por parte del Estado; y el impacto de los grandes proyectos extractivos en el territorio indígena, por mencionar algunas de las avasalladoras consecuencias (Yáñez & Aylwin, 2007).

En materia educativa, un ejemplo de estas fricciones y contradicciones es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB, 1996), surgido al alero de la Ley indígena y en consideración al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), no ratificado por Chile hasta el año 2009. Dicho programa se ha desarrollado con tensiones y oportunidades: si bien aparece como una oportunidad para la revitalización sociolingüística en los centros educativos, mediante una asignatura y la incorporación del educador tradicional, este programa no apunta a transformar las estructuras socioeducativas monoculturales que en primera instancia desplazaron a las lenguas indígenas (Bustos, 2015).

En definitiva, la relación entre el Estado y los pueblos indígenas oscilaría entre la represión, evasión y el diálogo (Aylwin, 2001; Saavedra, 2002) a propósito de la elaboración de una serie de informes, discursos, leyes y declaraciones diversas; sin embargo, en la realidad social y comunitaria subsisten problemas de tierra, de pobreza rural y urbana y de demandas culturales y políticas insatisfechas (Subercaseaux, 2011).

Aunque hasta aquí existe abultada evidencia respecto de la violencia epistémica que ha ejercido el Estado chileno hacia los pueblos indígenas, junto con una historia de exclusión, discriminación, despojo territorial y diáspora forzosa (Antileo y Alvarado, 2017), vale la pena analizar el caso particular de la EII que pone en cuestionamiento la matriz colonial presente tanto en el discurso estatal como en sus prácticas.

Universidad y Pueblos Indígenas: Desde una Relación Unilateral Hacia la Construcción de un Vínculo Bidireccional

Los sistemas educativos y dentro de ellos más crecientemente las IES se han visto interpeladas a realizar un ejercicio de autoanálisis orientado a examinar las tensiones y obstáculos que aún impiden llevar respuestas coherentes para enfrentar una realidad cada vez más marcada por la heterogeneidad del sujeto educativo.

Si bien a nivel académico se han implementado políticas afirmativas (diplomados, cátedras, seminarios, cursos de formación general, talleres de idioma, de acuerdo con Castro-Gómez, (2007), estas acciones no son suficientes para abordar los problemas estructurales de la exclusión, siendo necesario poner bajo análisis las matrices coloniales que aún se expresan y reproducen en la educación superior. Para ello, es relevante reflexionar sobre qué tipo de transformaciones cualitativas le permitirían a la universidad ajustar su función y estructura a las exigencias de las sociedades reconocidamente multiculturales y epistémicamente plurales. Siguiendo esta premisa, la universidad está llamada a redefinir su modelo educativo (Mateos & Dietz, 2016), pero no solo desde “el deber ser”, sino que también desde rendimientos cognitivos y organizativos encaminados a aportar a la reconstrucción del tejido social y el acervo de saberes, entre otros aspectos.

Dicho lo anterior, resulta necesario considerar una revisión de la universidad a partir de sus áreas de desarrollo. Esto interesa por dos razones particulares: en primer lugar, porque el funcionamiento de la universidad gira en relación a los núcleos mencionados, y en la medida en que se tense el soporte que sustenta la institucionalidad universitaria, se podrá pensar en la

operativización de dispositivos concretos orientados a incorporar y cristalizar un enfoque intercultural; y, en segundo término, porque toda transformación requiere consistencia entre las distintas áreas que conforman el quehacer de la universidad.

Particularmente, de las cinco áreas: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación y Vinculación con el Medio, nuestro estudio se centra en esta última, puesto que, a través de esta, la universidad estableció relaciones con las organizaciones de pueblos indígenas. De tal manera, la EII fue valorada, entre otros aspectos, como una oportunidad de aprendizaje para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas institucionales referidas a la interculturalidad y derechos humanos. Para Mato (2009), este tipo de relación respondería a una de las cinco modalidades institucionales de articulación entre pueblos indígenas y educación superior en América Latina (Mato, 2018), ya que se trata de un proyecto de vinculación social con participación de comunidades indígenas.

Si bien, en educación superior, son diversas las experiencias que han incluido proyectos de vinculación con los pueblos originarios (Mato, 2015), es cierto también que un importante eje de preocupación se vincula con la escasa posibilidad de vislumbrar una participación más activa y protagónica por parte del mundo indígena en lo concerniente a la incorporación de sus conocimientos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje, de tal modo que estos permeen los contenidos curriculares de carácter pedagógico, epistemológico y contextual (Núñez, 2017). A ello se suma el limitado alcance de lo intercultural, que no consigue desmontar la densidad de un discurso y práctica marcados por el legado colonial y racista.

Particularmente, en Chile, existen iniciativas asociadas a la interculturalidad, que pueden agruparse en las siguientes categorías, de acuerdo con Mora (2018): a) cursos, diplomas y programas; b) convenios; y c) centros, institutos, observatorios y núcleos de investigación, siendo las de mayor impacto los diplomados de extensión destinados a miembros de pueblos indígenas, cuyo propósito es la certificación de conocimientos ancestrales y tradicionales. En tanto, los centros de estudios y núcleos de investigación a pesar de contribuir a la generación de conocimiento en la temática indígena, no se caracterizan mayormente por incorporar académicos(as) o especialistas indígenas en sus equipos de trabajo y, en caso de incluirlos(as), no ejercen roles en la toma de decisiones (Mora, 2018).

En particular, hablar de Vinculación con el medio, antes extensión, alude al conjunto de vínculos o nexos que la universidad establece con el medio disciplinario, artístico, tecnológico y productivo. Cabe señalar que a pesar de que –al menos en Chile– esta área es parte de la estructura institucional de la universidad, su presencia no garantiza necesariamente un vínculo con pertinencia para el desarrollo de la comunidad local, nacional e internacional, en términos sustentables. De acuerdo con Alcántar y Arcos (2009), la imagen de la universidad –pese a los logros alcanzados– ha sufrido un menoscabo considerable, producto de diversas situaciones, tales como: falta de rendición de cuentas, el desconocimiento sobre las diferentes actividades que las instituciones realizan y la escasa respuesta a las demandas sociales. Este último interesa destacar, dado que la sociedad –no en vano– le ha atribuido al sistema educativo y, en especial a la universidad, la responsabilidad en el proceso de cohesión social. A esto, Santos (2007) añade que la universidad debe contribuir a la participación activa en la profundización de la democracia, en el combate contra la exclusión social, en la mermada situación medioambiental y en la protección de la diversidad cultural.

