



UNIVERSIDAD DE CHILE.

Facultad de Filosofía y Humanidades.

Departamento de Lingüística.

**Análisis de los Procesos de Planificación y Políticas  
Lingüísticas impulsadas por agentes gubernamentales  
para las lenguas indígenas en Chile**

*César Paolo Velásquez Ríos*

*Tesis para optar a grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, mención  
Lingüística*

Profesor: Cristian Lagos

Marco Espinoza

Darío Rojas

## Agradecimientos

Antes que todo, agradezco a mi familia por la confianza y apoyo depositado en mí durante todos mis estudios, que nunca quise emprender sinceramente, pero al final igual tomé el gusto por ellos, pero sólo un 70%.

A mis amigos y a las plantas que me mostraban a diario que existen cosas mucho más gratificantes e importantes que la universidad y estudiar. Sobre todo a aquellos que me acompañaron durante el camino universitario, y en especial a la Paula, que fuimos los únicos que nos fuimos para el mismo lado y llegamos hasta el final. Y a mis amigos y banda que me ayudaron a mantener activo mi espíritu creativo, que la Facultad de Filosofía y Humanidades se encarga de reducir a todos sus alumnos durante su estadía en ella.

Gracias también a mis profesores del seminario de grado, sobre todo a Marco Espinoza, que su paciencia, empatía y dedicación han sido muy necesarias durante el proceso realización de esta tesis, y que aunque nunca me hizo clases hasta el seminario de grado, se ganó mi respeto y estima como ser humano. También a Cristian Lagos, que es uno de los principales responsables de mantener activo mi interés intelectual y no desencantarme de la decisión de estudiar lingüística, en verdad agradezco que conmigo no haya sido el personaje desagradable que muchos reclaman que es y de haber conocido su lado bueno y humano.

Quiero agradecer a la Facultad de Filosofía y Humanidades, por mostrarme lo tóxica que pueden llegar a ser las instituciones como ella y cómo son las lógicas de funcionamiento de la academia, así como el falso interés social, siempre subyugado al ego y aspiraciones intelectuales, de reconocimiento y de poder de algunos. Gracias también por presentarme el antimodelo de cómo las máximas autoridades administrativas deben ser. Y reafirmar que las lógicas del apernamiento, figuras todo-poderosas, la no actualización de métodos y conocimientos y el no realizar autocríticas y acciones frente a la ineptitud, no son el camino para hacer las cosas bien.

Además valoro el trabajo de tesis, por mostrarme que la solución a los problemas que afectan no sólo a los pueblos indígenas, sino que a la sociedad en general, radica en la eliminación de aquellos individuos que teniendo poder, rechazan el bien colectivo y prefieren la visión egoísta y ambiciosa para abordar la realidad, sin importarles sinceramente el padecimiento ajeno y el bienestar socio-ecológico.

*“The winner takes it all  
The loser standing small  
Beside the victory  
That's her destiny”  
Abba, 1980*

# Índice

Resumen.....	1
0. Introducción.....	2
1. Marco teórico.....	3
1.1. Nociones básicas para el contexto de diversidad lingüística en Latinoamérica.....	3
1.2 Planificación y políticas lingüísticas.....	6
1.2.1 Agentes involucrados en la planificación y políticas lingüísticas.....	8
1.2.2 Políticas Lingüísticas.....	12
1.2.3 Condiciones para la Planificación y Políticas Lingüísticas (LPP).....	13
1.2.4 Tipos de Planificación Lingüística.....	15
1.2.5 Clasificación de los tipos de planificación y políticas lingüísticas en el mundo.....	17
2. Metodología.....	24
3. Realidad de los Pueblos Indígenas en Chile.....	26
3.1 Realidad Social.....	27
3.1.1 Realidad Demográfica.....	27
3.1.2 Otros aspectos relevantes en la realidad social indígena.....	33
3.2 Realidad Lingüística.....	39
3.2.1 Realidad del mapudungun en Chile.....	44
4. Planificación y Políticas lingüísticas en Chile.....	51
4.1 Corpus Legal: Generalidades.....	51
4.2 Sustento legal para la planificación y políticas lingüísticas.....	52
a) Leyes no educacionales.....	52
b) Leyes educacionales.....	55
c) Convenios Internacionales de Derechos Indígenas.....	59
d) Ley Indígena.....	63

4.3 Medidas gubernamentales para el fomento de las lenguas indígenas.....	67
a) Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).....	68
b) La labor y las dificultades administrativas del Departamento de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de educación.....	70
c) Encuadre de las acciones del Mineduc y la CONADI en la teoría de planificación lingüística.....	75
5. Conclusiones.....	78
6. Referencias bibliográficas .....	82

## **Resumen**

La presente investigación corresponde a una descripción de los procesos de políticas y planificación lingüística en Chile desde los niveles y agentes superiores involucrados en el proceso. Frente a la ausencia de un trabajo que abarcara esto en profundidad, se recurrió principalmente a un análisis de las leyes, convenios y tratados relevantes para las lenguas indígenas, documentos y programas ministeriales y entrevistas a agentes gubernamentales involucrados en los procesos de interés. Se observa que, a pesar de no haber una planificación lingüística propiamente tal, realizada conscientemente y con un objetivo claro de lo que se busca lograr con las acciones sobre las lenguas indígenas, existen varias medidas que pueden aplicar al rango de acción que abarcan los diferentes tipos de planificación lingüística. Sin embargo, se observa que se descuida la planificación de corpus y de uso, y las medidas se focalizan demasiado en el sistema educativo como elemento vital para el fomento y revitalización lingüístico, y que además sólo están destinadas a la población indígena, excluyendo a la población chilena de los procesos políticos y planificación de las lenguas indígenas.

## 0. Introducción

La imposición cultural de occidente sobre los pueblos indígenas ha sucedido de manera violenta desde los tiempos de la conquista. La constitución de Chile como República urgió a las autoridades del país a unificar el territorio y con la Pacificación de la Araucanía se terminó de sentenciar a los pueblos indígenas y sobre todo a los mapuches, a la situación socioeconómica y al deterioro de sus culturas y lenguas que actualmente padecen.

La toma de consciencia sobre las vejaciones y abusos que hicieron los Imperios Europeos y los Estados independientes a los pueblos indígenas y sus culturas, llevó a éstos, grupos de intelectuales y organismos internacionales forjaran las bases para poder compensar y revertir los procesos de pérdida cultural y lingüística de dichos pueblos, así como éstos exigieran reivindicaciones por todo lo que sus ancestros y culturas han debido padecer.

Frente a esta situación, la elaboración de políticas y planificación lingüística constituye una estrategia política y de planificación social para dar solución a algunos aspectos que atañen a los pueblos indígenas, a través del fomento y revitalización de las lenguas y culturas minorizadas. De esta manera, la presente investigación se enmarca dentro de la interdisciplina de la lingüística denominada Políticas y Planificación Lingüística (LPP en inglés).

Se trata de un estudio descriptivo de la situación actual de las políticas y planificación lingüística de las lenguas indígenas en general, y en particular del mapudungun, y sobre la legislación en que estas medidas se sustentan. Centrándonos en las medidas impulsadas exclusivamente por el Gobierno de Chile, a través de las instituciones competentes. De esta manera, el objetivo general de la investigación será:

- Establecer las políticas y planificación lingüísticas para el mapudungun y las lenguas indígenas en general, impulsadas por el Gobierno de Chile, a partir de la legislación y medidas gubernamentales que guardan relación con las lenguas indígenas.

Y a su vez, se tendrán como objetivos específicos:

- Identificar la situación de la planificación lingüística en Chile

- Detallar la relevancia de la legislación lingüística en Chile para las políticas y planificación lingüística del país
- Identificar fortalezas y debilidades de los procesos de planificación lingüística en Chile

De esta manera se busca dar una perspectiva evaluativa externa sobre los procesos de políticas y planificación lingüística impulsados por las instituciones gubernamentales chilenas, que escapa de los estudios de caso y estudios de los niveles afectados por estas medidas, que suelen realizarse en torno a la EIB, para centrarse en los niveles superiores de los procesos.

## **1. Marco Teórico**

### **1.1 Nociones básicas para contextos de diversidad lingüística en Latinoamérica**

En los inicios de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure estableció una dicotomía entre lingüística interna y externa; la primera se centraba en el estudio del lenguaje como sistema independiente de contextos sociales, mientras que la segunda estudiaba la lengua como institución social, prestando atención a la relación que se daba entre la lengua y el contexto donde se manifestaba. Aunque en un principio no se prestó mucho interés a los temas relacionados con lo que Saussure nombró como lingüística externa, el surgimiento de los estudios interdisciplinarios, como la etnolingüística y la sociolingüística, puso en relevancia que el estudio de las lenguas también debía considerar las relaciones de éstas con los contextos sociales, políticos, históricos y culturales que las rodeaban, y se fueron creando metodologías que permitieron estudiar dichas relaciones. Esto derivó a que los lingüistas prestaran atención a fenómenos como el bilingüismo en las personas o cómo algunas comunidades iban perdiendo sus lenguas ancestrales en favor de otras. De esta manera, el estudio sistemático de la planificación y políticas lingüísticas acarrea esta tradición y es necesario dar ciertas nociones que guardan relación con la presente investigación, las que se irán profundizando a lo largo ésta.



En primer lugar es necesario problematizar el concepto de bilingüismo, el cual, en una definición simple es la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia comunicativa (Etxebarría 1995). Sin embargo, como Alvar (1986) plantea, es necesario problematizar el concepto en muchos aspectos, desde los tipos de bilingüismo según el grado de conocimiento que tienen los hablantes en ambas lenguas, hasta los diferentes tipos de interferencias que pueden presentarse entre los códigos manejados por el hablante.

Nuestro interés dentro del campo de estudio que actualmente constituye el bilingüismo, está en los fenómenos que rodean a aquel bilingüismo que se produce cuando los hablantes de una lengua particular se ven obligados a aprender otra lengua, como consecuencia de procesos de conquista y colonización de los territorios que tradicionalmente ocupaban, lo que deriva en presiones políticas y sociales para que adopten la lengua de los conquistadores y colonizadores, hecho que puede provocar a corto, mediano y largo plazo (dependiendo de los contextos particulares), disminución de las competencias de los hablantes de las comunidades lingüísticas sometidas, así como la reducción del número de hablantes de la comunidad, hasta asimilación lingüística total.

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos entiende por comunidad lingüística “toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y cohesión cultural entre sus miembros” (p. 19). Cuando una comunidad lingüística se impone sobre otra bajo las lógicas de conquista y colonización, y tomando el caso de Latinoamérica, se produce marginación y hasta persecución de las comunidades lingüísticas que estaban originalmente asentadas en el territorio, muchas de estas comunidades fueron incluso eliminadas. La imposición de la lengua castellana de los conquistadores a las diferentes comunidades que vivían en América, le permitía al Imperio Español gobernar e imponerse mejor sobre dichos pueblos. Famosa es la frase de Nebrija de su gramática española del 1492: “la lengua es el mejor amigo del Imperio”. Administrativamente, lo más óptimo es poseer unidad

lingüística para gobernar. Como veremos más adelante, la situación actual de los pueblos indígenas en Chile es la consecuencia de las lógicas imperialistas a las que han sido históricamente sometidos.

Los diversos pueblos indígenas de América, así como han sido reducidos demográficamente por los procesos de conquista, han vivido procesos de castellanización que han reducido a los hablantes competentes de sus lenguas originarias. El monolingüismo que existió en un tiempo en las comunidades indígenas con sus lenguas originarias, se ha reducido inmensamente y suele remplazarse por un monolingüismo en español, a causa de las exigencias de los contextos a los que deben enfrentarse que son predominantemente en esta. El bilingüismo que suele presentarse para los pueblos indígenas es de español y la lengua indígena respectiva de la comunidad lingüística, siempre y cuando el hablante tenga competencias en ella.

Las lenguas indígenas en Latinoamérica suelen ser lenguas tanto minoritarias como minorizadas. Las lenguas minoritarias son lenguas que son utilizadas por un reducido número de hablantes, en contraste con la lengua de uso más amplio, que supera en gran medida en número de hablantes a la minoritaria. Las lenguas minorizadas en tanto son lenguas sometidas a marginación, persecución y hasta prohibición de su uso, de manera directa o no, y poseen un prestigio y estatus inferior al de las lenguas de uso más amplio. Las lenguas minorizadas tienden a ser minoritarias, aunque no siempre sucede de esta manera, como es el caso del catalán, que aunque no es una lengua minoritaria en Cataluña, pasó a ser una lengua minorizada en el contexto español, o las lenguas coloniales en África, que aunque eran minoritarias, los grupos que las hablaban gozaban de prestigio y poder, que las alejaban del estatus de minorizada. Liddicoat (2008) señala que los grupos indígena han sido objeto de procesos de control político por los grupos dominantes, lo que lleva a que, al menos en el caso general de Latinoamérica, los grupos indígenas se encuentren en una posición inferior a la de los no-indígenas socialmente, como veremos en el capítulo de realidad indígena en Chile, por lo que no es de extrañarse que sus lenguas también se vean minorizadas. A lo largo del presente trabajo, mantendremos la distinción entre lenguas minoritarias y

minorizadas, aunque es posible encontrar en la literatura sobre planificación y políticas lingüísticas un uso indistinto de ambos términos o prevalencia del término 'lenguas minoritarias', sin embargo, este término no posee la carga sociopolítica y de los conflictos históricos que implica que una lengua sea minorizada.

Por otra parte, no siempre los países poseen como lengua oficial a las lenguas indígenas en América, de hecho, sólo en algunos países cargan con este estatus, como es el caso de Bolivia y Paraguay. Casi siempre es el español la lengua que carga con ese estatus. Se entiende lengua oficial a la lengua establecida como de uso corriente en documentos oficiales, en la Constitución y otros instrumentos legales de una nación y, por extensión, en sus territorios o áreas administrativas directas. Pueden ser establecidas explícitamente en la ley o por *de facto*.

## **1.2 Planificación y políticas lingüísticas**

La planificación lingüística constituye un área de las ciencias sociales, siendo una subdisciplina de la lingüística, la que trabaja con otras disciplinas afines (Amorós 2008). El concepto de planificación lingüística refiere a las acciones llevadas de manera consciente y deliberada para influenciar las reglas, creencias y prácticas lingüísticas de una o más comunidades, a partir de la creación o modificación de un cuerpo de ideas, leyes y regulaciones, en favor del cambio planificado para el comportamiento lingüístico de la comunidad (Kaplan & Baldauf 1997). Es posible encontrar como sinónimos de planificación lingüística los conceptos de política lingüística, ingeniería lingüística, administración lingüística, glotopolítica, desarrollo lingüístico.

Una de las primeras definiciones otorgadas para el concepto la ofreció Haugen (1959), donde definía la planificación lingüística como la actividad de preparar una ortografía, una gramática y un diccionario normativo para guiar a los hablantes y escritores de una lengua en contextos de comunidades de habla no homogéneas. Aunque actualmente dicha definición sólo corresponde a una de las áreas de la disciplina, la planificación de corpus, rescataremos la idea sostenida de que la planificación lingüística tiene pertinencia principalmente en comunidades de habla

no homogéneas, donde existen dos o más lenguas o variantes de una lengua en un mismo territorio.

El interés por el estudio sistemático de la planificación lingüística surge hace pocas décadas, sin embargo, aquello a lo que ésta refiere son acciones que se han estado haciendo durante toda la historia de la humanidad, motivadas por diferentes tipos de necesidades políticas y económicas (Ricento 2006, ejemplos en el prefacio de Kaplan & Baldauf 1997). Los contextos de surgimiento y desarrollo de este campo de estudio, guardan relación con tres procesos históricos relevantes: el proceso de descolonización e independencia de África, que dejó como herencia lingüística el predominio de las lenguas coloniales en el territorio y la subordinación de las numerosas lenguas nativas a dichas lenguas, la creciente realidad multilingüe ocasionada por la inmigración en los Estados Unidos, cuya presión demográfica, sobre todo de latinos hispano-hablantes, exige el cambio de dinámicas lingüísticas en ciertas zonas del país abriendo espacio al español, y las reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas americanos, que en un caso similar al de África, los procesos de colonización y conquista que sufrieron, implicaron condiciones muy desfavorables para ellos en las nuevas naciones, y con estas, innumerables pérdidas culturales, territoriales y lingüísticas. Estos complejos escenarios nos remiten a que una planificación lingüística no sólo repercute en las lenguas como si éstas estuvieran aisladas del acontecer político, social y económico en el que viven las comunidades afectadas, pues, en palabras de Amorós (2008), toda planificación lingüística representa un intento de planificación social, de ahí la importancia y pertinencia del trabajo con otras disciplinas como la sociolingüística, la psicología social, las ciencias políticas o la antropología. No se puede avanzar adecuadamente en una planificación lingüística sin tomar en consideración lo que tiene que ofrecer cada una de estas disciplinas sobre el impacto de los cambios planificados en las lenguas y sus hablantes. De esta manera, como señala Baldauf (1994), el campo evolucionó de una disciplina enfocada en cuestiones de las lenguas oficiales a una disciplina crítica de todos los problemas que rodean a las lenguas en todas las sociedades.

A raíz de todo esto, tenemos que la planificación y las políticas lingüísticas deben enfrentarse a diversas realidades sociales y culturales existentes en cada contexto específico de aplicación, lo que nos lleva a que, más allá de las nociones que otorgamos en un comienzo, resulta difícil elaborar una definición unificada tanto para establecer en qué consiste la LPP y de qué manera debe llevarse a cabo (Cooper 1997 [1989]), pues las motivaciones para llevar a cabo estas acciones varían según los intereses particulares de aquellos que desean impulsarlas, y que como señala Cooper (p 47), distan de ser objetivos lingüísticos:

“La planificación lingüística generalmente responde a objetivos no lingüísticos, como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas elites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación o asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimientos nacionales y políticos”

Esto nos lleva a que la definición de planificación lingüística se adecuará a los contextos sociales y motivaciones particulares que ésta deba llevarse a cabo, que al ser increíblemente diversos, no es posible establecer una definición tajantemente generalizadora del concepto y de cómo esta deba llevarse a cabo. Sin embargo, para nuestros fines trabajaremos con las nociones entregadas en un comienzo a partir de lo postulado por Kaplan y Baldauf (1997), por parecernos lo suficientemente neutra y por permitir complejizar el concepto según la realidad social y cultural de cada comunidad particular.