En la misma dirección, Lemaitre (2016) sostiene que la relación entre las IES y de vinculación con el medio ha tenido que transitar desde una perspectiva unilateral a la construcción de un vínculo de colaboración mutuo. Establecer lazos en términos bidireccionales se aleja del concepto de extensión, puesto que ya no se trata de acciones emanadas desde el interior de las instituciones para difundir lo que se produce o realizar servicios asociados a una carrera o área disciplinaria; sino que actualmente se busca establecer una relación con el entorno, ya sea porque

este tiene necesidades y demandas concretas a las que la institución responde o porque se genera una retroalimentación que, a su vez, modifica la respuesta de las casas de estudio. Adicionalmente, la autora plantea que no debe confundirse vinculación con el medio con la necesidad que tiene la educación superior de conocer su entorno significativo y poder responder a sus demandas y necesidades. Las bases de los proyectos de vinculación deben explicitar con claridad los propósitos que orientan la construcción de acciones relevantes que más afectan a su entorno para poder responder a los problemas de segregación y discriminación social con pertinencia. Así, se sugiere llevar a cabo procesos de autoevaluación que permitan advertir la distancia entre los fines y propósitos propios de la universidad y lo que efectivamente necesita o demanda el entorno y el enfoque intercultural.

En concordancia con lo anterior y aludiendo al caso particular de la experiencia educativa que se analiza en este artículo, si bien en un comienzo la relación entre la universidad y pueblos indígenas se plasmó en la cesión de espacios para el funcionamiento de la EII, ese vínculo se ha venido profundizado a través de necesidades que las propias organizaciones han manifestado a la institución, tales como: sistematización de las dos versiones de la experiencia educativa (2016 y 2017) y colaboración en materia de producción de materiales pedagógicos orientados al fortalecimiento de la lengua y la cultura rapa nui y mapuche (2018), proyecto que articuló la participación de docentes de los cursos de lengua indígena, profesores(as) en formación y académicos(as). Así, aunque se fortalece la relación entre ambos actores, se avanza tímidamente en la incorporación del conocimiento indígena en la formación de los(as) profesionales de la universidad. Esto adquiere relevancia cuando se piensa que los cuadros políticos que conducen el Estado moderno necesariamente pasaron y se formaron, y aún se forman, en la universidad.

La EII como Experiencia Educativa y Comunitaria

Las últimas encuestas realizadas en Chile respecto de la situación de los pueblos indígenas, en diversos ámbitos, han abordado también, de manera general, la situación sociolingüística de las lenguas indígenas. Por ejemplo, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, arrojó el año 2015 que un 10,7% de la población indígena habla y entiende su lengua, un 10,7% solo la entiende y un 78,6 no habla ni entiende (Ministerio del Desarrollo, 2017). Esta encuesta contabilizó 1.329.450 personas pertenecientes al pueblo Mapuche; el 83,8% del total de la población indígena. En la misma línea, el Centro de Estudios Públicos, en un estudio similar realizado el año 2016, centrado en la población mapuche rural y urbana, arrojó que 67% de la población mapuche encuestada no habla ni entiende el mapudungun. Esa cifra ha aumentado considerablemente respecto del mismo estudio desarrollado en 2006, donde se contabilizó en el mismo ítem un 56% (Centro de Estudios Públicos [CEP], 2016). El panorama descrito dialoga con diversas investigaciones (Gundermann, Canihuan, Castillo & Clavería, 2008; Gundermann, Canihuan, Clavería & Faúndez, 2009; Zúñiga, 2007), que presentan una visión poco alentadora sobre la vitalidad de las lenguas originarias en Chile; sus resultados confirman el significativo retroceso funcional que estaría experimentando la comunidad de hablantes indígenas.

Si bien, resulta relevante observar el fenómeno lingüístico desde la epistemología del hablante (Teillier, 2013) y no solo desde el análisis cuantitativo, pudiendo la cifra mencionada experimentar un aumento, lo cierto es que los hablantes o neohablantes de lenguas indígenas requieren contar con espacios funcionales donde el idioma se vehicule (Castillo y Loncon, 2015).

Considerando lo anterior, resulta fundamental impulsar iniciativas tanto autónomas como estatales orientadas al fortalecimiento de las lenguas indígenas. En este contexto, como un modo de aportar a la revitalización de las lenguas originarias, surge la EII, proyecto planteado y asumido por las organizaciones indígenas de la Región Metropolitana de Chile, en un proceso de diálogos participativos llevados a cabo en el marco del Programa de Fomento y Difusión de las Culturas y las

Artes Indígenas del Consejo Nacional de las Culturas y las Artes (CNCA)². Tal como se menciona, dicha Escuela se conformó a partir de sostenidas conversaciones en torno a la creación y desarrollo de cursos de mapudungun (nivel básico e intermedio), aymara, quechua y rapa nui, en el año 2016. Hasta el momento, se han desarrollado cuatro versiones (2016- 2019). Los cursos de lengua tienen una duración de cinco meses (sábado en la mañana) y funcionan en la UCSH. Si bien, en un inicio, los cursos estaban destinados preferentemente a la población indígena legalmente acreditada a través de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en las últimas dos versiones se flexibilizó dicho criterio, disponiendo de algunos cupos tanto para quienes no contaban con la acreditación exigida como para interesados(as) no indígenas.

Los primeros periodos de coordinación y diseño de la escuela se realizaron durante el año 2016. En ese año, se firmó el convenio que contó con la participación del Departamento de Pueblos Originarios (DEPO) del CNCA, representantes de más de veinte comunidades y miembros del equipo de la UCSH. Así, la instancia de coordinación y planificación fue el primer cimiento para la estructuración de los cursos y sus características centrales.

La inauguración de la EII, y su posterior funcionamiento, constituyen un hito relevante para comprender la relación Estado-pueblos indígenas, que se configuró a partir de esta experiencia educativa. Aunque los procesos de consulta indígena buscan principalmente cumplir el convenio 169 de la OIT, la mayoría de las veces son criticadas por no desarrollarse de buena fe. Ejemplo de ello fue la consulta sobre las Bases Curriculares de 1° a 6° año básico para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos indígenas donde el Estado no respetó el acuerdo referido a la implementación de dicha actividad curricular. Otro ejemplo, pero esta vez en el ámbito legislativo, obedece a la consulta sobre la modificación de la Ley Indígena que, de acuerdo a la columna de opinión de Loncon (2019) constituye “una usurpación legal de las tierras y territorios”.

En el caso de la EII, la consulta se llevó a cabo con las fricciones propias del proceso, sin embargo, fueron las propias organizaciones las que decidieron el destino de los recursos públicos, ejerciendo -de este modo- la autonomía. De ahí la relevancia de analizar, desde la perspectiva de los tres actores implicados, esta experiencia educativa orientada a la revitalización de las lenguas indígenas con mayor vitalidad en Chile, en tanto posibilidad de indagar en los nudos problemáticos y aspectos claves respecto de las posibilidades de acción conjunta de esta tríada; en particular, tensiones, oportunidades y desafíos para la configuración de nuevos espacios relacionales.