### **1.2.1 Agentes involucrados en la Planificación y Políticas lingüística**

La planificación y políticas lingüísticas suelen llevarse a cabo como acciones oficiales a nivel nacional, por los gobiernos, instituciones gubernamentales o agencias autorizadas por el gobierno. Sin embargo, existe gran número de actores que tienen iniciativas y realizan acciones, que pueden ser consideradas de planificación y políticas lingüísticas, sólo que en niveles más reducidos. Los temas relacionados con el lenguaje incumben a toda la sociedad, pues todos se ven afectados por ellos, por lo que todos tienen algo que decir al

respecto. Todos los actores que impulsan cambios en temas de lenguaje, tienen impactos en diferentes sectores de la sociedad y a diferentes escalas, según factores como representatividad e influencia ante la comunidad o poder político y económico. Por lo mismo, la planificación y políticas lingüísticas podrían solo suceder a niveles regionales o locales, por motivaciones locales, dirigidas territorialmente o por impacto limitado.

En el caso de las lenguas minorizadas y minoritarias, es común observar iniciativas que nacen desde las mismas comunidades, al margen de las llevadas o respaldadas por las instituciones gubernamentales, o frente a la inacción de los gobiernos. La planificación no siempre se llevará a cabo por 'especialistas' o profesionales competentes, pues pueden estar involucrados desde funcionarios del gobierno, lingüistas hasta miembros de la comunidad.

Frente a esta realidad podemos distinguir planificación lingüística que actúan en macro y micro niveles (Cooper 1997 [1989]; Baldauf 1994). Las iniciativas y acciones que tienen un impacto a grande escala corresponde a la planificación y políticas de un macro-nivel, que son impulsadas usualmente por los gobiernos u organizaciones gubernamentales, y suele haber una correlación entre las decisiones tomadas y la situación actual de las sociedades. El micro-nivel corresponde a las iniciativas a pequeña escala, llevadas por individuos, grupos monoritarios o pequeñas organizaciones. Estas últimas no suelen ser consideradas en los modelos canónicos ni en las macro planificaciones, a pesar de que nuestra definición inicial de planificación lingüística incluye a todas las acciones conscientes, sean de un nivel macro o micro. Baldauf (2004) también señala que la no-acción frente a los temas del lenguaje también es un aspecto sobre el que hay que hacer hincapié en la disciplina, pues pueden ser no-acciones planeadas y que tienen un efecto sobre la realidad sociolingüística de las sociedades. Considerando estos aspectos, nuestro interés estará en la planificación lingüística a nivel macro.

Por otra parte, es preciso identificar quienes son los agentes según los roles que cumplen en la elaboración y aplicación de una planificación y políticas

lingüísticas. Nosotros distinguiremos tres grupos de agentes, a pesar de que los márgenes entre ellos sean difusos, pues un agente puede en algunos casos tomar roles de otro. Además, cada uno de estos agentes se pueden sub-categorizar en diferentes sub-agentes que cumplen diversos roles dentro de las funciones generales que mencionaremos a continuación, que nos permitirán agrupar desde encargados fomento de segundas lenguas a nivel ministerial, académicos que trabajan para el gobierno creando programas de enseñanza de lenguas, las direcciones municipales de educación, las unidades técnicas pedagógicas de las escuelas y hasta profesores de idioma, en tipos de agentes según su rol funcional en la planificación lingüística, siempre en un macro-nivel. Estos roles varían según la institucionalidad particular de cada comunidad, sus contextos socioculturales y la manera en que es concebida la planificación lingüística en cada una de ellas.

El primer grupo de agentes corresponde a los planificadores lingüísticos: cualquier institución gubernamental, organismo público o privado, u organismos o personas asociadas a ellos, que elaboren o impulsen la planificación y políticas lingüísticas a un nivel macro. Suelen ser miembros o estar asociados a los gobiernos, ya que es necesario estar investidos con autoridad de realizar grandes cambios sociales, así como los recursos humanos y económicos para poder llevarlos a cabo. Obedecen a objetivos y motivaciones de diferente índole y poseen la capacidad de elaborar leyes, regulaciones u otro tipo de medidas que consideren pertinentes para poder obtener los resultados esperados se su planificación. Los principales agentes son instituciones o departamentos ministeriales, Ministerio de Educación por ejemplo, que están constituidos por sub-agentes encargados de diferentes áreas, como puede ser un departamento ministerial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), un encargado de revitalización de lenguas indígenas, encargados de programas de inglés, etc. Cabe destacar que en las comunidades pueden existir este mismo tipo de agentes pero que actúan en un micro-nivel.

El segundo grupo de agentes que identificamos, son los aplicadores de la planificación lingüística, quienes son los encargados de que las acciones de los primeros agentes lleguen a las comunidades objetivo de la planificación. Dentro

de este grupo encontramos una gran variedad de sub-agentes con diversas funciones, pues caben dentro de esta categoría desde las instituciones y autoridades administrativas locales, dependientes políticamente del primer agente, como las direcciones municipales de educación o las municipalidades, que cumplen roles administrativos, hasta las escuelas y profesores que pueden estar directamente involucrados en la aplicación de alguna medida de planificación lingüística, como puede ser un programa de enseñanza de lengua, como es el programa de EIB.

El último agente es la comunidad objetivo de la planificación lingüística, es decir, los hablantes, oyentes, escritores o lectores concretos a quienes están dirigidas las medidas nacidas de los primeros agentes, quienes pueden ser desde miembros de una comunidad indígena, alumnos del sistema escolar, hasta miembros de instituciones privadas. Éstos no están obligados a aceptar o verse afectados por dichas medidas, pues pueden escoger no adoptar alguno de los cambios lingüísticos impulsados desde los planificadores o estos cambios impulsados pueden no tener el suficiente sustento o peso para afectar realmente a la comunidad.

La academia no la consideraremos como un agente aparte, sino como un agente transversal a todos los grupos, porque su injerencia en la planificación lingüística es nula si no está asociada a uno de estos tres tipos de agentes. Las dinámicas y relaciones entre los agentes y sub-agentes de los diferentes grupos es obligatoria y necesaria, ya que, además de que en ciertos casos un agente pueda cumplir roles que correspondan a otro, un agente puede pertenecer a más un grupo a la vez, pues puede darse el caso de que el primer agente pertenezcan a la comunidad de habla que se ve afectada por la planificación lingüística que él mismo impulsa, perteneciendo a su vez el tercer grupo.

Para los efectos de esta investigación, nos interesará el primer grupo de agentes, y en particular, la planificación y políticas lingüísticas que nacen desde el Gobierno de Chile.



### **1.2.2 Políticas Lingüísticas**

Con lo expuesto hasta ahora, es posible observar la estrecha relación existente entre lo que es la planificación lingüística y las políticas lingüísticas, inclusive existen autores que utilizan ambos términos como sinónimos, como podemos encontrar en la revisión teórica expuesta por Amorós (2008) sobre la distinción y dependencia de ambos conceptos. Sin embargo, en consideración del agente planificador de nuestro interés, para nuestra distinción partiremos de la base que las políticas lingüísticas son en primer medida políticas públicas.

En función a lo planteado por Kraft y Furlong (2013), en cuanto una política es el curso de acciones que un individuo o grupo de individuos sigue consistentemente en el tratamiento de un problema, una política pública la entenderemos como aquello que los funcionarios públicos del Gobierno, y por extensión los ciudadanos que ellos representan, deciden hacer o no hacer frente a los problemas públicos, éstos últimos entendidos como condiciones ampliamente percibidas por la población como inaceptables, por lo que es necesario intervenir, o en palabras de Dery (1984), necesidades insatisfechas, valores u oportunidades para mejorar, que pueden ser perseguidas a través de la acción pública. A través de las políticas públicas es posible identificar los valores que poseen más prioridad en una sociedad, así como los conflictos existentes entre los distintos valores que quedan en manifiesto en el momento de tomar una decisión. En las políticas lingüísticas estos valores son lo que corresponden a las ideologías lingüísticas existentes en los diferentes agentes y sub-agentes de la planificación lingüística. Entendiendo por ideología lingüística el conjunto de creencias socialmente compartidas que refiere tanto al uso o valor de las lenguas (De los Heros 2008).

Es necesario tener en cuenta, que un problema público, a pesar de la percepción social, existen sólo cuando los agentes con poder los consideran como tales y barajan las políticas públicas que llevarán a cabo para enfrentarlos. Los procesos de las políticas públicas, sobre lo que actúan y no actúan, resultan bastante complejos en el contexto donde los problemas públicos de las comunidades resultan ser inmensamente diversos y numerosos, donde además

los recursos y capacidades de acción son muchas veces escasos (Figueroa Huencho 2013). Esto puede llevar a que ciertos problemas queden relegados, y debido a los intereses políticos por considerar relevantes unos sobre otros, algunos problemas pueden ser enfrentados sólo parcialmente o inadecuadamente.

Entendiendo la política lingüística de esta manera, y a pesar de la difusa distinción existente entre ambos términos, considerar la política lingüística como política pública, a nuestro parecer nos permite distinguirla mejor de la planificación lingüística, pues esta última toma relevancia como herramienta para llevar a cabo una política lingüística. En otras palabras, **las políticas lingüísticas son los objetivos y acciones para hacer frente a problemas públicos de índole lingüísticos, principalmente impulsados por instituciones gubernamentales, y la planificación lingüística son los métodos utilizados para lograr dichas acciones y objetivos.** Si partimos con el hecho de que toda acción requiere de un método para poder cumplir los objetivos buscados, aunque estos métodos no sean del todo elaborados, tenemos que **la relación entre políticas y planificación es indisociable y constantemente se cruzan, por lo que al hablar de una necesariamente estaremos hablando de la otra.** Bajo este prisma, ambas deberían compartir las mismas motivaciones cuando son impulsadas por los agentes de un mismo nivel y de un mismo grupo, como pueden ser funcionarios de gobierno, aunque es posible encontrar que no haya una coordinación entre los agentes involucrados para llevar a cabo la planificación y las políticas.

### **1.2.3 Condiciones para la planificación y políticas lingüísticas (LPP)**

Como Sichra (2003) y Cooper (1989) plantean, resulta importante tomar en consideración que todos los tipos de planificación y políticas lingüísticas emergen de contextos sociales y lingüísticos conflictivos y, por lo tanto, no pueden ser entendidas sin hacer referencia a dichos contextos. Las LPP ocurren por lo general en contextos donde dos o más lenguas o variantes de una lengua están compitiendo por las relaciones de poder, donde el lenguaje se convierte en un medio para la expansión o establecimiento de posiciones de influencia o poder.

Bangbose (1987), por su parte, señala que la planificación lingüística a menudo se lleva a cabo cuando se necesitan medidas correctivas frente a las deficiencias lingüísticas provocadas por deficiencias sociales. Esto va mostrando que el lenguaje no es el verdadero propósito de la planificación y las políticas lingüísticas, el lenguaje es sólo un medio para alcanzar otros objetivos sociales y políticos.

Cómo hemos venido mencionando, la planificación y las políticas lingüísticas están motivadas y expresan intereses e ideologías de los agentes que las impulsan, por lo que no son en ningún caso fenómenos neutros. Estos intereses e ideologías están en constantes cambios de acuerdo a los contextos socio-históricos y sociopolíticos particulares (Blommaert 1999; Sallabank 2012). Incluso, las políticas y planificaciones de este tipo, siendo políticas públicas como describimos anteriormente, realizan supuestos sobre lo que las sociedades necesitan y los agentes que las impulsan, en base a estas suposiciones, establecen lo bueno o malo para su pueblo en temas lingüísticos, como puede ser qué lengua se debe fomentar y cuál no, por medio de la educación, por ejemplo, o determinar las lenguas o variedades oficiales.

De esta manera tenemos que las actividades del campo de la planificación lingüística, sean estas o no, responden a problemas públicos o propósitos sociopolíticos, entre los que podemos encontrar: integración nacional, control político, desarrollo económico, acceso al conocimiento científico, establecimiento de elites en base a la validación de sus variedades lingüísticas, asimilación de grupos minoritarios, como los indígenas o inmigrantes, movimientos de inmigración masiva, etcétera. Al poseer motivaciones tan diferentes, se tiene que las políticas y planificaciones lingüísticas son igual de heterogéneas. Los patrones de acción de los agentes que las impulsan alrededor del mundo son siempre diferentes, ya que deben adecuarse a la increíble variedad de contextos sociopolíticos y culturales a los que se enfrentan y a los que ellos forman parte. Al hablar sobre la planificación lingüística desde los estudiosos del campo, se debe tomar en consideración este complejo escenario que deben abordar, lo realmente difícil que resulta establecer una teoría general de la planificación lingüística y su proceder.

### 1.2.4 Tipos de planificación lingüística

Haugen (1966) hizo una de las primeras sistematizaciones de los procesos de políticas y planificación lingüística, distinguiendo cuatro etapas: la selección de una forma, codificación de la forma seleccionada, implementación de nuevas normas y la elaboración dentro de dominios públicos (promoción institucional y cultural). Amorós (2008) recalca la importancia de planificar una lengua para poder enfrentar problemas diferente naturaleza, desde elaborar una gramática hasta los diferentes estatus que poseen las lenguas y variantes, temas que juegan un papel relevante en la identidad nacional de los pueblos implicados. Por esto, dentro del proceso de planificación, se han distinguido distintas áreas sobre las que trabajar. Una primera división es la que plantea Kloss (1969), que la divide en planificación de corpus y planificación de estatus.

La **planificación de estatus** refiere a definir y establecer la posición social que debería tener una lengua o un conjunto de lenguas en un territorio particular (Sichra 2003; Amorós 2008; Lo Bianco 2004; Baldauf 2004). Esta planificación debería considerar qué lenguas deberían ser manejadas, aprendidas y enseñadas en el territorio, cuáles variedades de la lengua están involucradas, en qué circunstancias las lenguas se usarán, etc. Para el caso de las segundas lenguas, hay cuatro aspectos que deberían ser abordados por la planificación de estatus (Baldauf 2004): 1) Su estatus para sus propios propósitos comunicativos, 2) su rol como segundas lenguas, como lengua franca o de instrucción, 3) su rol como lenguas minorías étnicas o de inmigrantes y 4) el grado en el cual la promoción de segundas lenguas impacta sobre los derechos lingüísticos.

La **planificación de corpus** es definida como la acción llevada a cabo sobre las lenguas en un nivel intralingüístico (Sichra 2003; Amorós 2008; Lo Bianco 2004; Baldauf 2004). Depende en gran medida de la planificación de estatus. Responde a acciones relacionadas con establecer aspectos formales de las lenguas, como son la creación de grafemarios, gramáticas, diccionarios, y desarrollo léxico, como la creación de neologismos para lenguas indígenas que no poseen léxico para referir a realidades del mundo actual, y el desarrollo estilístico.

Otra área es la **planificación de lenguaje-en-educación** (Baldaulf 2004) o **planificación de adquisición** (Sichra 2003; Amorós 2008; Lo Bianco 2004), la que se define como las acciones tomadas para promover el aprendizaje de una lengua, para así aumentar el número de hablantes cuando es requerido, como en el caso de las lenguas en peligro de extinción o minoritarias. De hecho, en estos contextos lingüísticos es donde esta planificación adquiere mayor relevancia. Por lo general, la escuela es el escenario principal de esta planificación, sobre todo cuando son la planificación es impulsada por los gobiernos, como suele ocurrir. Sin embargo, contextos no formales de educación, como talleres de idioma, o acciones motivadas por las mismas comunidades, como nichos lingüísticos (especies de preescolares donde ancianos de una etnia transmiten directamente su lengua y saberes ancestrales a los niños de una comunidad con el fin de preservar su patrimonio cultural histórico (Mosonyi 1998)), corresponden también a acciones que caben en el campo de esta planificación.

Lo Bianco (2004) también distingue una cuarta área de la planificación lingüística que denomina **planificación de uso**, que refiere a los esfuerzos para extender los dominios comunicativos de una lengua, es decir, incrementar los contextos de uso de la lengua. Este nivel también cobra importancia en los contextos donde en un territorio existen lenguas minorizadas, que los espacios de uso en comparación a la o las lenguas hegemónicas o extendidas son ínfimos, ayudando a que éstas lenguas no desaparezcan.

Otro nivel es la **planificación de prestigio o imagen** (Baldauf 2004; Lo Bianco 2004), que refiere a las acciones tomadas para incrementar el prestigio o imagen pública de las lenguas involucradas en los procesos de planificación y políticas lingüísticas. Como el prestigio es un factor importante junto a la funcionalidad, abordado or la planificación anterior, para motivar la adquisición de una lengua, estos niveles son fundamentales para contextos donde se busca motivar el aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo de lenguas minorizadas.

El ultimo nivel, señalado por Lo Bianco (2004), es el que corresponde a la **planificación de discurso**, que se sustenta sobre cómo el discurso institucional

genera un efecto sobre la ideología de las personas. De esta manera, la planificación de discurso refiere a los esfuerzos de las instituciones para influenciar a través del discurso institucional las ideologías de la población en torno a las lenguas particulares.

Estos niveles de la planificación lingüística, a pesar de que puedan abordarse de manera separada, están interrelacionadas y dependen las unas de las otras. Con lo planteado hasta ahora, tenemos que la planificación y políticas lingüísticas deben ser abordadas desde un enfoque holístico. Además, se debe tener en consideración que éstas, así como el abordaje de cada nivel expuesto, variará según las motivaciones sociopolíticas y contextos particulares de cada sociedad.