Metodología

La investigación corresponde a un estudio de caso (Stake, 2007), entendido este como la experiencia del EII en su primera versión, y se aborda desde un enfoque metodológico cualitativo, enmarcado –a su vez- en una perspectiva colaborativa. Al respecto, a través de la práctica del *nütram* (conversación y relato en mapudungun) se escucharon las voces de quienes conformaron la primera versión de la EII. Esta aproximación dialógica –a diferencia del grupo focal- no segmentó el discurso del colectivo, sino que permitió explorar el aspecto metodológico presente en esta iniciativa de revitalización, a partir de una sola voz tejida en términos sociales. Dicho acercamiento desde este género textual mapuche aporta a la construcción de espacios relacionales, desde una perspectiva descolonizadora, tal como mencionan Antileo y Alvarado (2017).

La estrategia metodológica descrita se insertó en el contexto de diferentes *trawiin* (encuentros) con los participantes de los distintos cursos (quechua, aymara, rapa nui, mapudungun básico y mapudungun avanzado). La producción de datos contempló, además de los cinco *nütram*,

² El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes fue reemplazado el 2018 por el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

entrevistas semiestructuradas (Bryman, 2004) a los cinco docentes a cargo de los cursos de lengua indígena, y al equipo institucional de coordinación tanto de la universidad como del CNCA. La información producida se analizó a través de la elaboración de códigos o categorías asignadas a determinadas piezas de información en función de las dos dimensiones de interés (Frieze, 2012); ello mediante el software Atlas. Ti 7. Por su parte, la validación de los datos se realizó en concordancia con la naturaleza del estudio, corroborando los resultados con los participantes de la investigación (Creswell, 2009).

Resultados

En el siguiente apartado, se presentan los resultados en torno a las percepciones de los tres actores implicados en la materialización de la EII, a saber: el Estado, a través del CNCA; los pueblos indígenas, representados por las organizaciones de la región Metropolitana, docentes y estudiantes/participantes de los diferentes cursos; y la UCSH mediante su dirección de VCM. Dichas percepciones refieren a las siguientes dimensiones de la experiencia educativa y comunitaria: a) propósitos y sentidos atribuidos a la EII y b) características de la relación entre los actores, a partir de la EII.

Propósitos y Sentidos de la EII

En cuanto a esta dimensión, se observan diferentes propósitos y sentidos en los tres actores implicados. Al respecto, sentidos de carácter reparatorio, intercultural y de empoderamiento tiñen las percepciones del Estado, específicamente la institucionalidad relacionada a políticas culturales (CNCA). Por su parte, en el caso de los pueblos indígenas, sus percepciones revelan propósitos y sentidos vinculados al fortalecimiento y autonomía. En tanto, las percepciones de quienes se desempeñan en el ámbito universitario se caracterizan por destacar propósitos y sentidos interculturales, en diálogo con el componente de bidireccionalidad que define la vinculación con el medio.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Propósitos y sentidos reparatorios. Se hace referencia al papel del Estado en la generación de acciones hacia los pueblos originarios, relevándose primeramente un sentido de reparación que pondría en el centro de su retórica el reconocimiento de la postergación que los pueblos indígenas han tenido para las políticas de Chile. Estas han operado tradicionalmente desde mecanismos compensatorios a través de ámbitos que no tienen directa relación con las demandas de los pueblos. En cambio, en la propuesta de la EII, al ser construida en referencia a las propias organizaciones en su definición dentro de un proceso participativo, tanto en los medios como en los fines, se habría constituido con un sentido reparatorio, relevándose el permanente diálogo orientado al reforzamiento de la autonomía de los pueblos y sus organizaciones representativas, hacia el rescate de su lengua. A nivel específico, se conjuga una estrategia desde la cual se trabaja dicha reparación: la revitalización de las lenguas. En este sentido, la EII contribuye a procesos de transmisión intergeneracional desde una pedagogía propia, donde se relevan modos y prácticas particulares: “reconstruyeron sus modalidades de existencias, en ese sentido también se está reconstruyendo la pedagogía propia indígena” (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Al interpretar la dimensión participativa de la conformación de la EII, remitiéndonos al proceso de consulta, se destaca que este jugó un papel central en la movilización de las organizaciones, sobre todo, en función de la construcción de un escenario que convocara primeramente a los diversos actores y que, desde esta presencia, se propiciara un diálogo que

permitiera la discusión abierta. De este modo, se relevó la perspectiva de las organizaciones, estableciendo las bases para acuerdos que dieran como resultado la propuesta de la EII. En definitiva, la cohesión entre las organizaciones y el CNCA permitió la formulación de objetivos en torno a un proyecto mancomunado, como se señala a continuación:

En el proceso de consulta una de las grandes demandas era precisamente lo que organizaba los idiomas estaban bastante deprimidos, acorralados muchas veces en procesos de extinción, por lo tanto, aquí había una necesidad urgente de al menos escuchar hablar los idiomas originarios. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

De acuerdo con lo anterior, el CNCA genera las condiciones para el diálogo con los pueblos originarios, diálogo que -por un lado- se orienta hacia un fortalecimiento de las organizaciones y -por otro- hacia la re-vinculación de los propios integrantes de las comunidades con su matriz cultural, siendo este aspecto uno de los más demandados por las comunidades, al cual se hace referencia cuando se señalan las responsabilidades que el Estado tiene con los pueblos originarios: “en esta región es donde se concentran la mayor cantidad de indígenas en el país, entonces hay una especie de desvinculación con la matriz cultural, ancestral, originaria, campesina por decirle de algún modo” (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Propósitos y sentidos interculturales. Desde la perspectiva programática del CNCA, también se releva el componente artístico e identitario, observándose el aporte que realiza a la construcción de un relato pluricultural configurado desde el diálogo de las diversas expresiones que en el mundo de las artes se despliegan, y en el cual los pueblos originarios no pueden quedar exentos de participar. En este sentido, es central que los pueblos originarios y sus expresiones se incorporen a la escena de reflexión y expresión de las culturas y las artes de Chile, como se afirma en este testimonio:

Y por otro lado la necesidad que tenía la población indígena de todo el país de ser parte de una identidad que evidentemente tiene que dialogar con todos los artistas, sea cual sea su origen, entonces creo que ahí se planteó un círculo. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

En otro orden de ideas, se espera que la EII instale una forma de acercamiento de la realidad de los pueblos indígenas, no desde una perspectiva folclorizante, sino desde la interacción, la práctica y el compartir experiencias entre los diversos actores. Así se afirma:

El trasvase tiene que ser mutuo, la universidad tiene que aprender, los estudiantes indígenas tienen que aprender de cierto modo operandis que puede ser útiles, todas las culturas pueden entregar utilidades, cosas que pueden ser significativas para un aprendizaje mucho más potente. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

Propósitos y sentidos de empoderamiento. Aunque son los fondos públicos que han permitido el funcionamiento de esta experiencia educativa y comunitaria, los pueblos indígenas han podido ejercer no solo su autonomía en lo concerniente al destino de esos recursos, sino también en el diseño y modos de implementación de la EII. Así comenta una de sus participantes:

Esta es una Escuela nacida de las comunidades, de las organizaciones, así que ha existido autodeterminación que es muy importante, es decir, generar un empoderamiento que ha permitido que la gente ha podido opinar, desarrollar posturas, plantear ciertas posiciones, establecer también ciertos diseños básicos de funcionamiento. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

Pueblos indígenas.

Propósitos y sentidos de autonomía y autogestión. En esta línea, los pueblos indígenas destacan que la EII es una instancia en la que se fortalece la autonomía, ya que la participación de las organizaciones ha sido muy activa, tanto en el plano político de su determinación sobre el uso de los recursos, como en la gestión del proyecto común. Esto se refleja a continuación:

Es la primera escuela que ha sido decidida de forma autónoma, hemos aprendido a trabajar con autonomía, no es fácil cuando uno dice ‘ser autónomo’ pero ¿Cómo somos autónomos? Nos falta harto para ser autónomos todavía, porque siempre tenemos que depender de, pero ya hemos tomado decisiones en lo que es construir esta escuela. (B.B., comunicación personal, 3 de marzo de 2017)

En concordancia con lo anterior, la participación que han tenido los pueblos originarios ha sido el aspecto central que ha caracterizado a este proyecto, desde la consulta previa a las definiciones de las características y la ejecución de la EII. Dentro de los aspectos en los que las organizaciones indígenas han tenido directa participación, se puede mencionar la definición de la EII, en cuanto a su diseño e implementación, poniendo especial énfasis en que no fuera un curso de capacitación con escasa estabilidad y proyección, como podemos apreciar en la siguiente cita:

Quedó estipulado en acta que este recurso está contemplado para este año y para el próximo. O sea, el otro año están asegurado los recursos para que nosotros echemos a andar otro proyecto, ya sea, continuar la escuela o bien decidir otra cosa que sea en beneficio de la escuela. (B.B., comunicación personal, 3 de marzo de 2017)

Propósitos y sentidos de fortalecimiento. Con respecto a este punto, el acceso al conocimiento y manejo de la lengua indígena juega un papel en la revitalización cultural:

Uno va viendo como la gente tiene hambre de aprender, mi pueblo tiene hambre de aprender, quiere aprender, tiene ganas de saber de su lengua, los niños, los jóvenes quieren estar. (B.B., comunicación personal, 3 de marzo de 2017)

Lo anterior está asociado a fortalecer la recomposición de la matriz cultural. En este sentido, la EII aparece como un potencial escenario para la concreción de dicho objetivo. Esto último encuentra eco en la mayoría de los(as) docentes indígenas, quienes tenían prefijada una noción bastante clara de lo que significaba para ellos(as) involucrarse en este proyecto. Las diversas razones que esgrimieron para justificar su motivación guardan relación con la preservación cultural, y la responsabilidad que ellos sienten como hablantes de reproducir sus conocimientos en las instancias que sean necesarias: “Me di cuenta de que mi gente estaba en la misma, necesitan muchos de ellos (...) desconocen mucha de las tradiciones, cosas por desarraigo cultural, por no tener contacto” (C.C., comunicación personal, 5 de abril de 2017).

Universidad.

Propósitos y sentidos de fortalecimiento interno. Cabe destacar que la universidad ha observado lo relevante que es fortalecer la relación con los pueblos, recoger esta experiencia y llevarla al plano de la formación de los estudiantes de la universidad. En esta línea, se expresa:

A mí me parece que justamente el área de la formación inicial docente es el primer espacio de generar un cambio, de generar conciencia social, respecto a que es aquello que nos rodea, y que le es tan propio a nuestro territorio, como son las culturas de los pueblos indígenas. (D.D., comunicación personal, 17 de abril de 2017)

Este sentido hacia los pueblos originarios está en directa relación con los lineamientos institucionales de la UCSH, por cuanto esta tarea genera la oportunidad de fortalecerse internamente a través del robustecimiento de líneas de trabajo y coordinación; y, en el plano formativo específicamente, apuntar a un desarrollo coherente con su lineamiento institucional: “Una experiencia como esta, permite, ofrece una mirada de cambio dentro de la universidad, ojalá que la facultad de educación pueda sumar estos elementos, estos aprendizajes y estas experiencias” (D.D., comunicación personal, 17 de abril de 2017).

En la misma dirección, una de las expectativas de la universidad es que la EII sirva de base, entre otros aspectos, para la elaboración de su política institucional de inclusión. De tal manera, se reflexiona:

Que la retroalimentación hacia la universidad sirva como un insumo importantísimo, para el diseño de la política de inclusión; en lo que respecta a la temática intercultural y de pueblos indígenas, esto podría ser un muy buen insumo también para retroalimentar cambios reglamentarios, normativos, que permitan buenas y mejores prácticas en torno al tema. (D.D., comunicación personal, 17 de abril de 2017)

Propósitos y sentidos de carácter intercultural/bidireccional. La vinculación de la universidad con los pueblos originarios se basa en la premisa institucional de defensa de los derechos humanos, que organizacionalmente se enmarca en el área de VCM. En este contexto, se ha realizado un trabajo de fortalecimiento de las comunidades que ha redundado en una legitimidad de la universidad por parte de los pueblos originarios: “Yo siento que nos favoreció el trabajo que habíamos venido acompañando a las comunidades del norte fundamentalmente y también el apoyo que hemos brindado y seguiremos brindando a la comunidad cobadonga-donga” (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Por otra parte, una de las formas de vinculación entre la universidad y los pueblos indígenas es a través del reconocimiento que ellos tienen hacia al cuerpo académico de la universidad:

Se nos reconoce en la medida de que también hay ahora o han existido antes profesionales o académicos que también han ganado espacio en esta línea, y por lo tanto conocen muchos de ellos incluso a estas mismas comunidades, a estas mismas personas y por lo tanto el reconocimiento ya no es solo institucional, sino también es personal. (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Desde su lineamiento de defensa de los derechos humanos, la universidad establecería una forma de coordinación con las comunidades, centrada en el diálogo horizontal y de respeto por la autonomía de estos:

Yo creo que el principal aporte es justamente hacer una universidad socialmente responsable, una universidad comprometida con los derechos humanos, una universidad que busca que sus profesionales tengan un fuerte compromiso con la sociedad. (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

De cierta forma, la universidad se relaciona como comunidad académica con las organizaciones indígenas, considerando los marcos institucionales y normativos, pero abriendo espacios para una relación bidireccional, en la que se respondan a las necesidades e intereses de los actores participantes. A continuación es posible observar esto:

Hemos tenido siempre la intención de generar acciones que realmente sean bidireccionales (...) ellos se dieron cuenta que nosotros no buscábamos sacarle un provecho digamos, de imagen, sino más bien retroalimentarnos mutuamente respecto a compromisos que tenemos desde el plano estratégico y de nuestra unidad,

entonces ese fue lo primero que generó en ellos una validación y una confianza. (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Características de la Relación Pueblos Indígenas-Estado-Universidad

En cuanto a esta dimensión, los resultados dan cuenta acerca de las características que asume la relación entre los diferentes actores de la tríada mencionada. De tal manera, es posible apreciarlo en el siguiente desglose:

Consejo de la Cultura y las Artes.

Relación política estado-pueblos indígenas. A partir de las percepciones del CNCA, se advierte la oportunidad de redefinir legitimidad y mecanismos de vinculación de la institucionalidad desde condiciones históricamente adversas. En este sentido, cabe destacar la condición de partida de la política cultural como marco de relación asimétrica, graficada en los siguientes aspectos:

Normativa Incluyente/Excluyente. En este plano, pueden acceder a la oferta que el Estado genera solo aquellos pueblos originarios reconocidos por la Ley Indígena. Dicha normativa marginó al pueblo Selknam, generando algunas dificultades:

Con ellos [selknam] tuvimos dificultades, ellos no son reconocidos como pueblo indígena y nosotros como del Estado, inevitablemente y por cuestiones administrativas puntuales y por la jurisprudencia que nos rige, solo debíamos trabajar con los pueblos reconocidos por la ley y esa fue la situación puntual. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

Memoria Herida. Se trata de un lazo construido desde una memoria fracturada, negada que condiciona la observación de uno respecto del otro, como se observa a continuación: “Para generar un diálogo, siempre va a aparecer una memoria herida, victimizada, una memoria digamos que va a generar catarsis, pero eso es parte de la historia y del movimiento indígena en todos lados” (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Expectativas No Coincidentes. La discrepancia de expectativas entre Estado y pueblos originarios estuvo presente, puesto que una de las formas de vinculación entre ambos se relaciona con la tensión entre las expectativas políticas del Estado y la demanda reparatoria y reivindicativa de los pueblos.

Falta de Pertinencia de Mecanismos (Programas). Desde un punto de vista programático, la EII significa la concreción de un vínculo entre Estado y pueblos originarios que releva una reflexión sobre los tiempos y sobre el plano de la pertinencia de una iniciativa u otra. La EII es producto de otra forma de programación en la que no prima el proyecto concursable y sus consecuencias de competencia y fragmentación:

Al postular a diferentes proyectos separas a los pueblos y los haces individualistas y esto (EII) aglutina, esto une, esto junta, esto de alguna u otra manera va a ir armando una estructura más poderosa, con gente que se va a ir nutriendo de esto y que también tiene ganas ahora de integrar y participar y aportar y estar ahí. (B.B., comunicación personal, 3 de marzo de 2017)

Explicitar estas condiciones de partida en función de redefinir los mecanismos de vinculación permite avanzar hacia un contexto de oportunidad. Al respecto, las percepciones analizadas arrojan que el proceso de consulta en el que se enmarca la creación de la EII responde a una nueva institucionalidad. Ello se expresa en una lógica de diálogo diferente, de escucha y de pertinencia.

Al plantearle una necesidad de crear un Ministerio de Cultura, se hizo parte de este la necesidad de consultar a los pueblos originarios y a sus organizaciones de cómo ellos querían este ministerio, de qué manera querían participar en este ministerio y qué tipo de temática querían dentro de este. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

De esta manera, la EII significaría la construcción de un vínculo de confianza, basado principalmente en que las personas representantes del Estado en su función dentro del CNCA pertenecen a pueblos indígenas, conociendo a cabalidad la realidad de estos y, por lo mismo, aportando desde su posición a dar respuestas efectivas. Sobre esto es posible observar la siguiente apreciación:

Creo que uno de los grandes méritos de la consulta indígena realizada por el consejo fue precisamente que la gente que estuvo a cargo de los procesos en términos regionales era gente su mayoría indígena y que provenía del activismo cultural indígena, así que tenía un conocimiento de lo que está sucediendo hoy día en el ámbito de las organizaciones sociales, culturales y políticas indígenas, tenían conocimiento de los tiempos, conocimiento de los lenguajes, y una de las cosas que nosotros hicimos acá en la región metropolitana como primer ingrediente fundamental fue escuchar, escuchar todo lo que se pudo, todo lo que fue necesario. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

Un último aspecto asociado a la redefinición del vínculo Estado-Pueblos indígenas lo constituye la puesta en práctica de otra lógica de programación. En este sentido, se propone un mecanismo diferente expresado en un proyecto de carácter no concursable que no fomenta la competencia ni la fragmentación de los colectivos. Esta forma de programación le genera al Estado mejores posibilidades de legitimación tanto social, política y también cultural:

Este programa que es el que estamos implementando todavía, tenía en uno de sus componentes la participación, y la participación sería básicamente consultarles a través de reuniones, asambleas y encuentros a las organizaciones que es lo que ellos necesitaban desarrollar como implemento prioritario para revitalizar la cultura en la región. (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017)

Relación universidad-pueblos indígenas. En relación a la vinculación entre universidad y pueblos originarios, el CNCA observa una oportunidad de vinculación académica: aporte de la EII la formación docente. De ahí lo importante que es estabilizar el proyecto, permitiendo que se institucionalice la contribución formativa, como se señala en la siguiente cita: “(...) que se transfieran el conocimiento de un lado a otro, creo que los estudiantes de pedagogía al vincularse [con la Escuela de idiomas] van a ganar mucho también” (A.A., comunicación personal, 15 de marzo de 2017).

Pueblos indígenas.

Relación con la universidad. Sobre este vínculo, se observan dos aspectos importantes: i) respeto de la autonomía de las organizaciones, y ii) optimización de recursos para la ejecución de la Escuela.

Reconocen en la universidad el trabajo que se ha venido realizando en apoyo y fortalecimiento, lo que lleva a tener una legitimidad de parte de las comunidades sobre esta. Observan que la universidad no ha generado un vínculo instrumental, muy propio de la lógica

política a la cual los pueblos originarios están habituados, sino un vínculo desde el diálogo y respeto por la autonomía de los pueblos originarios.