#### **1.2.5 Clasificación de los tipos de planificación y políticas lingüísticas en el mundo**

Hasta este punto, hemos recalcado que las planificaciones y políticas lingüísticas están íntimamente relacionadas con los contextos históricos y sociopolíticos de las comunidades donde se llevan a cabo. Las motivaciones e intenciones de los agentes planificadores que las impulsan, así como lo que no es de interés o no es considerado por éstos, tienen un fuerte impacto en las maneras de aplicación y resultados de dichas políticas en las sociedades. También cabe recalcar que la planificación lingüística es una planificación social y que lo que realmente la motiva, distan de ser temas meramente lingüísticos.

Tomando en consideración esto, y volviendo al contexto de surgimiento del estudio sistemático de la planificación y políticas lingüísticas durante el siglo pasado, encontramos que el área de acción que abarca las lenguas minorizadas y minoritarias es realmente importante. Ricento (2006) destaca que los movimientos sociales de la segunda mitad del siglo XX ocasionaron que comenzáramos a prestar atención a problemas que afectaban a sectores de la población minoritaria o minorizada, que antes no habían sido considerados. Sin embargo, la planificación y políticas lingüísticas en un principio sólo se enfocaban en las

lenguas nacionales, situación que acrecentaba las brechas sociales entre las lenguas mayoritarias y minoritarias, amenazando con la extinción de algunas lenguas minoritarias o provocándola derechamente y generando los conflictivos contextos sociolingüísticos que existen actualmente en las sociedades, como lo que ocurre en numerosos países con los pueblos indígenas, como es el caso de Chile.

En 1996 se lleva a cabo en Barcelona la Conferencia Mundial de Derechos lingüísticos, donde se estableció la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, la cual contó con la participación numerosos especialistas en el área, junto con 61 ONG y 40 asociaciones PEN, siendo una iniciativa del Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del Internacional PEN Club y el CIEMEN (Escarre International Center for Ethnic Minorities and the Nations), y respaldada por la UNESCO. El documento que pone en relieve la diversidad lingüística y cultural en el planeta y rechaza la homogeneización cultural forzada, tuvo que enfrentarse al problema de poder establecer derechos lingüísticos universales frente a los diversos contextos sociales y políticos existentes en el mundo y las diferentes visiones culturales sobre las lenguas de las diferentes sociedades (Mimó en *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*). Se sustenta sobre un gran corpus de declaraciones de derechos de todo tipo, del cual destacamos el artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos que establece que todo el mundo posee los mismos derechos y libertades, sin importar raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política y otra, origen nacional o social, posición económica o cualquier otra condición. De esta manera se busca con esta declaración promover el compromiso internacional de respetar los derechos de grupos lingüísticos, los relacionados con la historicidad y de las personas que no residen en sus comunidades nativas.

La mención de estos derechos, más allá de profundizar en ellos, es recalcar la importancia de las lenguas en el ámbito humano, que existe una consciencia sobre los diversos problemas que han ocasionado muchos procesos históricos y políticos hostiles contra ciertos grupos en las sociedades, a veces de manera directa, concienzuda e incluso violenta y, en otras ocasiones, de forma involuntaria

o subliminal. Es una manera de ayudar a subsanar las crisis sociolingüísticas que en algunas ocasiones resultan muy difíciles de revertir, como la extinción de lenguas. El problema es que un análisis detenido a las planificaciones y políticas lingüísticas alrededor del mundo, vemos que aún no existe un peso ético y político de esta declaración en las prácticas de los gobiernos.

En la página web '*Aménagement linguistique dans le monde*', Jaques Leclerc presenta los contextos y políticas lingüísticas particulares de 389 Estados o territorios alrededor de los 195 países reconocidos del mundo. Un catastro completísimo de la planificación y políticas lingüísticas en el mundo, a partir del cual se categorizan las prácticas llevadas por los diferentes estados y países considerados en nueve tipos de políticas lingüísticas vigentes en el mundo. A través del trabajo de Leclerc se puede observar que en la práctica existe poca consideración de la declaración universal de derechos lingüísticos. A continuación presentaremos nuestra traducción de los diferentes tipos de políticas lingüísticas adoptadas en el mundo, que establece Leclerc, las que vale mencionar se presentan en diferentes grados en cada Estado y territorio.

El primer tipo de política, son las **políticas de asimilación**, que consisten en utilizar medios, generalmente planificados, que permitan acelerar la minorización o la liquidación de ciertos grupos lingüísticos. Este tipo de política recurre a enérgicos medios de intervención, tales como la prohibición, la exclusión o la desvalorización social, o en casos extremos, la represión y el genocidio. Una política de asimilación puede proclamar la igualdad social y acordar derechos lingüísticos, al mismo tiempo que recurren a prácticas que niegan sistemáticamente dichos derechos. Evidentemente, es una política poco respetuosa por la protección a los grupos lingüísticos minoritarios, que cuando tiene éxito, es un instrumento de cohesión nacional muy poderoso en la formación de estados. De cierta manera, todos los países practican este tipo de políticas, sobre todo frente a las poblaciones de inmigrantes, pero para este caso se denominan políticas de integración, pues administrativamente resulta inviable lidiar con una veintena de lenguas o más.



El segundo tipo de políticas son las **políticas de no intervención**. Esta consiste primordialmente en escoger el camino del *laisser-faire*; ignorar los problemas hasta que se presentan y dejar evolucionar normalmente la relación de las fuerzas existentes en el territorio. En la práctica, se trata de una elección, que juega siempre a favor de la lengua dominante.

Una política de no intervención es, en principio, no escrita y oficiosa, aunque no impide que un gobierno haga declaraciones de intenciones, acciones por prácticas administrativas, proceder por reglamentos o por decretos, que no son sino vagas disposiciones constitucionales. Generalmente, un gobierno no-intervencionista no se plantea como árbitro y se guarda adoptar disposiciones legislativas. A menudo se invoca para justificar tales políticas principios de 'libre elección', tolerancia o de aceptación de diferencias. Un gobierno puede practicar una política mixta, por ejemplo, no intervenir en lo que respecta a la lengua oficial, pero proteger la o las lenguas de las minorías.

Cerca de 70 Estados alrededor del mundo practican la no-intervención o, en menor grado, una solución mixta que combine no-intervención e intervención. El trabajo de Leclerc incluye a Chile como practicante de este tipo de políticas, lo que abordaremos en el análisis.

El tercer tipo de políticas son las **políticas de valorización de la lengua oficial**. Estas son políticas de monolingüismo, es decir, favorecer una sola lengua en el plano político, jurídico, social, económico, etc. Se pueden aplicar a la lengua de la mayoría de la población; se trata entonces de la lengua nacional cuando adquiere el estatus de lengua oficial. Esta lengua oficial a la cual beneficia esta política de valorización, no siempre constituye una lengua nacional. También se puede tratar de una lengua colonial o de una lengua extranjera de difusión internacional. Aunque, en principio, este tipo de política no se reconoce más que una sola lengua, un Estado puede acordar ciertos derechos lingüísticos a sus minorías. También el monolingüismo oficial puede ser practicado sobre sólo una o varias porciones del territorio nacional. Por otra parte, estas políticas pueden conducir a la asimilación.

El cuarto tipo de políticas establecido por Leclerc son las **políticas lingüísticas sectoriales**, que son aquellas que se limitan generalmente a un solo aspecto lingüístico, a veces dos o tres a lo más. Consisten en adoptar medidas legislativas más o menos elaboradas dentro de uno, dos o tres dominios del uso de las lenguas minoritarias o de inmigrantes. El dominio de la educación parece ser el dominio más privilegiado, pero ciertas políticas abordan otros aspectos, como la señalética pública, los servicios hospitalarios o la toponimia. También se aplican políticas sectoriales cuando se requiere regular problemas a medida que van surgiendo. La evolución última de un enfoque sectorial es lograr un estatus jurídico diferenciado.

El quinto tipo política son justamente las **políticas de estatus jurídico diferenciado**. Estas parten del principio, por una parte, que los grupos mayoritarios de los países poseen todos los derechos, entre ellos los lingüísticos, y por otra que la o las minorías tienen menos derechos, pero éstas aún así son jurídicamente y oficialmente reconocidas. En otras palabras, estos derechos, que siempre están sustentados por una legislación o disposiciones constitucionales, son necesariamente extensivos para la mayoría y restrictivos para las minorías.

Frente a esta realidad, toda política de estatus diferenciado aspira a armonizar la coexistencia lingüística, pero sin establecer igualdad jurídica para todos. Los grupos minoritarios poseen ciertos derechos en sectores claves, como los servicios gubernamentales, la justicia, las escuelas o los medios. El objetivo es proteger dicha minoría, ante el hecho de que sus derechos personales son limitados y desiguales, y reconocer su derecho a la diferencia.

El sexto tipo de política son las **políticas de bilingüismo** (o de trilingüismo). En estas se reconocen a través de la Constitución o por la ley, la igualdad de dos o más lenguas, adquiriendo el carácter de lenguas oficiales. Se tratan generalmente de una igualdad jurídica, no necesariamente una igualdad real. Este estatus confiere a los ciudadanos, en principio, al menos, la elección de utilizar una u otra de las lenguas oficiales en sus relaciones con el Estado. Esta elección de la lengua empleada constituye un derecho para los individuos y una

obligación para el Estado. El bilingüismo de un Estado puede ser simbólico, más o menos desequilibrado o más o menos igualitario.

Dentro de este tipo de políticas, se distinguen tres, relacionadas con los tipos de bilingüismo que pueden presentarse. En primer lugar, está el **bilingüismo fundado sobre los derechos personales (sin límite territorial)**, la que se aplica en principio sobre todos los miembros de una comunidad lingüística, sin importar dónde estos viven sobre el territorio nacional. Son derechos transportables para los individuos, como puede ser el derecho a votar. Este tipo de políticas de bilingüismo se aplica cuando los grupos lingüísticos están dispersos sobre el territorio del Estado. Por otra parte, están el **bilingüismo fundado sobre los derechos personales territorializados**, que se aplican a todos los miembros de una comunidad lingüística que residen en una región dada. Este tipo de bilingüismo no se extiende sobre todo el territorio nacional, sino que sólo sobre una porción de este. El estado practica este bilingüismo restrictivo cuando ciertas comunidades lingüísticas están concentradas geográficamente. En este caso, la lengua minoritaria se ve atribuida a un espacio geográfico donde es co-oficial con la lengua mayoritaria, que por su parte, es oficial sobre todo el territorio nacional. Por último, existe el **bilingüismo fundado sobre los derechos territoriales**, que deriva del principio que las lenguas en competencia en un Estado multilingüe están separadas sobre el territorio gracias a fronteras lingüísticas. Los derechos lingüísticos, entonces, están concedidos a los ciudadanos residentes en el interior de un territorio dado y un cambio de lugar de residencia puede hacerles perder todos sus derechos lingüísticos, los cuales no son transportable. En otros términos, el Estado puede ser oficialmente bilingüe, pero aplica un monolingüismo local. El Estado practica tales políticas cuando las comunidades lingüísticas están muy concentradas geográficamente y benefician una estructura estatal descentralizada, más o menos federalizada, en las cuales el Estado central es bilingüe y los Estados regionales pueden ser monolingües

El séptimo tipo de política son las **políticas de multilingüe estratégico**, que reposan sobre una elección esencialmente práctica, donde un Estado, que incluso puede ser oficialmente monolingüe, puede recurrir a otras dos o más

lenguas en razón de las restricciones ligadas a las necesidades de comunicación, de la situación política, social, económica, etc. Sin estar fundada sobre el amor a una lengua cualquiera, sin jamás escoger una lengua por sobre otra, la política de multilingüismo estratégico, a menudo confundida con el bilingüismo (o trilingüismo), considera una lengua dada como complementaria a otra y se esfuerza por explorar de forma positiva todos los recursos lingüísticos del país. Este tipo de política sólo es aplicable en dos tipos de Estados: un Estado multilingüe, donde las relaciones entre los grupos involucrados se reducen generalmente a la supremacía de una lengua dominante, o un Estado históricamente enfrentado a varias lenguas alrededor de sus fronteras.

El octavo tipo son las **políticas lingüísticas de internacionalización**, que se aplican cuando un Estado, generalmente con un antiguo poder colonial, ejerce su supremacía sobre el plan del código lingüístico fuera de sus fronteras políticas. Sólo es posible de llevarse por una lengua de gran difusión que ya adquirió un prestigio considerable y teme perderlo. Sólo son practicadas por Alemania, Estados Unidos, Francia y Portugal.

Finalmente, están las **políticas lingüísticas mixtas**, que suceden cuando un Estado practica simultáneamente diferentes tipos de intervención. Generalmente están asociadas, por ejemplo, la no-intervención para las lenguas oficiales y política sectorial para la o las minorías, pero pueden darse otras combinaciones.

## 2. Metodología

Para la presente investigación tomamos un enfoque de análisis cualitativo para abordar e interpretar el corpus sobre el que se trabajará. La investigación se divide en tres secciones, una de contextualización y otras dos de análisis de las políticas y planificación lingüística para las lenguas indígenas y el mapudungun en Chile, impulsadas exclusivamente por agentes planificadores oficiales o gubernamentales.

Una primera parte de la investigación se sustentó principalmente sobre investigaciones sociolingüísticas e informes censales, a través de las cuales entregamos un panorama de la situación social y lingüística de los pueblos indígenas en Chile y en particular de mapudungun. Esta etapa previa al análisis cobra relevancia para poder entender el trasfondo que rodea la legislación que compete a los temas indígenas, y sobre todo las políticas y planificación lingüística para las lenguas indígenas y el mapudungun impulsadas por el Estado chileno.

La segunda parte, consta de un análisis de la legislación existente en Chile que regula o implica una suerte de política y planificación lingüística para las lenguas indígenas, y que por tanto, pueden considerarse como políticas lingüísticas en sí. También se abordan los tratados y convenios internacionales a los que Chile adhiere, en relación a derechos indígenas, que también deberían tener implicancias en las políticas y planificación adoptada por el Estado. El acceso a la legislación se realizó principalmente por medio de la biblioteca virtual del Congreso Nacional de Chile y por los sitios web de Ministerios a los que competían las legislaciones abordadas. Para esta sección, se clasificaron las leyes en 'leyes no educacionales', 'leyes educacionales', 'convenios internacionales de derechos indígenas' y un apartado especial para la ley indígena. En primer lugar se hará una presentación y/o citación del artículo o fragmento de la ley que guarda relación con los asuntos de nuestro interés, y luego se procederá al análisis de la ley, refiriendo su relevancia como política o planificación lingüística.

Por último, se realiza una descripción y análisis de las medidas gubernamentales, que suelen derivar del corpus legal, y que por disposición del

mismo, son impulsadas principalmente por la CONADI y sobre todo por el Ministerio de Educación, que corresponderían a los tipos de planificación lingüística descritos en el marco teórico. Para esto, además de las publicaciones ministeriales y la información encontrada en la bibliografía sobre el tema, se realizaron dos entrevistas: una a Javier Quidel, encargado del Programa de Educación Bilingüe en el Ministerio de Educación, y a Mauricio Huircán, encargado del área de revitalización cultural y lingüística del mismo programa del Ministerio de Educación, a quienes se les consultó sobre las acciones concretas que actualmente se realizan para la revitalización y fomento de las lenguas indígenas en el país desde el Estado y sus instituciones.

Por otra parte, durante el año 2013 se realizaron varias visitas de terreno a Alto Biobío y a Mulchén, para familiarizarnos con la aplicación del PEIB en algunas comunidades mapuches del sector, teniendo contacto con autoridades oficiales locales, educadores tradicionales y realizando trabajo etnográfico en algunos colegios en donde se aplicaba el PEIB. La experiencia obtenida tras este trabajo también es utilizada para ejemplificar algunos aspectos del análisis. También nos preocupamos de asistir la mayor cantidad de encuentros y congresos relacionados con la aplicación y problemáticas del PEIB para la revitalización de lenguas indígenas en Chile y Latinoamérica, para mantenernos al tanto del trabajo actual de los especialistas en torno al tema.

### **3. Realidad de los pueblos indígenas en Chile**

En el presente capítulo realizaremos un panorama de la situación actual de los indígenas en Chile, con el fin de enmarcar las actuales medidas que nacen desde el Gobierno para abordar los temas de nuestro interés, que guardan relación con la revitalización de lenguas indígenas y la planificación lingüística. Nos pareció necesario realizar un panorama de la realidad indígena en general y no sólo del mapudungun, debido a que la legislación no está construida para el caso particular de cada pueblo indígena, sino que tiende a abordarlos como una sola realidad, más allá de los programas y políticas públicas particulares para estos pueblos, que son elaborados dentro de este marco legal general.

La información otorgada por el Censo y la encuesta Casen se tomarán como puntos de partida para comenzar nuestro panorama sobre la realidad indígena chilena actual. Para observar el dinamismo en la población indígena sobre la cual se legisla, no sólo se trabajará con los datos más actuales otorgados por el Censo 2012 y la encuesta Casen 2011, también se mencionarán algunos datos del Censo 2002, extraídos del informe censal "*Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile*". Otro aspecto a considerar, son los problemas que existieron en la aplicación del último Censo 2012, como el gran número de familias indígenas y no indígenas que no fueron censadas, que han generado un gran debate sobre la legitimidad de los datos que arrojó el instrumento. A pesar de esto, la información otorgada por el instrumento no deja de ser importante para los fines de esta investigación, porque aunque puedan no ser datos exactos, sí son representativos de la población, y sobre todo por el hecho de que para el Censo 2012 se realizó una Consulta Nacional a los Pueblos Indígenas para establecer los alcances y relevancia de las preguntas relacionadas con los pueblos indígenas y para recoger opiniones y sugerencias de los mismos indígenas. El único inconveniente es que los resultados disponibles del Censo 2012 son sólo preliminares y no existen aún informes censales específicos de la población indígena como el del 2002, por lo que al tipo de datos al cual se tiene acceso del último censo son todavía limitados.