Asimismo, identifican que la optimización de recursos del proyecto llevó a considerar la posibilidad de establecer vinculación con una institución que entregara las condiciones materiales para el funcionamiento de la escuela, como se afirma en el siguiente testimonio: “El vínculo con la Universidad fue de que los recursos eran tan pocos que arrendar un lugar físico para nosotros era caro, o sea, la plata se iba a ir toda en un arrendamiento” (B.B., comunicación personal, 3 de marzo de 2017).

Cuando se menciona la relación que mantienen los pueblos indígenas con la universidad, muchos de los profesores aluden al concepto colaborativo que debe primar en una relación de este tipo, para que ninguna voluntad o interés esté supeditado al otro. Así, su apreciación sobre este lazo la perciben como una relación que ha dado sus frutos, pero que debe seguir avanzando en perspectivas de colaboración y respeto mutuo. La mayoría de los actores involucrados rescata y valora el hecho de que la universidad haya abierto sus puertas para esta iniciativa, aun siendo una universidad de connotación católica.

Relación con el Estado. Pese a los antecedentes históricos de insatisfacción, control e incertidumbre, los pueblos indígenas reconocen que la EII significa una posibilidad de vinculación que se puede proyectar a versiones futuras orientadas a la consolidación del proyecto.

Sin embargo, reconocen que el trabajo con el CNCA ha sido complejo, porque no hay un objetivo institucional lo suficientemente claro. Esta situación fue replicada por los docentes a cargo de los cursos de lengua con diversos matices; se plantea que el trabajo con el Estado atraviesa por diferentes tipos de complejidades, debido a que el funcionamiento mismo de las instituciones públicas es procedimental y burocrático.

Ahora si bien entramos por el Consejo de la Cultura y las Artes, es una oportunidad que se abre para los pueblos originarios, pero más allá no tienen una meta clara, de hecho, para nosotros ha sido un tanto complicado trabajar con ellos” (F.F., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017)

Universidad.

Relación con los pueblos indígenas. Se ha realizado un trabajo de colaboración con las comunidades que ha derivado en una legitimidad de la universidad por parte de los pueblos originarios. El siguiente testimonio refleja lo anteriormente señalado: “Yo siento que nos favoreció el trabajo que habíamos venido acompañando a las comunidades del norte fundamentalmente y también el apoyo que hemos brindado y seguiremos brindando a la comunidad cobadonga-donga” (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Por otra parte, una de las formas de vinculación entre la universidad y los pueblos indígenas es a través del reconocimiento que ellos manifiestan hacia el cuerpo académico, a propósito de la trayectoria de la institución en diversas iniciativas de carácter intercultural.

Se nos reconoce en la medida de que también hay ahora o han existido antes profesionales o académicos que también han ganado espacio en esta línea, y por lo tanto conocen muchos de ellos incluso a estas mismas comunidades, a estas mismas personas y por lo tanto el reconocimiento ya no es solo institucional, sino también es personal. (V.V., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017)

Desde su lineamiento de defensa de los derechos humanos, la universidad establecería una forma de relación con las comunidades, centrada en el diálogo horizontal y de respeto por su autonomía: “Yo creo que el principal aporte es justamente hacer una universidad socialmente responsable, una

universidad comprometida con los derechos humanos, una universidad que busca que sus profesionales tengan un fuerte compromiso con la sociedad (...)” (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

De cierta forma, la universidad se vincula como comunidad académica con las organizaciones indígenas, considerando los marcos institucionales y normativos, pero abriendo espacios para una relación bidireccional, en la que se respondan a las necesidades e intereses de los actores. Como podemos apreciar a continuación: “Hemos tenido siempre la intención de generar acciones que realmente sean bidireccionales, es decir, que nosotros sepamos trabajar en conjunto con otros para responder preferentemente a las necesidades sentidas de la contraparte” (E.E., comunicación personal, 17 de noviembre de 2017).

Cabe destacar el aporte en el plano formativo. La universidad ha observado lo relevante que es fortalecer la vinculación con los pueblos originarios, recoger esta experiencia y llevarla al plano de la formación de los estudiantes de la universidad. De tal modo, se señala:

A mí me parece que justamente el área de la formación inicial docente es el primer espacio de generar un cambio, de generar conciencia social respecto a las culturas de los pueblos indígenas (...) entonces sólo así se podrá transmitir a las próximas generaciones. (V.V., comunicación personal, 10 de noviembre de 2017)

Discusión y Conclusiones

La experiencia desarrollada en torno a la EII constituye un punto de encuentro entre los pueblos indígenas, una parte del Estado (políticas culturales), a través del CNCA de la Región Metropolitana y la Universidad; ello expresa una ruptura, en su especificidad, de una práctica caracterizada por el despojo, la dominación monocultural, la violencia colonial, la discriminación, la negación de la diversidad cultural y lingüística en el país (Aylwin, 2001; Bengoa, 1987, 2007; Canales 2010; Figueroa, 2009; Serrano & Rojas, 2003). La configuración de esta tríada genera e impulsa un diálogo institucional que permite avanzar en ámbitos de confianza y credibilidad, en nuevas formas de construcción y enriquecimiento recíproco, alejadas de lógicas civilizatorias. Ello se expresó en los propósitos y sentidos que cada actor planteó. Particularmente, el CNCA pone en el centro de su retórica la reparación y el empoderamiento, expresados en otra manera de llevar a cabo los programas: fueron las propias organizaciones indígenas las que decidieron un proyecto comunitario de rescate lingüístico en contenido y forma. De igual modo, se observan también sentidos de carácter intercultural orientados a desmontar perspectivas folclorizantes y exotizantes. Dichos propósitos y sentidos son coherentes con la relación política que ha querido construir el CNCA, pues advierte la oportunidad de redefinir los mecanismos de vinculación, reconociendo -como condición de partida de la política cultural- aspectos como la negación, la exclusión y la falta de pertinencia de los programas.

Por su parte, la universidad construye sus sentidos desde la bidireccionalidad (Lemaitre, 2016). Por un lado, se ha encaminado a cumplir expectativas de la EII, entendiendo que debe distanciarse de miradas funcionalistas y, por otro lado, se ha planteado la necesidad de que ese medio influya de vuelta en las diversas actividades en ajustes curriculares, pedagógicos u otros (Núñez, 2017), de tal manera que sea una oportunidad para redefinir su modelo en función de su responsabilidad social (Mateos & Dietz, 2016). Desde esta perspectiva, el vínculo universidad-pueblos indígenas se caracteriza por la colaboración que ha derivado en un reconocimiento por parte de los pueblos indígenas, constituyendo una expresión clara y concreta de esta apertura en las lógicas de construcción de conocimiento.

En tanto, para los pueblos indígenas, sus propósitos y sentidos corren por la vía de la autonomía y fortalecimiento. La determinación sobre el uso de los recursos públicos y la construcción de un proyecto comunitario implicó la recomposición con la matriz cultural. Reconocen que la universidad no se ha relacionado en términos instrumentales, sino que ha construido un vínculo desde el diálogo y respeto. En tanto, advierten que la relación con el Estado, a partir de la EII implicó una posibilidad de vinculación que se puede proyectar a versiones futuras orientadas a la consolidación del proyecto.

En definitiva, la interacción de estos tres actores genera condiciones óptimas para que tanto la Universidad como el Estado asuman una actitud de genuina apertura epistemológica que permee efectivamente sus prácticas, socavando barreras de carácter estructural (Castillo & Bustos, 2017, 2018).

Entre las limitaciones del presente estudio, puede señalarse la ausencia de las voces de los niños y las niñas indígenas que también participaron de esta iniciativa comunitaria. La incorporación de su experiencia formativa contribuiría a relevar la importancia de recomponer la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas. De igual modo, a partir de los resultados de esta investigación y como proyección de ella, emerge la necesidad de indagar en el impacto que la EII ha tenido en materia de (re)vitalización lingüística, tomando como referencia las cuatro versiones ya implementadas.

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a nuestros y nuestras lamngen (hermano/as) de la Escuela de Idiomas Indígenas de la Región Metropolitana, al Departamento de Pueblos Originarios del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (actualmente Ministerio de las Culturas y las Artes) y a Vinculación con el Medio de la Universidad Católica Silva Henríquez que hicieron posibles los diálogos que en este artículo se presentan. Fentren mañum (muchas gracias).

Referencias

- Alcántar, V. M., & Arcos, J. L. (2009). La vinculación como factor de imagen y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California, México, en su entorno social y productivo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-alcantar2.html>
- Antileo, E. (2012). Migración Mapuche y continuidad colonial. En H. Nahuelpan, H. Huinca & P. Mariman (Eds.), *Ta ññ fijke xipa rakizumeluwün. Historia, colonialismo y resistencia Mapuche* (pp. 187-208). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Antileo, E. (2014). Lecturas en torno a la migración mapuche. Apuntes para la discusión sobre la diáspora, la nación y el colonialismo. En A. Fielbaum, R. Hamel & A. López (Eds.), *El poder de la cultura. Espacios y discursos en América Latina* (pp. 261-287). Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Antileo, E., & Alvarado, C. (2017). *Santiago waria mew. Memoria y fotografía de la migración mapuche*. Santiago: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Antileo, E., Cárcamo-Huechante, L., Calfío, M., & Huinca, H. (Eds.). (2015). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Aylwin, J. (2001). *Políticas públicas y Pueblo Mapuche*. Concepción: Escaparate Ediciones.
- Bello, Álvaro (2007). El Programa Orígenes y la política pública del gobierno de Lagos hacia los pueblos indígenas. En N. Yañez & J. Aylwin (Eds.), *El Gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "nuevo trato"* (pp. 193-220). Santiago: Lom Ediciones.

- Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche. Siglo XIX y XX*. Santiago: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (2007). *Historia de un conflicto. Los mapuches y el estado nacional durante el siglo XX*. Santiago: Editorial Planeta.
- Boccaro, G. (2011). Etnogubernamentalidad, formación del campo de la salud intercultural en Chile, *Chungará*, 39(2), 85-207.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Bustos, C., & Castillo, S. (2017). Interculturalidad, sujeto y pedagogía para una universidad abierta al futuro. En C. Valdés (Ed.), *Posibilidades y utopías... Hacia una universidad intercultural*. Santiago: Colección Cátedra Silva Henríquez.
- Bustos, C. (2015). *Construcción o inhibición de un sujeto intercultural indígena como política pública en zonas de fricción étnica. La enseñanza de la historia en segundo ciclo de educación básica* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile] Repositorio institucional UN.
<http://repositorio.usach.cl/R/YMDTS3C27CL7XFJ458IPJEJ7I6FB4VF3FIUPKBCATA6FNSTXCU-01033?func=results-jump>
[full&set_entry=000002&set_number=000042&base=GEN01](http://repositorio.usach.cl/R/YMDTS3C27CL7XFJ458IPJEJ7I6FB4VF3FIUPKBCATA6FNSTXCU-01033?func=results-jump)
- Canales, P., & Campos, C. (2013). (Eds.). *Claro de luz: Descolonización e 'intelectualidades indígenas' en Abya Yala, siglos XX-XXI*. Santiago de Chile: IDEA-USACH.
- Canales, P. (2010). *Tierra e Historia. Estudios y controversias acerca de la historia del Pueblo Mapuche, 1950-2010*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Canales, P., & Rea, C. (2013). *Claro de luz: Descolonización e "intelectualidades indígenas" en Abya Yala*. Chile: IDEA-USACH.
- Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: De la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche. 1880-1978. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén & R. Levil, *Escucha wingka. Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 129-213). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castillo, S., & Loncon, E. (2015). Noción de educador tradicional en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos*, 33, 29-46.
- Castillo, S., & Bustos, C. (2017). *Informe final de investigación de la escuela de idiomas originarios*. Santiago: UCSH.
- Castillo, S., & Bustos, C. (2018). *Informe final de investigación de la escuela de idiomas originarios*. Santiago: UCSH.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez (Comp.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES.) (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración Y Conocimiento*, 7(2), 96-105. Recuperado a partir de
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Cumes, A. (2014). *La 'india' como 'sirvienta'. Servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala* [Tesis doctoral, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México]. Repositorio institucional. Un.
<http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/283?show=full>
- Curivil, F. (2012). Contra la dispersión: Territorios de reconstrucción sociopolítica. Asociatividad Mapuche en el espacio urbano. Santiago, 1940-1970. En H. Nahuelpan, H. Huinca & P. Marimán (Eds.), *Ta ññ fijke xipa rakizhuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia Mapuche* (pp. 187-208). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