## **3.1 Realidad social**

### **3.1.1 Información demográfica**

En el Censo 2002 se señala que la población total de Chile es de 15.051.136 habitantes y un total de 692.192 personas, correspondientes al 4,6% de la población del país, declara pertenecer a alguno de los ocho pueblos considerados en el instrumento, siendo el pueblo mapuche el pueblo más numeroso con un 87,3% de los encuestados que declararon pertenecer a un grupo étnico. Para el 2012, la población de Chile aumentó a 16.634.603 habitantes y un total de 1.714.677 personas, correspondientes al 11,11% de la población del país, declaró pertenecer a algún grupo étnico. De ese total, el pueblo mapuche continúa siendo el más numeroso con un 84,11%. A partir del 2008, el pueblo diaguita también es legalmente reconocido por el Estado chileno, por lo que los nueve pueblos indígenas considerados en el Censo 2012 son: mapuche, aymara, likan antai (atacameños), rapa nui, diaguita, colla, quechua, yámana (yagán) y alacalufe (kawésqar). El aumento de la población a más del doble población indígena con respecto al último censo, era una cifra un tanto esperada, pues la encuesta Casen 2011 ya maneja la cifra de población indígena de 1.369.563 personas.

El Censo 2012, muestra que la población indígena se concentra principalmente en la Región Metropolitana, con más de medio millón de personas (576.990 personas). Las regiones del Bío Bío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos, concentran las siguientes concentraciones más importantes de población indígena (677.229 personas entre las cuatro regiones), lo que tiene relación con que dichas regiones son las zonas de las tierras originarias del pueblo mapuche, etnia más numerosa del país. La región de Valparaíso es otro núcleo con un importante número de población indígena, así como la región de Aysén. Los pueblos indígenas con mayor población luego del pueblo mapuche son los aymaras (6,25% de la población indígena) y los diaguitas (2,53% de la población indígena). Las zonas de residencia ancestrales de estos pueblos se condicen con las otras regiones del norte que poseen mayor población indígena, principalmente la primera región de Arica y Parinacota, donde la población indígena supera el cuarto



de la población de la región (56.717 personas), y la segunda región de Tarapacá, que la población indígena es casi un quinto de la población de la región (47.999 personas). El resto de las regiones poseen población indígena, pero en menor proporción y número que las nombradas.

En cuanto a la distribución de la población según el área de residencia, la realidad nacional del Censo 2002, mostraba que el 86,6% de la población total vive en zonas urbanas y el 13,4% restantes en zonas rurales. La población indígena replicaba parcialmente esta tendencia a la urbanización, con un 64,8% que habitan en zonas urbanas y un 35,2% en zonas rurales. La encuesta Casen 2011 mostró que la población indígena que vive en zonas rurales se redujo a un 34,6%. Según estas cifras, 2 de cada 3 indígenas vive en zonas urbanas, lo que muestra una clara tendencia de la población indígena a vivir en zonas urbanas. El informe del Censo 2002, también indica que ciertas etnias son eminentemente población urbana, como es el caso del rapanui, donde el 92,3% vive en zonas urbanas, debido a las características geográficas de la Isla de Pascua, o el de los alacalufes, que ese porcentaje corresponde al 87,5%. A partir de esto, podemos afirmar que **la población indígena en Chile es eminentemente urbana**, al contrario de lo que muchas personas podrían pensar, a causa de la visión folklorizante que se tiene hacia los pueblos indígenas.

Un dato que vale la pena mencionar sobre este ámbito, es la variable de género, ya que en zonas urbanas hay más mujeres indígenas que hombres indígenas, y en zonas rurales se da el caso contrario, al menos para la realidad presentada en el Censo 2002. Si bien, todavía no existe un informe detallado sobre este fenómeno para la realidad indígena del último Censo 2012, aún así nos parece un dato interesante. Lagos (2011) propone que esto respondería a la migración forzada que sufrieron pueblos como el mapuche, debido a la reducción de sus territorios dado, principalmente, tras el proceso conocido como Pacificación de la Araucanía. Migración que tuvo un carácter selectivo, pues eran principalmente jóvenes y sobre todo mujeres las que migraban a las ciudades, ya que tenían una inserción laboral rápida y estable en el trabajo doméstico. Este proceso que se dio a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se corresponde a los

datos entregados por el Censo 2002, donde un importante número de las mujeres indígenas laboralmente activas lo hacen en labores asociadas a servicios domésticos, lo que marca una cierta continuidad de la condición social indígena femenina. Cabe destacar que este tipo de trabajos que no están cargados con el prestigio que poseen otros del ámbito profesional. Este desequilibrio entre hombres y mujeres en indígenas en zonas urbanas y rurales puede variar levemente en otras etnias.

El informe censal del 2002 también mostraba que los grupos indígenas, en general, siguen la tendencia nacional del aumento de la esperanza de vida y la baja en la cantidad de hijos por mujer, pero la población indígena considerada joven, es decir menor a 30 años, es casi igual a la población indígena mayor a dicha edad, incluso, en el caso del rapanui, la población joven supera por bastante a la población mayor. Por lo que el envejecimiento de la población indígena en ese entonces, no era tan marcada como el de la población no indígena. La encuesta Casen 2011 muestra que la población indígena residente en Santiago se caracteriza por ser predominantemente de grupos etarios menores a 40 años y siendo proporcionalmente más joven que la población no indígena.

El Censo 2002 también revela que la migración de población dentro del país, considerando aquellas que se realizaron en los últimos cinco años antes de la aplicación del instrumento, es mucho más fuerte en indígenas que no indígenas. De la totalidad de migrantes, 783.430 personas, 39.390, es decir, un 6,2% eran indígenas, lo que proporcionalmente a la cantidad de indígenas que hay en Chile, puede considerarse como una cifra elevadísima. La relativa estabilidad de la población indígena urbana que muestra la encuesta Casen 2011, podría significar que las migraciones ya no son tan constantes en el último tiempo, pero de todas formas tenemos que gran parte de población indígena asentada en núcleos urbanos proviene de otras zonas. Todas las etnias presentan un importante nivel de migración proporcional a su población total, siendo la Región Metropolitana el principal destino de migración, seguida más atrás por la Novena Región. Aunque los indígenas del norte y sur migren en gran cantidad a Santiago, debido al centralismo existente en Chile, se observa también una fuerte tendencia de migrar

a los núcleos urbanos más cercanos a sus comunidades (Vergara, Gundermann et al., 2005). Lo dicho por Lagos (2011) se corresponde a la realidad que la cantidad de indígenas mujeres que migran a la Región Metropolitana es el doble de los indígenas hombres que lo hacen, y no exclusivamente en el caso mapuche, sino que también el rapanui y aymara (Censo 2002). Este dato es muy significativo si consideramos a una familia indígena que migra con sus hijos y se asienta en cualquiera de las ciudades del país, donde los contextos lingüísticos son predominantemente monolingües en español; los campos de funcionalidad y contacto con sus lenguas indígenas se verán drásticamente reducidos a la vida privada, sobre todo en el caso de que aquellas familias que emigren desde zonas de vitalidad lingüística.

En relación al fenómeno de migración indígena, es necesario abordar la realidad que se da en la Región Metropolitana, donde un 5% de la población total declara pertenecer a algún grupo indígena considerado en el instrumento, lo que corresponde a un 25% del total de la población indígena del país (Casen 2011). El 95% de esa población indígena pertenece a la etnia mapuche y el porcentaje restante a las otras etnias indígenas. Si observamos las comunas de destino de la Región Metropolitana, las que poseen mayor porcentaje de población indígena, es decir, que corresponden a los destinos migratorios, son Cerro Navia (6,6%), La Pintana (6,2%), Peñalolén (5,0%), Lo Prado (4,9%), San Ramón (4,9%), Renca (4,8%) y Pudahuel (4,5%). Comunas que poseen una tasa de pobreza poblacional superior al 10%, como muestra el informe del Observatorio Social del Gobierno de Chile, *“Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Áreas Pequeñas. Chile 2009 y 2011”*. Esto nos empieza a revelar algo sobre la situación de la población indígena en la Región Metropolitana. La brecha existente en el porcentaje de pobreza entre la población no indígena (11,3%) y la indígena (14,2%) es de tres puntos porcentuales (Casen 2011). Dicho porcentaje de pobreza aumentó dos puntos en la población indígena con respecto a la Casen 2006, a diferencia de la población no indígena que sólo aumentó un punto. Además casi el 60% de la población indígena se distribuye entre los cinco quintiles más pobres (o ‘de menores ingresos’). Por otra parte, estas comunas de

alta residencia indígena pertenecen a lo que se denomina la periferia de Santiago, zonas que muchas veces son marginalizadas y sus problemas y realidades son asuntos locales, invisibilizados para el resto de las comunas. Esto, de cierta forma, puede corresponder a un reflejo de la situación social que deben vivir los mismos indígenas en la ciudad.

Otro aspecto interesante de la población indígena, es su afiliación a las religiones propuestas en el censo 2002, donde un 64,8% de los indígenas afirman ser católicos y un 29,5% evangélicos, en comparación al 78,8% y 15,9% de la población no indígenas para dichas religiones respectivamente. Aunque no tuvimos acceso a los resultados específicos de la población indígena sobre este tema en el último censo, si observamos la sección de religión declarada en el Censo 2012, observamos que existe la opción de 'Espiritualidad Indígena'. Esta sólo fue escogida por un total de 14.570 personas, cifra que comparada con el total más de un millón setecientos mil indígenas declarados, es ínfima. Aunque se podría pensar que por ser indígenas deberían mantener cierta fidelidad a sus creencias nativas, la cual estarían englobadas en la alternativa de "otra [religión o creencia]" propuesta en el instrumento del 2002, aquella alternativa también fue escogida por una muy reducida minoría. La creciente suma de adeptos mapuches a la religión evangélica y el impacto en la cultura mapuche también es abordada por Witting (2009). En terreno, se ha observado que la gente no indígena que no tiene contacto habitual con personas indígenas, tiene una idea sobre el cómo es un indígena muy influenciada por la figura del folklore que nos suelen entregar desde pequeños, la de un indígena demasiado parecido a ese con el que se encontraron los españoles al llegar al territorio, concepción bastante alejada de la realidad. Datos de este tipo, muestran que **las comunidades indígenas poseen una cultura e identidad dinámicas**. Es absurdo pensar que la población indígena se mantenga estática e impermeable a los cambios que ha sufrido su realidad y a los contactos culturales con los españoles y luego con los chilenos a través de los diversos procesos históricos que han acontecido en cientos de años de contacto. Gissi (2004) plantea que existen dos tendencias opuestas sobre este tema para el caso mapuche: por una parte aquella que tiende hacia "el cierre de la sociedad y

cultura mapuche en su tradicionalidad”, que apunta hacia la revitalización étnica y, por otro lado, aquella que tiende a una mayor integración a la cultura dominante, así como a cambios e innovación de la propia, que muchas veces cae en la negación de su identidad étnica.

En cuanto al nivel educacional de la población indígena, el Censo 2002 mostraba una alfabetización de un 91,8% y que su promedio de años de escolaridad varía por grupos etarios; el grupo etario menor a 30 años es de 9,9 años y el mayor a 50 años alcanza un promedio de 4,6 años. Cabe recordar que los años de educación básica y educación media en Chile son 12 años. Bajo estos términos, la población indígena estaba por debajo de la media de la población no indígena, siendo los mapuches quienes tenían un mayor número de analfabetos y alcanzaban menos años de escolaridad, mientras que los rapa nui y colla eran quienes tenían las cifras más altas en estos puntos. La Casen 2011 mostró que el promedio de años de escolaridad en la población indígena han aumentado, así como ha bajado el nivel de analfabetismo, aunque la brecha con la población no indígena aún existe. Ahora bien, si tomamos los niveles de escolaridad alcanzados por los indígenas, para la realidad reflejada por el Censo 2002, se muestra que hay una gran diferencia con los no indígenas, puesto que la cantidad de indígenas que logran continuar estudios superiores luego de la educación media es extremadamente reducida, sobre todo en el caso mapuche, y no sólo eso, los porcentajes de indígenas que logran terminar la educación básica y llegar a la educación media son preocupantes. Para el 2011, esta realidad se mantiene. A modo de referencia, sólo un 17,8% de la población indígena termina la enseñanza media (en la población no indígena es un 22,6%) y sólo un 6,6% logra terminar sus estudios técnicos o universitarios (comparado con el 14,3% de los no indígenas).

### 3.1.2 Otros aspectos de la realidad social indígena

A estas estadísticas, se suma los diferentes tipos de discriminación que existen de parte de la población no indígena hacia la indígena. Sólo con partir de la base que la población indígena presenta altos índices de pobreza y escolarización inferiores a los de la población no indígena, nos podría llevar a estar en presencia de discriminación hacia su situación sociocultural. Existe una infravaloración del indígena en gran parte de la población, que podemos ver reflejada en el uso de la palabra 'indio' utilizada en un sentido despectivo o en la existencia de creencias populares que responden a esta lógica, como las creencias que existen alrededor de los mapuches de que son alcohólicos (incluso pudimos encontrar en un paper, esta creencia como una realidad asumida: "El problema de alcoholismo de los mapuches es muy conocido en los países latinoamericanos afectados." (Bekes, 2000), sin dar ningún respaldo estadístico y problematizando sólo la causa de este alcoholismo, no la legitimidad de esta afirmación), que son flojos y, debido a las maneras de protestar que han adoptado algunos sectores de ellos por los dilatados conflictos de reivindicaciones territoriales y culturales, parte de la población más conservadora de Chile, los tildan de terroristas (Waldman 2004). Merino et al. (2008) es una buena referencia para entender cómo estos prejuicios llevan a la infravaloración y de qué manera actuaría la discriminación para el caso mapuche:

"[...] el prejuicio constituye el componente más afectivo del rechazo grupal en tanto los estereotipos constituyen el componente más cognitivo del rechazo grupal. El prejuicio es entendido como una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida (Allport 1954). Los estereotipos y el prejuicio generalmente desembocan en problemas sociales [...] Uno de los problemas sociales generados por el prejuicio es la discriminación entendida como cualquier conducta desplegada por miembros de endogrupos que otorga un tratamiento injusto y desigual a los miembros de exogrupos en razón de su mera pertenencia al exogrupo (Allport 1954). La discriminación está basada, entonces, en una distinción de categorías naturales o sociales que no guardan ninguna relación con los

méritos, capacidades o acciones concretas de los miembros específicos de esas categorías.” (p. 282)

Anteriormente mencionábamos la creencia de la población no indígena de considerar a las culturas indígenas como objetos estáticos. En relación a esto, también podemos encontrar un tipo de discriminación, pues si bien algunos grupos no indígenas valoran el conocimiento indígena, promueven sus reivindicaciones o destacan su importancia en la construcción de la identidad nacional, en oportunidades podemos encontrar tras de aquellos discursos, concepciones que responden a la idea folklorizante del indígena, ya que la radicalización de esta visión esconde una ideología que considera que sus culturas y sus lenguas “deben ser preservadas en su forma más pura y prístina, negándoles su posibilidad de cambiar y adaptarse a los nuevos contextos -simétricos o no- que les toca vivir” (Lagos, 2011). Cuando esta valoración positiva sitúa la cultura del indígena en una posición distinta a la no indígena, una asimetría en relación a la cultura chilena, que sí puede someterse a cambios sin grandes cuestionamientos morales sobre aquello, también se puede estar cayendo en un tipo de discriminación más sutil.

A pesar de este posible vicio, resultaría irresponsable e impertinente restarle importancia al gran movimiento que existe por la reivindicación de los pueblos originarios en Chile, donde los participantes, tanto indígenas como no indígenas, han logrado poner la problemática indígena y el conflicto mapuche como uno de los temas importantes en la opinión pública, motivando la legislación y promoción de políticas públicas al respecto, y la información de la población en general sobre el tema, al nivel de ser uno de los temas destacados dentro de los programas y propuestas de los candidatos presidenciales durante el 2013.

Prejuicios y actitudes racistas, sumado a la realidad sociocultural de la población indígena, generan un **contexto social de desigualdad entre los indígenas y los no indígenas** en Chile. Además, si consideramos la eminente población indígena urbana y los efectos de la globalización, que vuelve cada vez más relativo el aislamiento en las zonas rurales y presiona a los indígenas a una

inmersión en la cultura chilena prácticamente obligada, estamos frente a un escenario no sólo de desigualdad social, sino que también de **hegemonía cultural y lingüística**, muy similar a la descrita por Batibo (2009) que se da en África, donde existen grupos étnicos infravalorizados obligados a adoptar normas y valores culturales del grupo cultural dominante, en desmedro de sus propias lenguas y culturas.

Para finalizar este punto, nos detendremos a ahondar más sobre el caso del pueblo mapuche, del que ya hemos mencionado varios aspectos.

Casi la totalidad de población indígena residente en Santiago es mapuche y habita en las comunas de la periferia más pobres. Al observar en el estudio de Incidencia de pobreza comunal 2009 y 2011, observamos que las comunas con más altos índices de pobreza corresponden a las comunas con mayor población mapuche entre la VII y X región. Incluso la comuna que presenta el mayor índice de pobreza (Ercilla con 48,8%) corresponde a una zona mapuche (46,5% de la población de la comuna, según el Censo 2002). En dicha comuna, 4 de cada 10 mapuches están debajo de la línea de la pobreza (CEPAL 2012). Aunque Ercilla es el caso más extremo, esta realidad se replica en diferentes grados a lo largo de las zonas con alta presencia mapuche. De hecho, dos de las regiones con mayor población mapuche, la XIX y la VIII, son también las regiones más pobres del país (Casen 2011). Esta realidad de pobreza, sumado al proceso de reducción territorial mapuche de carácter armado llevado por Chile durante la segunda mitad del siglo XIX, denominado Pacificación de la Araucanía, que obligó a los mapuches a conglomerarse en especies de reservas que correspondían a una ínfima parte de su territorio original, propició una fuerte migración a núcleos urbanos (Lagos 2011, Vergara, Gundermann et al. 2005, Gissi 2004), la que se mantiene hasta nuestros días (Censo 2002). Esto nos lleva a complejizar nuestra anterior afirmación: la población indígena es eminentemente urbana.

Si tomamos como referente a Santiago, notamos que la distribución geográfica de la población de la ciudad obedece a una constante de cantidad de ingresos y nivel educacional de los habitantes. Así la misma población capitalina



reconoce qué comunas son pobres y cuáles ricas. Ya mencionábamos que la población indígena, y por extensión, la población mapuche residente en la capital, suele vivir en la periferia de la ciudad, en aquellas comunas con mayores índices de pobreza. Si los problemas económicos son uno de los motivos de la migración mapuche a la capital, vemos que estos tienden a mantenerse en la ciudad, como podemos deducir a partir de las cifras de pobreza de sus zonas de residencia o como muestran claramente las cifras de las encuestas Casen. El cambio de lugar de residencia a un medio urbano dificulta el poder a cabo prácticas culturales, pues se pierde elementos importantísimo para la cultura mapuche como es el nexo con la tierra o la vida en comunidad, así como el hablar mapudungun. Además, las largas jornadas de trabajo existentes en Chile, junto con los largos trayectos que se deben recorrer entre los hogares y los lugares de trabajo, implican una gran inversión de tiempo y energías, lo que puede llegar a ser otro obstáculo para realizar sus ritos y ceremonias.

Estas condiciones completamente desfavorables, junto con el factor de discriminación y rechazo social por parte de la población no mapuche, significaron una presión para que el pueblo mapuche se auto-invisibilizara en la ciudad y que sucediera una 'aculturación', pues se realizaba una asociación de todas estas características negativas a la propia cultura mapuche. Aún más, la discriminación y marginalización también se daba de parte de los mismos mapuches que habían decidido quedarse en sus comunidades originarias (Lagos 2011). Esta realidad del mapuche también forzó a que estos se replantearan algunos valores y prácticas culturales para que estas pudieran adecuarse al nuevo contexto urbano. Como mencionábamos, la vida bajo lógicas de comunidad son inviables en contextos urbanos típicos, pues la planificación urbana de la ciudad no está pensada para esos términos, considerando que las familias mapuches pueden vivir muy apartadas unas de otras dentro de la ciudad. No sólo en la región Metropolitana, sino que cerca de un 70% de la población mapuche total no les es posible vivir bajo dinámicas de comunidad por los nuevos contextos donde deben vivir, lo que lleva a problemas de definición identitaria desde de la dicotomía rural/urbano (Gissi 2004). La migración

A pesar de todo esto, un aspecto que también es mencionado por Gissi (2004), es que es recurrente el caso de encontrar miembros de comunidades mapuches que migran a la región Metropolitana y se asientan en los mismos barrios o sectores, lo que permitiría mantener o forjar una identidad mancomunada. Actualmente existe una gran cantidad de agrupaciones y asociaciones mapuches en Santiago, a través de las cuales los mapuches urbanos mantienen en práctica sus ceremonias, costumbres y fomentan el mapudungun, creando espacios de uso o realizando talleres de lengua. Estas asociaciones nacen de iniciativas de los mismos mapuches y en gran medida se sustentan a partir de ellos. Aunque si bien, algunas municipalidades facilitan espacios para que lleven a cabo sus encuentros, talleres o ceremonias, otras no lo hacen.

Cabe mencionar que un caso observado en nuestro trabajo en terreno, los participantes de un taller de lengua en Renca, no eran sólo residentes de dicha comuna, sino que venían de comunas aledañas, mostrando gran interés por adquirir conocimientos sobre la cultura mapuche, que habían perdido hace algunas generaciones, por padres o abuelos que no habían querido traspasar la lengua o ceremonias a sus hijos. La proliferación de estas agrupaciones, talleres de lenguas indígenas y que el tema indígena y mapuche esté dentro de los debates políticos guarda relación con los procesos de reetnificación del tema mapuche a los Lagos (2010) se refiere. Estas agrupaciones y talleres, en las condiciones que deben vivir los mapuches, actúan como mecanismos de estabilización social y creación de identidad y comunidad en el ambiente ciudadano (Lagos 2011). Todo esto crea la figura de un nuevo mapuche, el mapuche urbano, diferente a aquel que vive en las comunidades del sur más cercano a todas las cosas que definen su identidad como mapuche.

Además, si nos alejamos de los núcleos urbanos, las comunidades mapuches del sur del país, asentadas principalmente en la VIII, IX y X región, se caracterizan por no ser homogéneamente indígenas, sólo unas pocas lo son, pero la generalidad es que mantengan una coexistencia interétnica (Vergara, Gundermann et al. 2005), pues los asentamientos rurales mapuches son del

mismo tipo que los de los no mapuches que viven en zonas rurales, es decir, conjunto de casas parceladas en una misma zona formando poblados, de distintos tamaños y con distintos grados de aislamiento. La presión cultural chilena sobre la población se deja ver de todas maneras, pues al estar contacto con otros chilenos se generan influencias, sobre todo del chileno al mapuche, debido al prestigio social que tiene su cultura por sobre la indígena. Incluso podemos encontrar comunidades mapuches que aunque estando bastante alejadas de los núcleos urbanos más próximos, tienen acceso a la televisión y otros medios de comunicación, que implican un bombardeo de información cultural chilena y de la lengua castellana infranqueable.

Por esto, es que las medidas gubernamentales que estén en pos de una revitalización del mapudungun, no sólo deben enfrentar la compleja realidad que ofrecen las ciudades y las condiciones sociales en las que viven los mapuches en ellas, también en zonas rurales existen complejos problemas, pues sumado a los problemas socioeconómicos que puedan sufrir, encontremos realidades muy diversas entre comunidad y comunidad mapuche, que en nuestra experiencia en terreno y testimonios recolectados vemos diferentes grados de interés y esfuerzos por rescatar elementos culturales que se han perdido, como la lengua o algunas ceremonias. Así como podemos encontrar comunidades donde estos elementos culturales aún son vitales, existen otras donde la gente se declara mapuche sólo para recibir subsidios y beneficios económicos dados por el Gobierno a la población indígena. Incluso un estudio del Gobierno declara que este último fenómeno no se puede descartar como explicación para el aumento de la población indígena, pues declararse mapuche serviría para acceder a estos beneficios exclusivos para la población indígena que el Gobierno cada vez fomenta más (Treviño et al. 2012).

Por otra parte, las medidas y políticas lingüísticas deben hacer frente a los conflictos históricos que han generado que la situación mapuche e indígena esté como esté.

### 3.2 Realidad lingüística en Chile

Como introducíamos, los procesos históricos que han llevado a la realidad social de los pueblos indígenas descrita, también han tenido un impacto en las culturas de estos pueblos, lo que abordaremos a partir de la situación actual de las diferentes lenguas de estos pueblos indígenas. De esta manera, completamos el panorama que nos permita comprender mejor el complejo escenario que deben abordar las políticas lingüísticas en Chile.

La realidad lingüística en Chile está marcada por un rasgo general: **la predominancia del español como lengua de prestigio y poder social, utilizada en casi la totalidad de las instancias comunicativas públicas y privadas**. La relación con las lenguas indígenas se encuentran subordinadas al español, siendo relegadas sólo para usos en contextos privados y/o donde la interacción se da exclusivamente entre indígenas.

Además del evidente caso del español, existen tres lenguas indígenas que poseen relativa vitalidad lingüística: el aymara, el rapa nui y el mapudungun, siendo esta última la que posee la mayor cantidad de hablantes, lo que se condice con su mayor cantidad poblacional. Además se tienen algunos hablantes de quechua en la zona limítrofe con Bolivia. No todos los hablantes de estas lenguas las poseen como lengua materna y presentan grados de competencia lingüística muy variables. Además, existen dos lenguas en peligro de extinción, que poseen un reducidísimo número de hablantes, el kawéskar y el yagán, teniendo esta última sólo una hablante octogenaria. Por último, existen seis lenguas indígenas que no poseen hablantes, consideradas extintas, entre las que destaca el kunza, hablada por los atacameños. Como dato extra se puede mencionar la existencia de comunidades conformadas por colonos que representan focos de uso de lenguas no indígenas.

Los datos usados para mostrar un panorama de la realidad de las lenguas indígenas en Chile, están basados fundamentalmente en Vergara, Gündermann et al. (2005), mientras que el caso del mapudungun se abordará con más de detalles. Cabe destacar que la predominancia del español mencionada afecta tanto a

indígenas como a no indígenas a lo largo de todo el territorio, y es un punto de partida para comprender la realidad lingüística en Chile.

En Chile existen otras lenguas vitales además del español, por lo que no se trata de un país monolingüe como podría pensar gran parte de la población, sino que, en términos prácticos, es un país multicultural y plurilingüe, aunque estemos frente a una realidad baja vitalidad o invisibilidad que puedan tener las lenguas indígenas, como veremos a continuación. Las zonas donde se concentra un mayor uso de estas lenguas indígenas son precisamente las zonas donde los pueblos indígenas estaban asentados antes de la conquista y colonización chilena/española, por lo que encontraremos el aymara principalmente en el norte, el rapa nui en la Isla de Pascua y el mapudungun en la zona centro y sur del país. A excepción del rapa nui, las lenguas indígenas con vitalidad lingüística de Chile, también presentan respectivas variantes en Argentina, Perú y Bolivia.

En la zona norte del país, se concentra la mayor cantidad de hablantes el aymara y quechua. Para estas lenguas, Vergara, Gundermann et al. (2005) realizan estudio de la situación sociolingüística de la I y II región del país. En la primera región, el estudio encuentra una realidad de aprendizaje equilibrado del español y el aymara como primera o segunda lengua. Aunque esta realidad se observa también en las nuevas generaciones, existe una evolución hacia un reemplazo de las lenguas indígenas en favor del castellano. Además, se observa que a los contextos tradicionales de aprendizaje de las lenguas indígenas, las comunidades y las familias, se les ha sumado un contexto escolar de aprendizaje, pero los espacios de uso, siguen siendo los mismos, sin incorporarse nuevos contextos sociales. Otra característica, es la vitalidad observada del aymara crece exponencialmente a medida que se asciende a los espacios altoandinos, debido al aislamiento que en el que vivían las comunidades de esas zonas. Sin embargo, la descolocación de la población andina atenta con la existencia de contextos donde primen las lenguas indígenas. La presión cultural, como el creciente interés por la escolarización, el avance tecnológico, reflejado en el mejoramiento de las comunicaciones y transporte en las zonas, y las oportunidades de acceder a mejores condiciones de vida, como las viviendas básicas en espacios urbanos

gracias a subsidios, han llevado al fenómeno que los niños y personas de dichas comunidades sólo permanezcan de forma ocasional en aquellos contextos andinos aislados que permiten alto uso del aymara.

Por otra parte, y como es el caso de toda la realidad indígena del país, prácticamente toda la población indígena de esta zona posee competencias altas en castellano, mientras que los grados de competencia de sus lenguas indígenas son muy variables, habiendo gran número de hablantes no solventes. Debido a los contextos de uso, se da que existen hablantes que pierden competencias en aymara, las cuales, muchas veces son adquiridas en ambientes completamente castellanizados. El castellano es la lengua de interacción por defecto y el aymara está relegado sólo a las comunidades altoandinas o a contextos muy particulares.

El último punto relevante sobre el aymara, que tiene pertinencia para el resto de las lenguas indígenas, es que el tipo de diglosia aymara-español está marcada por la distinción de contextos extra e intra étnicos, o públicos y privados, pues los aymara-hablantes optan por utilizar el aymara sólo en contextos comunitarios o familiares y sólo entre miembros de la comunidad, mientras que ante la presencia de algún miembro externo hispanohablante o para desenvolverse en espacios públicos, se utiliza el castellano.

La segunda región también es una zona plenamente castellanizada, que además posee gran actividad turística, lo que genera un importante contacto con lenguas extranjeras. La etnia que predomina en esta región es la atacameña, aunque también se pueden encontrar miembros de comunidades quechua y aún menos de aymara. La lengua materna generalizada en los encuestados del estudio al que hacemos referencia es el español. La lengua de los atacameños es el kunza, lengua que no posee vitalidad lingüística, no existe como lengua comunicativa, y lo que se conoce de ella se reduce a una ínfima cantidad de léxico, por lo general rescatado de toponimias. Sin embargo, existe un relevante índice de competencia declarada en kunza por los miembros de dicha etnia, que Vergara, Gundermann et al (2005) explican este fenómeno argumentando que la lengua posee una gran importancia simbólica para significar la alteridad étnica atacameña (p. 50), que se suma a una mala concepción de los hablantes sobre lo

que es saber una lengua, pues encontraron casos de personas que declaraban hablar kunza en ambiente privado.

Un fenómeno que destaca el estudio y que también se pudo observar en nuestras entrevistas con encargados de revitalización lingüística en el Gobierno, es que se descuida una lengua que posee algunos hablantes en la zona, como lo es el quechua, en pos de recuperar una lengua extinta, como el kunza, que Vergara, Gundermann et al. incluso catalogan como posiblemente insalvable, debido a su falta de gramáticas y diccionarios. Sin embargo, nuestra experiencia bibliográfica nos muestra que lenguas en situaciones similares a la del kunza, pueden recuperar cierta vitalidad, en base al trabajo y aceptación de dicho proceso por parte de la comunidad (Hinton 2013). La lengua quechua es invisibilizada, pues la comuna es definida kunza y las actividades de fomento de lenguas indígenas están destinadas a esta lengua. Sumado a esto, existe una autodescripción étnica del quechua cercana a la del extranjero, pues se hace la asociación del quechua con el boliviano, por lo que, de cierta manera, se le considera como un sujeto ajeno a la realidad identitaria de la zona. Un último punto destacable, es que existe un fuerte interés por el aprendizaje del inglés debido al fuerte turismo de la zona.

Para el caso del rapa nui, lengua polinésica que hasta hace un siglo atrás permaneció en un estado de 'pureza' lingüística, debido al aislamiento geográfico de la Isla de Pascua que impedía el contacto con otras comunidades. Luego, debido a procesos históricos y políticos que forzaron el contacto con culturas foráneas, la lengua rapa nui comenzó debilitarse y adquirir préstamos de lenguas como el tahitiano y el español. La construcción del aeropuerto en la isla en 1960 significó que el rapa nui perdiera predominancia, tras la invasión cultural y lingüística que sufrió la isla. Actualmente, aunque prácticamente toda la población de la Isla habla español, habiendo un importante número de jóvenes que crecieron monolingües de esta lengua, los adultos pertenecientes a la etnia son bilingües español y rapa nui, utilizando la primera lengua para la esfera pública y el rapa nui para contextos intra étnicos. El factor turismo genera que la Isla esté en un constante contacto con una innumerable cantidad de lenguas. Como más adelante

también abordaremos, existe un fuerte interés por el rescate de la lengua rapa nui por parte de los miembros de la etnia indígena de la isla, avanzando en la planificación lingüística para el rapa nui al punto de llegar a tener una Academia de la Lengua Rapa Nui y escuelas de inmersión lingüística, donde todas las asignaturas, a excepción del castellano, se enseñan en la lengua nativa (sitio web del Museo Antropológico Rapa Nui, consultado el 17-12-2013).

Si recurrimos a las estadísticas de competencia declarada de las lenguas indígenas, tenemos que la Casen (2011) muestra que sólo el 11% de la población indígena 'habla y entiende' su lengua originaria, un 10,4% sólo entiende y un 78,6% no habla ni entiende la lengua. Si comparamos estas cifras con las entregadas por la Casen del año 2000, donde un 14,3% declaraba hablar y entender la lengua, un 14,1% sólo entendía y un 71,7% no entendía ni hablaba su lengua, vemos que la cantidad de hablantes y la vitalidad lingüística de las lenguas sufre un rápido deterioro, ya que, aunque exista mucha más población que se declare indígena según como muestra el último censo, esta población no habla sus lenguas indígenas. Si esta realidad lingüística la llevamos al plano de la dicotomía del indígena que vive en un medio urbano y el que vive en un medio rural, tenemos que sólo un 6,7% de los indígenas urbanos declaran hablar o entender su lengua originaria, versus el 22,7% de los indígenas rurales, un 8,5% de los urbanos declara sólo entender la lengua, en contraste con el 15,6% de los rurales y finalmente, un 84,8% de los indígenas urbanos no hablan ni entienden la lengua, mientras que el 64,7% de los indígenas rurales sí lo hacen. Tomando en cuenta que la población indígena en Chile es eminentemente urbana, vemos que las cifras son bastante desalentadoras. Incluso, aunque la vitalidad de las lenguas indígenas sea mayor en los espacios rurales, no deja de ser preocupante que más de la mitad de la población indígena de estos espacios declare no hablar ni entender su lengua originaria. La encuesta Casen 2011 también muestra que las generaciones jóvenes son las que poseen menos hablantes fluentes de las respectivas lenguas originarias.



### **3.2.1 Realidad del mapudungun en Chile**

Si bien el mapudungun sigue estas tendencias que describe la encuesta Casen 2011, no existe un catastro exacto que nos diga cuántos hablantes de mapudungun existen en el país y las características de estos y sus competencias con la lengua, aún así, existen algunos estudios con muestras con una importante representatividad, tanto para la realidad urbana como rural, que nos permiten tener un panorama amplio sobre cuál es la situación de lengua mapuche en Chile (Vergara, Gundermann, et al. 2005, Gundermann, Caniguan et al. 2008 (conclusiones extendidas en Gundermann, Caniguan, Clavería y Faúndez 2011) Witting 2009, Lagos 2012). Aunque las estadísticas de la encuesta Casen 2011 muestran que existe una constante disminución de la cantidad de hablantes competentes en mapudungun, y los estudios de Gundermann le lleven a afirmar y hasta titular un artículo con la premisa de que el mapudungun es una lengua en retroceso (Gundermann et al. 2011), no existe un consenso respecto a dicha afirmación. Teillier (2013) a partir de estos y otros estudios sobre la vitalidad lingüística del mapudungun en Chile, considera más adecuado afirmar que el mapudungun se mantiene vital a un nivel mínimo. Lo que sí es claro es que existen muy pocos hablantes de mapudungun en comparación a la población total mapuche, si la vitalidad de la lengua está en retroceso o si se mantiene a un nivel mínimo más o menos estable, es algo que no estamos capacitados para aseverar, pero si hay interés en revitalizar la lengua, en ambos casos serán necesarias medidas para potenciar su aprendizaje y uso.

El mapudungun o chedungun es la lengua indígena hablada por el pueblo mapuche, que como el resto de las lenguas indígenas de Chile, es una lengua minorizada. Posee algunas variables dialectales que, aunque todas son inteligibles entre sí, los hablantes hacen distinciones entre ellas considerándolas hasta como si fueran diferentes lenguas, reflejando la importancia de la lengua para la construcción identitaria del mapuche. Aunque es una lengua tradicionalmente oral, en las últimas décadas han existido esfuerzos por crear sistemas de escrituras y en la actualidad hay tres grafemarios que coexisten. Esto de una u otra forma corresponde a una occidentalización de la lengua, que la población mapuche

tiende a aceptar y considerar necesaria para que la lengua adquiriera más prestigio y pueda ser enseñada más fácilmente, ya que estaría nivelándose al 'estado' en que se encuentran las lenguas de poder, como el español o el inglés. La adopción de la escritura en lenguas orales puede generar incomodidad por aquellos que poseen una posición más purista o de lealtad hacia las formas tradicionales de la lengua ancestral, pero sabemos que ésta al menos facilita las lógicas de enseñanza y aprendizaje a través de métodos occidentales, por lo que puede haber una tensión entre lealtad a la tradición cultural y el privilegiar la funcionalidad práctica en algunos mapuches.

Los estudios referenciados muestran que existe una baja vitalidad del mapudungun, tanto en medios rurales como urbanos. En zonas rurales es posible encontrar mayor vitalidad lingüística que en las urbanas, de acuerdo a las proporciones de población mapuche en ambos medios. Aún así, los niveles de vitalidad y de competencias de los hablantes de mapudungun en las zonas rurales son bastante heterogéneos y no dejan de ser bajos (Vergara, Gundermann et al. 2005, Gundermann et al. 2008, Casen 2011). Aunque es posible encontrar zonas donde el mapudungun ha tenido mayor continuidad, como en la zona de Alto Biobío en la VIII región del Biobío, o en varias comunidades de la XIX región de la Araucanía, siendo la zona con mayor población con alto grado de competencias en la lengua (Gundermann et al. 2008), el uso de la lengua es sólo para interacciones intraétnicas, pues fuera de las comunidades hablan castellano. Si bien existe heterogeneidad de vitalidad y competencias del mapudungun, no sucede lo mismo con el español, pues todos poseen competencias declaradas y lo utilizan en contextos públicos.

En el amplio estudio de Gundermann et al. (2008) en comunidades mapuche de la VIII, IX y X región, sobre una muestra de 256.929 mapuches, no existe ni un solo monolingüe de mapudungun, aunque Vergara, Gundermann et al. (2005) señala que los pocos monolingües en mapudungún corresponden a unos cuantos ancianos, mientras que hay 137.228 personas monolingües de español, que corresponden al 53,4% de la muestra. En cuanto al bilingüismo observado en el 46,6% restante, donde las competencias lingüísticas de español y mapudungun

son variadas (aunque prevalencia en el mejor dominio del español), 40.092 personas (15,6% de la muestra) aprendieron como primera lengua el mapudungun, 14.803 (5,8%) declararon tener como primera lengua tanto el español y el mapudungun y 64.806 (25,2%) aprendieron el español como primera lengua. Esto nos comienza a revelar que el peso que tiene el español dentro de las comunidades indígenas del sur y cómo ha impregnado sus culturas. Nos muestra que el mapudungun, aunque es la lengua que tiene gran importancia en la definición identitaria de la etnia, es aprendido en muchos casos como segunda lengua. Tampoco se puede menospreciar que casi la mitad de la muestra declara poseer alguna competencia en mapudungun, pues esto refleja que todavía existe una importante vitalidad, pues sólo un 18,7% de los que declaran saber mapudungun dicen tener poco conocimiento de la lengua, mientras que un 63,2% declaran 'entender todo o mucho' de ella. En cuanto a la distribución generacional, en la muestra total, la lengua mapuche sigue la tendencia presentada en el resto de las lenguas indígenas poseer menos vitalidad en las generaciones más jóvenes (Casen 2011), pues en el rango etario comprendido entre los 5 y 34 años, un 36,5% son bilingües en mapudungun, en comparación con el 58% de los mayores de 35 años, y el 63,5% restante son monolingües en español, en contraste con el 42% de la población mayor.

Este estudio también se corresponde a lo mostrado por la encuesta Casen 2011 sobre la mayor presencia de las lenguas indígenas en zonas rurales por sobre las urbanas, pues en las comunidades residentes en zonas urbanas abarcadas por el estudio (80.854 personas), sólo un 23,1% declaran ser bilingües español-mapudungun y el resto son monolingües de español, mientras que las comunidades residentes en zonas rurales (176.074 personas), un 57,4% son bilingües. Si suponemos que las zonas rurales mantienen mucho más su lengua gracias al estado de relativo aislamiento, los intereses de inclusión territorial de parte del Estado, que lleva a mejorar la conectividad y la integración económica de las zonas más aisladas, podría ser una amenaza latente para la mantención de la lengua mapuche si no se hace algo al respecto para sopesar la creciente influencia del español. Además que la reducción de territorios ancestrales por los

procesos mencionados, sumado al despliegue del sistema escolar en la década de 1960, que llevó a que en la actualidad llegue hasta las zonas más alejadas del país (Vergara, Gundermann et al. 2005), y el prestigio que carga acceder a la educación, la cual se realiza en español prácticamente en su totalidad, forzó a los indígenas a interactuar con castellano-hablantes.

La exigencia de desenvolverse y migrar hacia la sociedad chilena, completamente hispanizada, redujo los campos de funcionalidad y uso del mapudungun drásticamente. La lengua mapuche no es una lengua que sirva en otros contextos que no sean mapuches; no sirve para conseguir ni desenvolverse en un trabajo, para realizar trámites, ni siquiera para que lo atiendan en el hospital o para comprar suministros. La no existencia de monolingües de mapudungun responde a que un hablante de estas características no puede desenvolverse adecuadamente en su entorno. “La lengua mapuche es de los mapuches; no concierne ni interesa a los no mapuches con los cuales conviven” (ibíd. p. 57), por esto se da que su uso se limite a contextos intra étnicos y se cambie de lengua al español frente a la presencia de un no mapuche. Tampoco es excluyente que muchas interacciones intra étnicas se hagan también en español, aunque los hablantes sean bilingües, lo que se refleja en las alto número de personas que aprendieron español como primera lengua, ya que si bien, antes el español se aprendía principalmente en las escuelas y contextos extra étnicos, este dato implica existe un uso del español tanto en los hogares como en las comunidades. Por otra parte, fuera de estas zonas donde se observa continuidad de la lengua, el mapudungun se habla poco entre mapuches, porque, además de haber pocos hablantes, las competencias en la lengua de estos son muy variables. Por estos datos es que Gundermann et al. (2011), señala que el mapudungun estaría sujeto a las dinámicas de las lenguas indígenas latinoamericanas durante los últimos siglos tras la expansión de las lenguas nacionales, que corresponde a una transición desde el monolingüismo en la lengua indígena, pasando por un bilingüismo sin diglosia con competencia por dominios, hasta una eventual desaparición de dicha lengua.

Como mencionábamos más atrás, diferentes procesos sociales generaron una migración forzada, que provocó que gran parte de la población mapuche se asentara en zonas urbanas, lejos de sus comunidades y en medios totalmente castellanizados y de segregación. Aquellos mapuches que no escondían sus raíces por las presiones sociales del nuevo medio, debieron buscar la manera de mantener su identidad mapuche en las ciudades a partir de la diferenciación de la sociedad y cultura chilena, así como de la mantención de nexos con sus comunidades y la cultura mapuche (Witting 2009). Este escenario generó la aparición de la figura del mapuche urbano. Los testimonios rescatados por Gissi (2004) de mapuches urbanos muestran cómo esta figura se ha desarrollado en la ciudad progresivamente en las últimas décadas frente a los diferentes escenarios que ha ofrecido el acontecer político y social en el país, en busca de rescatar sus valores culturales y reivindicar la figura del mapuche dentro de la sociedad chilena, usando su realidad social a su favor para mantener nexos entre otros mapuches urbanos, sin desmedro del obligado contacto que deben tener con la población chilena. Y hoy por hoy, las nuevas generaciones de chilenos aceptan y discriminan mucho menos al mapuche, y los procesos de reetnificación dados en la ciudad llevan a que el mapuche no tenga temores ni vergüenzas de asumirse mapuche. Aún así, como anteriormente hemos venido diciendo, la población mapuche todavía encuentra muchas trabas para sumarse a estos procesos reetnificación que nacen de ellos mismos en la ciudad.

En este escenario, la lengua mapuche en los medios urbanos adquiere un rol sobre todo identitario antes que funcional (Lagos 2010), la asimilación de prácticas culturales chilenas y del español, le dan un importante valor a la lengua en el momento de definir qué es ser mapuche, pues es algo definitorio de su cultura. Sin embargo, los estudios presentados por Lagos (2012), muestran que las competencias de mapudungun en la ciudad son extremadamente bajas. Donde un 70% de los entrevistados declaran no poseer conocimientos de la lengua o pocos conocimientos y sólo un 17% declara poseer un alto nivel de competencia, pero el 86% de esos entrevistados no eran capaces de describir algún componente básico de la lengua. Zúñiga (2007) indica que sólo un 2% de los

mapuches urbanos declara hablar su lengua a diario y un 2,4% lo habla con las nuevas generaciones, afirmando que esto muestra que el mapudungun está siendo abandonado sustancialmente por sus hablantes. Witting (2009) también respalda esto señalando que la tendencia del mapuche urbano es a 'ahuincarse' en las pautas de interacción cultural y sobre todo lingüísticas, alejándose gradualmente de la costumbre mapuche. Siguiendo con lo que señala Witting, en base a las experiencias de un hablante en medio urbano, que perfectamente se pueden proyectar a las realidades de otros hablantes urbanos, el mapudungun viene a cobrar importancias:

- a) como elemento consustancial a la formación de la identidad mapuche que, una vez trasladado al medio urbano, el hablante decide anular, incluso en contextos de interacción estrictamente privados como la comunicación intrafamiliar;
- b) como medio que le posibilita re-encontrar y re-asumir su identidad, en este caso concreto, en el seno de una institución ajena a los campos de la cultura tradicional mapuche;
- c) como un saber que lo legitima en su entorno y lo faculta para re-orientar a otros mapuches urbanos en el encuentro de la identidad étnica a través de instancias formales de enseñanza y difusión de la lengua."

En relación a esto, la síntesis es que la vitalidad lingüística del mapudungun en zonas urbanas es muy baja, inferior a la existente en zonas rurales (Casen 2011), así como las competencias que poseen los hablantes (Lagos 2010, Lagos 2012, Zúñiga 2007), esto lleva a que posea poca relevancia funcional. En cambio, es valorizado inmensamente en la construcción identitaria de los mapuches urbanos, al punto de llevar a idealizar la comunidad rural como espacio de conservación lingüística y cultural mapuche (Lagos 2010, Witting 2009).

El desplazamiento lingüístico del mapudungun en favor del español, como se encuentra reflejado en los diversos testimonios de mapuches urbanos hablantes en los estudios abordados, ocurre incluso en los contextos de interacción privados, que se suponen como instancias ideales para socializar en lenguas minoritarias, lo que lleva a que su uso se dé en situaciones particulares, como reuniones de agrupaciones mapuches. El bajo nivel de competencias en la

lengua, también se traduce a que existan agrupaciones que no puedan interactuar en mapudungun. Por otra parte, las dinámicas de reproducción de conocimientos canónicas de occidente, que implican un maestro que enseña a un grupo de aprendientes, son las que cobran relevancia en la perpetuación de la lengua, de esta manera la escuela, y en menor medida los talleres de lengua, son los espacios en donde se debe socializar a los niños en la lengua (Lagos 2010). Así la transmisión de la lengua por socialización temprana en círculos familiares, como se suele aprender cualquier lengua materna, es poco frecuente debido a la poca cantidad de hablantes competentes en medios urbanos y la gran cantidad de estímulos en español.

Como mencionamos con anterioridad, un importante número de mapuches poseen el español como lengua materna cuando son bilingües y la gran mayoría de las veces, los mapuches no poseen ninguna competencia en la lengua mapuche. Ahora bien, el que los aprendizajes de nuevos conocimientos en el mundo huinca (o chileno), incluyendo las lenguas, se lleven a cabo en instancias escolares y académicas, que los mapuches urbanos estén viviendo bajo lógicas 'ahuincadas' y que ellos mismos no posean la lengua para enseñárselas a las nuevas generaciones, motiva la creencia de que la escuela deba ser la institución con rol primordial en la transmisión del mapudungun.

Finalmente, y en relación a la importancia del mapudungun para definir la identidad mapuche de éstos mismos, es necesario destacar que la visión del mapuche acerca de su lengua es diferente a cómo nosotros vemos nuestra lengua y cómo apreciamos la suya en base a estas concepciones propias, ya que, mientras para los no especialistas la importancia de las lenguas radica principalmente en su funcionalidad, la concepción del mapuche sobre el mapudungun está condicionada por factores culturales que le otorgan otros valores más allá de la funcionalidad, pues basta con mencionar que es un saber que es dado directamente por *dios* directamente, que guarda conocimientos que son ocultos para los no mapuches y que además el mapudungun es el idioma de esta tierra. Las ideologías y representaciones culturales que giran en torno a las lenguas por parte de los mapuches y los no mapuches, aunque no es un tema que

abordaremos profundamente en esta investigación, debe ser considerado para entender de qué manera se están abordando las problemáticas que competen a las lenguas indígenas.

## **4. Planificación y Políticas lingüísticas en Chile**

### **4.1 Corpus legal: Generalidades**

Un aspecto notorio al revisar el corpus legal y la Constitución chilena, es que a ningún tema relacionado con las lenguas del país se le da mucha importancia. Si el español es la lengua oficial de Chile, no es porque explícitamente se señale aquello en la ley o en la Constitución; es la lengua oficial por *de facto*, ya que toda la Constitución, prácticamente la totalidad de la legislación y los documentos oficiales están escritos en español. Además, es la lengua utilizada en la administración pública y las relaciones entre la ciudadanía y el Estado se realizan en esta lengua.

En Chile, no existen leyes propiamente lingüísticas, sólo existen algunas que hacen alusiones a sesgos de derechos lingüísticos, sobre todo la ley 19.253 del 5 de octubre del 1993, conocida como la ley indígena. Las leyes encontradas que en alguna cláusula mencionan algún tema relacionado con las lenguas indígenas, son por lo general leyes vinculadas con educación. Algunas leyes hacen alusión al uso del español, sin ser los temas lingüísticos el centro de dichas leyes. La Constitución vigente de 1980 tampoco contiene ninguna disposición de orden lingüístico. En general, los temas relacionados con las lenguas no son un tema relevante en la legislación chilena.

Por otra parte, en la página web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile es posible encontrar traducidas a lenguas indígenas algunas leyes, aunque no textualmente, se tratan de guías legales. En mapudungun existen seis: 'Espacio costero marino de los pueblos originarios', 'Cambio de nombre y apellido', 'Violencia intrafamiliar', 'Incentivos para la recuperación de suelos agrícolas', 'Recurso de amparo' y 'Áreas de manejo de la pesca artesanal'. En aymara



también son seis: 'Tribunales laborales', 'Violencia intrafamiliar', 'Incentivos para a recuperación de suelos agrícolas', 'Cambio de nombre y apellido', 'Derecho de amamantamiento' y 'Tribunales de familia'. En quechua son seis leyes traducidas: 'Derecho de amamantamiento', 'Estatuto de las PYMES', 'Seguro de cesantía', 'Incentivos para la recuperación de suelos agrícolas', 'Tribunales de Familia' y 'Violencia intrafamiliar'. Y para en rapa nui hay siete leyes traducidas: 'Tribunales laborales', 'Tribunales de familia', 'Derecho de amamantamiento', 'Cambio de nombre y apellido', 'Incentivos para la recuperación de suelos agrícolas', Posesión efectiva sin testamento' y 'Violencia intrafamiliar' (Consultada el día 05-01-2014). Las leyes que han sido traducidas, suponemos que son las que el Estado consideró pertinentes para los contextos particulares de cada pueblo indígena o a las que éstos incurren habitualmente. Además de relacionar a cada pueblo indígena con la realidad rural por la ley de incentivos para la recuperación de suelos agrícolas o la ley de áreas de manejo de la pesca artesanal, llama la atención que para todos los pueblos indígenas se traduzca la ley de cambio de nombre y apellido, esto es un reflejo del fenómeno de invisibilización de los pueblos indígenas.

A continuación, abordaremos las leyes en las que encontramos alusiones a temas lingüísticos y que incumben a los derechos lingüísticos de pueblos indígenas, así como el análisis y las implicancias en las políticas y planificación lingüística. Cabe destacar que estas mismas leyes corresponden a políticas gubernamentales, en cuanto indican qué hacer o no hacer con las lenguas indígenas.

## **4.2 Sustento legal para la planificación y políticas lingüísticas**

### **a) Leyes no educacionales**

La ley 19.968, publicada el 30 de agosto del 2004, que crea los Tribunales de Familia, el artículo 43 señala:

“Artículo 43.- De la necesidad de intérprete. Si el testigo no supiere el idioma castellano, será examinado por medio de un intérprete mayor de

dieciocho años, quien prestará juramento o promesa de desempeñar bien y fielmente el cargo, y por cuyo conducto se interrogará al testigo y se recibirán sus contestaciones.”

Con este artículo queda reflejado que el sistema judicial chileno y los juicios llevados a cabo en el país se realizan solamente en castellano. Aunque actualmente existen muy pocos hablantes monolingües en lenguas indígenas en el territorio nacional, esta ley muestra que en el caso de que alguno de estos hablantes debiera enfrentarse a un juicio, tiene el derecho a poseer un intérprete. Sin embargo, como quedó demostrado en el caso de la pastora aymara formalizada por el delito de parricidio y acusada de abandono de niño en lugar solitario con resultado de muerte, debido a que su hijo de tres años desapareció luego de dejarlo solo por un rato en una estancia con provisiones para ir a buscar a dos llamas que se habían alejado del rebaño (2007) y que sólo lograron encontrarlo muerto en diciembre del 2008, el sistema judicial no toma en consideración aspectos propios de la diversidad cultural existente en Chile, como que las pastoras aymaras siempre realizan sus labores acompañadas de sus hijos (en septiembre del 2012 se lanzó un libro sobre el caso titulado “El caso Gabriela Blas: Un juicio contra la cultura Aymara”, escrito por Alberto Irarrázaval, donde se puede encontrar mayor información). De esta manera, esta ley aunque constituye un derecho de carácter lingüístico, no corresponde a una política de fomento o ampliación de contexto de uso de las lenguas indígenas.

En la ley 19.947, publicada el 17 de mayo del 2004, que establece la nueva ley de matrimonio civil, se tiene:

“Artículo 13.- Las personas pertenecientes a una etnia indígena, según el artículo 2º de la ley N° 19.253 (*la ley indígena*), podrán solicitar que la manifestación, la información para el matrimonio y la celebración de éste se efectúen en su lengua materna.

En este caso, así como en el que uno o ambos contrayentes no conocieren el idioma castellano, o fueren sordomudos que no pudieren expresarse por escrito, la manifestación, información y celebración del matrimonio se harán por medio de una persona habilitada para interpretar

la lengua de el o los contrayentes o que conozca el lenguaje de señas. En el acta se dejará constancia del nombre, apellido y domicilio del intérprete, o de quien conozca el lenguaje de señas.” (el paréntesis es una aclaración nuestra)

Esta ley amplía el espacio de uso de las lenguas indígenas, a la instancia del matrimonio civil, pero sólo bajo la solicitud de las personas que van a contraer matrimonio y es necesario un intérprete para realizar la ceremonia. También nos remite a la ley indígena, que ya abordaremos. Sin embargo, esta misma ley una de los motivos que se establecen para que una persona no pueda ser intérprete en esta circunstancia es: “5° Los que no entendieren el idioma castellano o aquellos que estuvieren incapacitados para darse a entender claramente” (Art. 16). Aunque se crea un espacio funcional de las lenguas indígenas, se exige que los hablantes sepan castellano, obedeciendo a una lógica de adecuación a la sociedad imperante, sin que esta se adecúe completamente a la realidad indígena. Lo que es una planificación de uso sólo parcial, pues no aplica siempre y, como veremos que es la tendencia legal, debido a que se asume el derecho de autodeterminación indígena. La ampliación de contextos de usos corresponde a que en ciertos contextos donde habitualmente se habla español, pueda hablarse lengua indígena cuando el hablante así lo decida. Otro aspecto, que cabe mencionar, es la distinción terminológica que surge y se utiliza constantemente en el discurso oficial de ‘lengua materna’ por lengua indígena, sin importar si esta lengua indígena es una L1 o L2 para los hablantes.

El decreto 222, publicado el 23 de junio del 2011, que aprueba el reglamento para aplicación del sistema de clasificación, calidad y seguridad de los prestadores de servicios turísticos, señala en su artículo 28, sobre la definición de los estándares de seguridad para la prestación de servicios de turismo aventura, que los datos solicitados como la ficha técnica o la de inscripción de la actividad a realizarse debe contener como mínimo una serie de informaciones, que deberán estar disponibles para el público general, en al menos los idiomas español e

inglés. Esto sigue revelando la poca funcionalidad que poseen las lenguas indígenas dentro país.

Estas son las leyes que no competen a temas educacionales y que abordan temas lingüísticos que pudimos encontrar. Sin embargo, puede que existan otras leyes.

## **b) Leyes educacionales**

Estas son las leyes donde las lenguas indígenas cobran mayor relevancia. En la reformulación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que pasó a llamarse Ley General de Educación (LGE) (Ley 20.370 del 12 de septiembre del 2009), se comienzan a mencionar en algunas cláusulas, temas que guardan relación con las lenguas de Chile.

En el Artículo 3° de esta ley, se establecen los principios sobre los que se funda el sistema educativo chileno, entre los que encontramos la interculturalidad: “L) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.

La manera en que esta interculturalidad se aborda en el sistema educacional, se trata en el Artículo 23 de la LGE, concerniente a la Educación Especial o Diferencial, que tiene como objetivo “atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”. Bajo el alero de la integración al sistema educativo se plantea:

“Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad

cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.”

Este artículo plantea que, sin asumir directamente como base la existencia de diversidad cultural en Chile, en el caso de haber sujetos que ‘reconocen la diversidad cultural y de origen’, se les implementará Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la cual se enseñará y transmitirá la lengua de su pueblo de origen. Aunque no apunta en específico a la realidad indígena, esta es la que se da por aludida. Existe una extraña redacción para definir a aquellos a quienes está dirigida la EIB, pero se asegura que se enseñará y transmitirá la lengua de su pueblo de origen. ‘Estableciendo un diálogo armónico en la sociedad’, es una expresión que en la que subyace la idea que la EIB apunta al mutuo intercambio entre la cultura de la sociedad chilena y las otras culturas indígenas. Sin embargo, la EIB se enmarca en un artículo que aborda el tópico de integración de ciertos grupos con ‘déficit’ o ‘dificultades específicas’ al sistema escolar chileno, porque lo que se establece que dicho ‘intercambio cultural armónico’ parte de la base que la sociedad chilena establece contacto cultural con grupos que está en una condición inferior. Esto podría llevarnos a deducir que al menos en la redacción de esta política por el fomento de la lengua y cultura desde la escuela, subyace una ideología de rescatismo hacia los indígenas, pero seguiremos profundizando sobre las leyes educacionales, antes de hacer nuestras

En el artículo 28 de la LGE, sobre la educación parvularia, se plantea que ésta debe fomentar aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes, que permitan a los niños, entre otras cosas: “h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse”. Este punto lo consideramos interesante de mencionar, ya que, aunque se condice con la tradición occidental sustentada en gran medida por la escritura, las lenguas indígenas de Chile no pertenecen a dicha tradición, pues históricamente han sido orales, pero como vemos en el caso mapuche, hay un interés por adquirir un sistema de escritura por diversos motivos. Llama la atención que en este mismo

artículo, que pertenece a la ley que rige el sistema educativo chileno y destaca las ventajas de la escritura, haya un apartado que competa a la educación indígena:

“m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.”

Podemos desprender una planificación de discurso en este artículo, pues esta ley, como discurso institucional, favorece la valoración positiva de la escritura, la cual se traspa a una de las bases del sistema educativo, la educación preescolar. Los niños, según los objetivos de la educación parvularia que establece la ley, están estimulados a generar una valoración positiva hacia la escritura. Esto puede generar varios efectos, entre los que deducimos una posible infravaloración de las lenguas indígenas al no poseer tradición escrita, y al mismo tiempo presionar a que se realice una planificación de corpus sobre dichas lenguas orales para establecer un sistema de escritura.

Con esto vemos que a nivel legislativo en educación la LGE, a diferencia de lo que pasaba en la LOCE, al menos visibiliza un interés por las lenguas indígenas, y con lo poco que hemos presentado hasta ahora se establece como obligación del Estado enseñar la lengua indígena y en lengua indígena cuando existe un ‘alto porcentaje’ de alumnos indígenas en un establecimiento. Sin embargo, el aprendizaje del español no está dirigido a un sector específico de la educación, pues como señalan los artículos 29 y 30 de la LGE, un objetivo en la educación básica y media es lograr dominio de la lengua castellana, sin distinguir si se aplica o no EIB en los establecimientos:

Art. 29 (educación básica): “c) Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.”

“En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que

los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena.”

Art. 30 (educación media): “d) Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.”

“En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.”

Esto nos muestra, que los colegios donde se aplica EIB, no sólo deben cumplir todos los requisitos exigidos por la ley, también deben cumplir con los objetivos del programa. En otras palabras, la EIB, además de ser focalizado a la población indígena, es un programa adicionado al programa nacional de los establecimientos con alta matrícula indígena, pues la existencia de pruebas estandarizadas en el sistema educacional chileno, obliga a que todos los colegios aborden los mismos contenidos curriculares. Los establecimientos con EIB, están presionados a llevar a cabo el programa y, en teoría, a obtener resultados positivos en él.

Seguimos avanzando con los temas educacionales en la ley, que como vemos es donde el Estado presta mayor atención en cuanto a temáticas de lenguas indígenas.

El decreto 280, publicado el 25 de Septiembre de 2009, que modifica el decreto 40, de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación, incorpora los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena de 1° a 8° año básico. El Artículo 3 señala que todos los programas de estudio del Sector Lengua Indígena para la

enseñanza básica que elabore el Ministerio de Educación o los establecimientos educacionales que así lo decidan, deben ceñirse a estos objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. El artículo 4 señala:

**“El Sector de Aprendizaje Lengua Indígena podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad,** comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica.

**Este sector tendrá un carácter optativo para el(la) alumno (a) y la familia.** Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector.” (las negritas son nuestras)

La ley es similar para la enseñanza media.

Si bien, es un gran avance que todos los colegios puedan escoger impartir la asignatura de lenguas indígenas, la decisión de favorecer o no la interculturalidad en el sistema educativo es una responsabilidad delegada a los establecimientos educacionales, y no del Estado. También se sigue manteniendo en un estatus desigual a las lenguas indígenas con respecto al español u otras lenguas extranjeras, como el inglés, que su enseñanza dentro del currículum es obligatoria, al contrario del carácter optativo de las lenguas indígenas. El sector de lengua indígena legalmente sigue siendo focalizada a los indígenas, pues el Artículo 5 del decreto indica que a los establecimientos que posean un 20% o más matrículas de alumnos con ascendencia indígena, la implementación del sector de lengua indígena será obligatorio. Esto también nos acerca al argumento clásico de las políticas de no intervención de Leclerc, de justificar su carencia de políticas de gran peso social, por el derecho de libre elección.

### **c) Convenios Internacionales de Derechos Indígenas**

Esta sección muestra las prácticas y deberes a las que adhiere el Estado chileno con los pueblos indígenas, a través de convenios, tratados y acuerdos con organismos internacionales.



Entre los tratados firmados por Chile con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 13 de marzo 2009 se publica el Decreto 11: 'Promulga la convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de la UNESCO'. Esta convención adoptada por la UNESCO el 17 de octubre del 2003, define en su artículo 2°:

“1. Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

2. El "patrimonio cultural inmaterial", según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:  
a) tradiciones y expresiones orales, **incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;**

[...]” (las negritas son nuestras)

Con la promulgación de este decreto, el Estado chileno toma el compromiso de proteger no sólo a los pueblos indígenas, sino que toda la riqueza cultural que ellos poseen, y de no incurrir en políticas y prácticas de asimilación. El gobierno abordaría este decreto por medio del PEIB, cumpliendo con lo establecido, más allá de la efectividad del programa.

Además existe el Convenio 169 OIT, aprobado en Ginebra el 27 de junio de 1989 por la Conferencia Internacional del Trabajo (con votación de abstención de

Chile), que trata sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que desde el 15 de septiembre de 2009 forma parte de la legislación chilena. A través de este, el Estado chileno asume, con la participación de los pueblos indígenas, la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger los derechos de estos pueblos y garantizar el respeto a su integridad, asegurando a los miembros de los pueblos indígenas los mismos derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a todas las personas, promoviendo la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones, ayudando a eliminar las diferencias socioeconómicas existentes entre los indígenas y los demás integrantes de la comunidad nacional, de manera compatible con su forma de vida (labores en las que vendría a enfocarse la CONADI). Uno de los aspectos más importantes de este convenio es que se deberá consultar a los pueblos originarios mediante procedimientos apropiados y a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. Además, los pueblos originarios tienen derecho a decidir sus propias prioridades respecto de su proceso de desarrollo, según sus culturas y conveniencias.

En cuanto a lo que nos compete, el convenio 169 OIT, señala que los programas y servicios de educación para los pueblos originarios deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (lo que se abordaría con el PEIB). **Las lenguas indígenas deberán enseñarse a todo niño de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan, siempre que sea viable. Y cuando no lo sea, las autoridades deberán consultar a los integrantes del pueblo originario para ver cómo asegurar ese objetivo.** Objetivos que podrían escapar al enfoque focalizado del PEIB.

Como Donoso (2008) señala, este convenio, a pesar de figurar en la agenda política de todos los Gobiernos habidos desde 1989, sólo fue ratificado por el congreso el 2007 (y como mencionamos, integrado a la legislación el 2009), lo que muestra que no representaba una prioridad para el Estado chileno. Este convenio implicaba un cambio de las visiones de los Gobiernos hacia los pueblos indígenas, que significaba ir de políticas de asistencialismo y asimilación a la sociedad mayor, a la consideración de los pueblos indígenas como sociedades permanentes, llamadas a conservar su identidad, sus formas de vida y participación, otorgándole numerosos derechos, como los mencionados, destacando el derecho a decidir sobre sus prioridades y darles participación política en los temas que los afectaban. La adopción del convenio implicó para Chile el apaciguar las críticas de las organizaciones internacionales sobre su manejo de los temas indígenas, pero a su vez, crear normas que permitieran la aplicación de los derechos exigidos por el convenio.

La ratificación del convenio 169 se realizó frente al contexto de que Chile adoptaba la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, por medio del Consejo de Derechos Humanos el 29 de junio de 2006 y aprobado por la Asamblea General del organismo el 12 de septiembre de 2007, con voto favorable de Chile. Siendo que esta declaración recopilaba todo el trabajo realizado en materia de derechos indígenas por la ONU durante la década de los 90 y parte del 2000, actualizando el convenio 169, y declarando, entre otras cosas, la libre determinación de los pueblos indígenas y su derecho a la autonomía o autogobierno en materias relativas a sus asuntos internos y locales (íbid. p. 10).

Cabe mencionar que “los instrumentos internacionales, como es natural, tienen un contenido esencialmente normativo. Sus disposiciones están pensadas desde la óptica del ‘deber ser’ y no de las realidades en las cuales están llamadas a aplicarse” (íbid. p. 10). Frente a esto, la intención y las acciones pueden variar considerablemente, pues pueden existir casos en que los contextos particulares de un país imposibiliten el actuar dentro de lo establecido por los convenios y

tratados a los cuales están suscritos o puede que no haya voluntad política para materializar dichas intenciones a las que suscriben.

#### **d) Ley Indígena**

Ahora bien, la ley más importante en asuntos indígenas, y sobre la que se sustentan varias de estas leyes mencionadas y prácticamente todas las políticas y planificación lingüística en Chile, es la número 19.253, la llamada ley indígena, publicada el 5 de octubre de 1993. Esta establece normas sobre protección, fomento, desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), institución encargada de “promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional, a través de la coordinación intersectorial, el financiamiento de iniciativas de inversión y la prestación de servicios a usuarios y usuarias” ([www.conadi.gob.cl](http://www.conadi.gob.cl), misión institucional).

“Artículo 1°.- El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

[...]

El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el *desarrollo* de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y *proteger las tierras indígenas*, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación.” (las cursivas son nuestras)

En el primer artículo se reconocen a las nueve etnias anteriormente mencionadas en el capítulo de Realidad Indígena en Chile, en base a la

importancia identitaria que tienen para la Nación chilena. A su vez se establecen los deberes de la sociedad y del Estado hacia ellos, entre los que se encuentra el respeto, protección y promoción de su desarrollo, de las comunidades e integrantes de los pueblos indígenas y de sus culturas. La palabra desarrollo posee una gran matriz evolucionista, pues como Lagos (2012) señala, en el discurso de los actores sociales gubernamentales se encuentra impregnada dicha tradición de considerar a los indígenas como en un estado anterior al que se encuentra la sociedad chilena, y que es necesario que estos se incorporen a las lógicas occidentales, sobre todo las económicas, para poder acceder a los beneficios que estas ofrecen y que puedan salir de su situación socioeconómica actual.

Por otra parte, se señala el deber del Estado, a través de sus instituciones, velar por la protección de las tierras indígenas, aludiendo principalmente a los conflictos territoriales del pueblo mapuche, mencionados anteriormente (para mayor profundización respecto al tema: Guevara 2000, Bengoa 2000 [1985]). Se alude a propiciar el equilibrio ecológico en los territorios indígenas, con la adecuada explotación de recursos, pero como es la tendencia en el Estado chileno, suelen haber discordancia entre la declaración de intenciones, incluso las disposiciones legales, con las prácticas, pues existen muchos casos de conflictos socioambientales que implican territorios indígenas ocurridos luego de la promulgación de la ley indígena y que también atentan contra el decreto 169 OIT. De los 33 conflictos socioambientales vigentes que involucran territorios indígenas podemos nombrar: Caso Mehuín-Misisipi, Conflictos en el Parque Nacional Lauca, Proyecto Minero Choquelimpie, Central Hidroeléctrica Neltume, Línea de Alta tensión Neltume-Pullinque (Mapa de conflictos socioambientales en Chile, Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), actualizado en 2012).

En materia de lenguas indígenas, la ley indígena contempla:

“Artículo 28.- El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena; **(Se aseguraría una planificación de uso de la lengua)**
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente; **(Un sistema educativo que en verdad está enfocado a una planificación de prestigio autodirigida, pues se busca la valoración positiva de las lenguas de los propios indígenas, no de la sociedad en general, y no se busca el incremento de número de hablantes como en una planificación de adquisición)**
- c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen, **(los puntos c, d y e corresponden a un mayor sustento a la planificación de uso de la lengua indígena)** y
- f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

*Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.*

Se deberá considerar convenios con organismos públicos o privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en este artículo. Asimismo deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los

gobiernos regionales y municipalidades.” (cursivas son nuestras y las negritas son aportes nuestros también).

A partir de este artículo tenemos, a demás de lo mencionado en los paréntesis en **negrita**, que el fomento de las lenguas indígenas tiene que realizarse sin desmedro del español y sólo en áreas con alta densidad indígena. Ampliar espacios de uso de las lenguas en medios de comunicación, siempre y cuando sean locales. Y que las medidas de promoción de planes y programas de fomento de las culturas indígenas, incluyendo sus lenguas, quedan a cargo de la CONADI y el Ministerio de Educación. Al igual como establece el artículo 39, que entre las funciones de la CONADI se encuentra “b) Promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación”. El artículo 33 también señala que la ley de presupuesto dispondrá de recursos especiales para el Ministerio de Educación, que estarán destinados a satisfacer programas de becas para indígenas. Esto comienza ya nos comienza a dar luces que la lengua en la educación es el tipo de planificación lingüística que recibe mayor interés por el Estado. Las políticas lingüísticas estatales, al menos en lo que establece la ley, abarcan muchos problemas de la planificación lingüística, aunque no se detalla con profundidad la manera en que se llevarían a cabo todos estos objetivo de fomento de las lenguas, más allá de que habrán dineros específicos para esta promoción, sin establecer cuánto. Estas imprecisiones sólo nos llevan a considerar que podrían ser sólo declaraciones de intenciones.

El otro asunto lingüístico que podemos encontrar en la ley, lo tenemos en el artículo 54, correspondiente a la aplicación de la ‘costumbre indígena’ en materias de justicia, se tiene un caso similar al citado en la ley de Tribunales de Familia:

“El Juez encargado del conocimiento de una causa indígena, a solicitud de parte interesada y en actuaciones o diligencias en que se requiera la presencia personal del indígena, deberá aceptar el uso de la lengua materna debiendo al efecto hacerse asesorar por traductor idóneo, el que será proporcionado por la Corporación.”

Este es el panorama legal en el que se sustentan las medidas gubernamentales con respecto a la revitalización de las lenguas indígenas. Aunque sólo se señalaron los pocos artículos que se relacionaban con el tema de nuestro interés, la revisión del corpus legal muestra que el interés por temas lingüístico es reducido, y los esfuerzos por fomentar el uso de las lenguas indígenas se centran especialmente en el área de educación, y que más planificación de lenguaje-en-educación o de adquisición, para aumentar el número de hablantes, resulta que la educación, en materia legal, está enfocada como una planificación de prestigio, para aumentar la valoración positiva de las lenguas indígenas en los propios indígenas.

Cabe tomar en consideración que los conflictos de pérdida cultural y lingüística, no son los únicos problemas que atañen a los indígenas, y en particular a los mapuches, hay una gran lista de problemas socioeconómicos y reivindicaciones territoriales, que pueden preocupar más a los gobierno, ya que si hay que solucionar el problema de que una familia no tenga dinero para pagar las cuentas de sus servicios básicos o el problema de que esa misma familia haya no hable su lengua ancestral, podemos imaginar cuáles serán las prioridades de las instituciones gubernamentales.

#### **4.3 Medidas gubernamentales para el fomento de las lenguas indígenas**

El corpus legal presentado, muestra que el Estado chileno, junto con reconocer los derechos de los pueblos indígenas y declarar sus responsabilidades para fomentar el uso de las lenguas indígenas, en el marco de promover el desarrollo los pueblos indígenas, asume que la revitalización de las lenguas indígenas se debe llevar a cabo fundamentalmente desde el sistema educativo. La ley establece que junto la CONADI, es el Ministerio de Educación el encargado de esta labor.

La Ley General de Educación sostiene que uno de los principios sobre los que el sistema educativo se funda es la interculturalidad, por lo que debe existir



una adecuación de los programas a la realidad cultural específica de los alumnos, considerando sus lenguas de origen. Que la interculturalidad sea uno de los pilares del sistema educativo, y tras ella la cultura y lengua indígena, implica una planificación de discurso que le otorga un mayor prestigio a las prácticas que impliquen su fomento. Sin embargo, como vimos anteriormente, la manera en que se aborda la interculturalidad en esta ley es como un problema o dificultad, casi como una desventaja, para el alumno para desarrollarse en el sistema educativo. Recordamos el artículo 23 de la LGE, que incluye este asunto en la Educación Especial o Diferencial, la que tiene por objetivo “atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” para su integración al sistema educativo. Por lo que la planificación de discurso a la vez que generar una valoración positiva, genera otra negativa, que podría contrarrestar la carga positiva. Las necesidades educativas especiales, para el caso de los indígenas, son abordadas con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB o EIB).

#### **a) Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)**

Como veremos a continuación, el PEIB es el principal esfuerzo del Estado en materia de planificación lingüística, lo constituiría un esfuerzo de planificación de lenguaje-en-educación y planificación de prestigio (dirigido a los mismos indígenas y no a la población general, como señalamos). La legislación no explica con profundidad en qué consiste el PEIB, así que a continuación realizaremos una descripción de este programa, para entender en profundidad en qué consiste esta política gubernamental con matrices lingüísticas y que abarca algunos tipos de planificación lingüística.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe se comienza aplicar en 1996 como un pilotaje, como respuesta a las demandas de los grupos indígenas de una educación pertinente culturalmente para ellos. En un principio es dirigido por la CONADI, pero luego el PEIB pasa manos del Mineduc, a través de su Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. Los primeros años del PEIB

consistían en identificar estrategias pertinentes a la diversidad cultural y lingüísticas de los alumnos y otorgar orientaciones generales para el mejoramiento y contextualización de las prácticas pedagógicas de los profesores, los materiales didácticos utilizados por los alumnos y el currículo propuesto a nivel nacional (Orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Mineduc 2005, p. 4). El año 2000 se comienza a institucionalizar el PEIB como un programa focalizado, dependiente del Programa de Educación Básica Rural, lo que permitió elaborar una política focal para su expansión con el apoyo del Programa Orígenes (2001). Actualmente el programa puede aplicarse en cualquier establecimiento que así lo desee, quedando a criterio de cada establecimiento, pero aún la ley indica que está destinado a personas indígenas y para las zonas con alta densidad indígena. Los establecimientos que posean un 20% o más de alumnos matriculados indígenas, deben ofrecer el programa obligatoriamente, pero sigue teniendo un carácter optativo, pues es decisión de los apoderados y comunidades si quieren que sus niños participen del programa. Aún así, desde el 2010 es obligatorio para estos establecimientos impartir la asignatura de Lengua Indígena, pues se agregó al currículum nacional.

Siendo un programa que se suma al programa oficial del Ministerio, a los alumnos se les agregan dos horas pedagógicas por semana (una hora y media en tiempo real) en donde se les enseña lengua indígena y contenidos culturales. Estas clases son impartidas por la figura del Educador Tradicional o Intercultural, quien es un educador no profesional, que ha sido reconocido y aceptado por la comunidad indígena como una persona idónea para dicha labor, por sus conocimientos sobre la cultura y la lengua de su comunidad y su pueblo indígena. Como no son profesionales, deben recibir la asistencia de un profesor tutor escogido por la escuela, que los orienta en temas metodológicos y administrativos. Los materiales de estudio para el programa son otorgados por el Mineduc. No existen procedimientos de seguimientos a los colegios que aplican el programa para asegurar la correcta aplicación de éste por parte del Ministerio de Educación, pues el Mineduc sólo exige que los programas respondan a las bases curriculares mínimas, además de eso, no hay nada más.

## **b) La labor y las dificultades administrativas del Departamento de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación**

A través de las entrevistas que realizamos a Mauricio Huircán, encargado de la revitalización de lengua y cultura indígena, y a Javier Quidel, encargado del PEIB, del Departamento de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (octubre 2013), podemos observar cuál es el rol del Ministerio de Educación y el PEIB en la planificación lingüística para el fomento mapudungun en Chile y las acciones realizadas durante el 2013 en asuntos relacionados con lenguas indígenas.

El Ministerio de Educación a través del PEIB, consideró cuatro líneas estratégicas para la implementación del programa en las escuelas: *Bilingüismo*, debido al porcentaje mínimo de bilingüismo existentes en las escuelas según las cifras manejadas por el departamento de EIB, lo que podría motivar fuertes acciones de planificación de adquisición, pero los encargados entrevistados no profundizan al respecto; *Sector de Lenguas Indígenas*, que tiene relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, aplicada en la mayoría de las escuelas con PEIB, puede interpretarse como una medida de planificación de adquisición igualmente, pero en la manera en que está planteada el PEIB y los objetivos de esta descritos en el corpus legal, muestran que están enfocadas más que en aumentar la cantidad de hablantes en lenguas indígenas, en fomentar la valorización positiva a hacia las lenguas y culturas indígenas por parte de los mismos indígenas, por lo que consiste en una medida de planificación de prestigio focalizada hacia la población indígena, que frente a la auto invisibilización y desvalorización de las lenguas indígenas, es una medida necesaria, ya que es necesario aumentar el prestigio de una lengua para despertar el interés en la población por aprenderla; la *Interculturalidad*, que se desarrolla a través de la aplicación de talleres y uso de la jornada escolar completa en áreas urbanas, aunque no hay mayor profundización en las entrevistas la manera en que se aborda; y, finalmente, la *Revitalización cultural y lingüística*. Este último ámbito, para el Mineduc, compete sólo a las lenguas extintas o casi extintas. De hecho, los diferentes esfuerzos en revitalización lingüística y cultural están centrados en los

atacameños (likan antay), lengua que como vimos no posee hablantes desde hace varias décadas, los diaguitas, los coya, los kawésqar y los yaganes<sup>1</sup>.

Aunque, como señalamos, Hinton (2013) recopila experiencias de lenguas en estados similares a los de estas lenguas indígenas, que han podido llevar procesos de revitalización que podrían llamarse exitosos o prometedores, por lo que es positivo que se realicen estas labores en dichas lenguas, el problema de que el ámbito de revitalización cultural y bilingüismo se centre en estas culturas solamente, radica en que una conceptualización de este tipo de lo que es 'revitalización lingüística', excluye que las otras lenguas indígenas en Chile son minorizadas y minoritarias, y también requieren de procesos de revitalización. Se asume que la labor hecha en la escuela con el PEIB y su Sector de Lengua Indígena es suficiente para las otras lenguas, además, aunque el discurso ministerial entiende la poca cantidad de hablantes de lenguas indígenas, que el área específica de revitalización lingüística y cultural no abarque a todas, se puede entender que en cierta medida, para el Mineduc, el mapudungun y las otras lenguas indígenas con mayor cantidad de hablantes en Chile, poseen una vitalidad aceptable, por lo cual sólo hay trabajar en su mantención. Sin embargo, puede que sólo se trate de sólo de problemas terminológicos, pero consideramos relevante mencionar este aspecto. Para las lenguas como el mapudungun, en las que existen zonas con mayor vitalidad lingüística, sólo se aplica el Sector de Lengua Indígena, es decir PEIB que aplica cuando existe matrícula indígena en un establecimiento igual o superior a un 20%. Por último, sobre este mismo tema, cabe mencionar que el número de escuelas sobre las que se enfoca el área de revitalización lingüística y cultural del Ministerio es muy reducido en comparación a la cantidad de escuelas que aplican el PEIB en el país, llegando sólo a una decena de escuelas implicadas, lo que también revela un desequilibrio de los esfuerzos ministeriales, ya que en nuestro trabajo en terreno, encontramos varias escuelas de comunidades mapuches que no recibían un apoyo directo del

---

<sup>1</sup> Para mayor información sobre los procesos de revitalización lingüística y cultural llevadas a cabo por el Mineduc, adjuntamos las entrevistas transcritas en el apéndice

Ministerio, más allá de la entrega de los recursos, material didáctico y textos de estudio, como cualquier colegio.

A raíz del tema de revitalización de las lenguas mencionadas, en la entrevista con Mauricio Huircán, se explica que los planes y programas son propios de las escuelas; éstas son quienes los elaboran con el apoyo del Ministerio, aunque no se menciona en qué consiste particularmente dicho apoyo, sólo que el trabajo se realiza respaldado por un equipo profesional. “La escuela lo tiene que hacer [*los planes y programas*], porque la libertad de enseñanza. El Ministerio sugiere, propone, pero las escuelas deciden qué hacen, cómo lo hacen, a partir de un marco curricular mínimo, que en este caso son las bases curriculares”. Así vemos que las políticas adoptadas por el Ministerio en estos planes y programas destinados a la revitalización lingüística (del atacameño, en este caso), son secundario, pues en verdad, quien realiza el trabajo son los mismos establecimientos, el Mineduc sólo establece los parámetros que deben cumplir dichos planes y programas.

Esta situación nos remite al tema de los financiamientos para implementar los planes y programas de las escuelas que aplican al PEIB. El dinero máximo que reciben los colegios desde el Ministerio de Educación en función del PEIB, ronda el millón y medio (1.500.000) de pesos anuales. Hay colegios que reciben menos, dependiendo de la estrategia que esté implementando el establecimiento. Con ese dinero se deben costear los materiales y actividades a realizar, y además pagar el sueldo del educador tradicional. Este limitado presupuesto obliga a los colegios que realmente están interesados en implementar el programa, a recurrir a fondos otorgados por la ley 20.248 o ley SEP (Subvención escolar preferencial) para poder financiar la implementación. Cabe decir que dicha ley aplica para los colegios con PEIB, porque la constante es que estos colegios con alta matrícula indígena suelen ser colegios pobres, pues como vimos, la realidad indígena en Chile está marcada por problemas socioeconómicos.

Las condiciones laborales de los educadores tradicionales no las óptimas. Partiendo por el presupuesto: si consideramos que para el educador tradicional

queda un millón o novecientos mil pesos de los fondos anuales de las escuelas para la aplicación del PEIB, nos queda que sus ingresos mensuales por concepto de hacer clases son de noventa mil o cien mil pesos. En Alto Bío Bío nos encontramos con el caso de que por problemas administrativos, el pago de los sueldos de los educadores tradicionales se había atrasado varios meses, por lo que estaban trabajando gratuitamente los primeros meses del año escolar 2013, y nos mencionaban que esto había ocurrido otras veces. Volvemos a destacar que la situación socioeconómica de los indígenas y sobre todo en zonas rurales no suele ser buena, aunque desconocemos cómo el no pago de sus sueldos pudo haberlos afectado, esto podría llegar a ser muy problemático. Por otra parte, y dentro de las salidas a terreno realizadas en el mismo sector, encontramos el testimonio de un educador tradicional que en ocasiones se sentía mirado en menos en la escuela donde ejercía por parte de los otros profesores, por no poseer conocimientos pedagógicos, didácticos y administrativos. La dupla pedagógica loada por la evaluación del Ministerio de Educación de Treviño et al (2012) como el camino hacia la verdadera educación intercultural, puede que no sea tan positiva como se muestra, debido a este caso del educador discriminado mencionado que podría repetirse en otros colegios, además de que las clases que debe hacer el educador tradicional debe seguir de una manera u otra las lógicas y ser fiscalizadas por representantes del sistema educacional chileno, lo que no volvería tan intercultural la dinámica.

Este estrecho presupuesto para los colegios es consecuencia del reducido presupuesto que se le asigna al Departamento de Educación Intercultural Bilingüe para realizar sus labores. Frente a la realidad de dineros escasos, llevar a cabo un programa como el PEIB a nivel nacional, obviamente se encontrará con grandes trabas. Esto refleja que aunque las políticas impulsadas por el Departamento de EIB puedan ser buenas y en verdad puedan ayudar a favorecer el fomento de las lenguas indígenas, los intereses y prioridades políticas de las cúpulas de poder, incluso dentro del mismo Ministerio de Educación, obstaculizarán los intereses y objetivo de los niveles inferiores.

Otro problema que es visible para el Mineduc y para los que estudian el PEIB, es la falta de especialistas en educación intercultural bilingüe, así como educadores tradicionales competentes tanto en conocimientos pedagógicos como conocimientos de las lenguas indígenas. Por esto es que existen capacitaciones por parte de la CONADI para los educadores, de hecho en la página web de la CONADI se encuentran varias convocatorias a licitaciones y concursos públicos con el fin del mejoramiento de las capacitaciones o para llevarlas a cabo. Aún así, cabe tener en cuenta que la CONADI se preocupa mucho más del desarrollo indígena, a través de las Áreas de Desarrollo Indígena, pues no podemos olvidar todos los problemas sociales y económicos que afectan al pueblo mapuche y a la realidad indígena en general.

Al respecto, Lagos (2012), muestra que fuera de las instituciones y actores gubernamentales involucrados en temas de EIB, el discurso oficialista tiende a la no visibilización de la lengua mapuche y su promoción social, estableciendo que estos temas poseen poca importancia para el Estado, lo que guarda relación con la tendencia general de des-etnificar la problemática mapuche, es decir, “dejar de ver a esta comunidad y sus problemáticas, incluida la lingüística, como derivadas de su condición de indígenas, a raíz de un proceso histórico particular y relaciones sociales asimétricas con la