- Esquit, E. (2013). Narrativas históricas estatistas o Guatemala como país heterogéneo en el pasado y en el presente. *Istmo*, 25-26.
- Figueroa, V. (2009). Desarrollo indígena y políticas públicas: Una difícil relación para una convivencia multicultural. *Revista Docencia*, 37, 11-18.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage Publications.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Castillo, E., & Clavería, A. (2008). Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos. Santiago: CONADI-UTEM Documento de Trabajo.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A., & Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(2), 37-60.
- Grosfoguel, R., & Castro-Gómez, S. (2007) (Eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Lemaitre, M. (2016, 21 de junio). *Extensión no es lo mismo que vinculación con el medio*. El Mercurio, Ediciones Especiales.
<http://www.edicionesespeciales.elmercurio.com/destacadas/detalle/index.asp?idnoticia=201606212253005&idcuerpo=>
- Loncon, L. (18 de abril 2019). *Modificación de la Ley Indígena: una usurpación legal de las tierras y territorios*. El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/04/18/modificacion-de-la-ley-indigena-una-usurpacion-legal-de-las-tierras-y-territorios/>
- Loncon, E., Castillo, S., & Soto, J. (2016). *Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Santiago: UNICEF. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INTERCULTURALIDAD-INFORME-FINAL.pdf>
- Mateos, L., & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70(XXI), 683-690.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior, Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En D. Mato (Ed.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 21-47). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mato, D. (2017, 25 de enero). Los retos de la educación superior intercultural: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural. [Videoconferencia]. Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento. ITESO e Instituto Superior Intercultural Ayuuk, Oaxaca, México. <http://untref.edu.ar/sitios/cica/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/Mato-2017-Conferencia-Inst-Intercult-Ayuk.pdf>
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO.
- Millalen, J. (2012). Taiñ mapuchegen. Nación y nacionalismo Mapuche: construcción y desafío del presente. En H. Nahuelpan, H. Huinca y P. Mariman (Eds.), *Ta ññ fijke xipa rakiꞑumeluwün. Historia, colonialismo y resistencia Mapuche* (pp. 235-256). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

- Millaleo, S., & Valdés, M. (2003). El concepto de Participación en el Programa Orígenes (Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas), Santiago-Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (MDSF). (2013). *CASEN 2013: Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Santiago. MDSF.
- Mora, M. (2018a). *Informe 2018. Pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en la Universidad de Chile*. Oficina de Equidad e Inclusión, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Universidad de Chile.
- Mora, M. (2018b). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Córdoba: IESALC-UNESCO.
- Nahuelpan, H. (2012). Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulumapu. En H. Nahuelpan, H. Huinca & P. Mariman (Eds.), *Ta iñ fijke xipa rakizumeluwün. Historia, colonialismo y resistencia Mapuche* (pp. 119-154). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Nahuelpan, H. (2013). Las 'zonas grises' de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 11-34.
- Nuñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphonia*, 1, 71-94.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems Research*, 2, 342-386.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial La Mirada Salvaje.
- Rivera Cusicanqui, S. (2011). Pensando desde el Nayrapacha: una reflexión sobre los lenguajes simbólicos como práctica teórica. *Revista Pesares y Quehaceres*, 9.
- Rojo, G. Salomone, S., & Zapata, C. (2003). *Poscolonialidad y nación*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Saavedra, (2002). *Los Mapuche en la sociedad chilena actual*. Santiago: LOM Ediciones y Universidad Austral.
- Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- Serrano, C., & Rojas, C. (2003). El desarrollo desde la perspectiva del pueblo mapuche. *Serie de Estudios Socio/Económicos CIEPLAN*, 19, 1-55
- Stake R.E. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de la Ideas y de la Cultura en Chile. Volumen III*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Teillier, F. (2013). Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 53-70.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.
- Tiempo2mil, Consultora. (2005). *Informe Final: Evaluación de desempeño de la primera fase del Programa Orígenes*. Santiago, Chile.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.
- Vergara, J., Gundermann, H., & Foerster, R. (2013). *Estado, conflicto étnico y cultura. Estudios sobre pueblos indígenas en Chile*. Universidad de Antofagasta y Qillqa -Línea Editorial IIAM- Universidad Católica del Norte, Santiago de Chile.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Yañez, N., & Aylwin, J. (2007). *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el "Nuevo Trato"*. Santiago: Lom editores.
- Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwayami am? "¿Acaso ya no hablas mapudungun?": Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105.

Sobre o Autores

Silvia Castillo Sánchez

Universidad Católica Silva Henríquez

profsilviacastillo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2820-9511>

Profesora de Castellano por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Lingüística por la Universidad de Chile y Doctora en Ciencias de la Educación, mención Interculturalidad por la Universidad de Santiago de Chile. Académica e investigadora del *Centro de Investigación para la Transformación Socio-educativa* y Coordinadora del Núcleo de investigación *Educación e Interculturalidad para la Justicia Social* (UCSH). Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) e integrante de la Red por los derechos educativos y lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ha participado en iniciativas de enseñanza y revitalización del mapudungun y ha desarrollado diversas investigaciones vinculadas a la formación docente, interculturalidad y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua mapuche, en contextos educativos.

Carlos Bustos Reyes

Universidad Católica Silva Henríquez

carlosbustos40@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7090-7140>

Profesor Titular de la Universidad Católica Silva Henríquez y coordinador del área de ciencias sociales para la carrera de pedagogía en Educación Básica (UCSH). Doctor en Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad, por la Universidad de Santiago de Chile. Coordinador del área de Ciencias Sociales de la Escuela de Pedagogía en Educación Básica y Coordinador Académico del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Católica Silva Henríquez y el Instituto Nacional de Derechos Humanos. Investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socio-educativa (UCSH) Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

Simona Mayo

Universidad Católica Silva Henríquez

simonna.mayo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-6141>

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura de la Universidad de Chile. Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Académica e investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socio-educativa (UCSH). Se ha desempeñado en la enseñanza, revitalización y difusión del mapudungun en diversos espacios en Chile y Argentina y en la producción de material de enseñanza contextualizado a la realidad urbana y actual de la lengua mapuche.

Jorge Soto

Universidad Diego Portales

jorge.sotoc@mail.udp.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5107-5668>

Sociólogo, Máster en Investigación en Sociología Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es coordinador de titulación y docente en el área de metodología del Magister en Desarrollo Cognitivo del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Posee experiencia en investigación, consultoría y asesoramiento en temáticas de educación intercultural e inclusión educativa, entre otros, para Mineduc, Unicef y Unesco.

Cristian Vargas Paillahueque

Universidad de Chile

cristianvp07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3351-1010>

Licenciado en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Chile y candidato a Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos de la misma universidad. Miembro de la Comunidad de Historia Mapuche, investigador del Museo de Arte Popular Americano Tomás Lagos y profesor de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Sus líneas de trabajo abordan la relación del Pueblo mapuche con la fotografía. Además, trabaja sobre el arte mapuche contemporáneo, área en la cual se ha desempeñado como curador e investigador. También investiga las escrituras mapuche bilingües de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

julianeangnes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingüe e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e aos Programas de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional) e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: educação escolar indígena; comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

Kaizo.beltrao@fgv.br<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Número Especial

Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y Reconstrucción

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 75

4 de mayo 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil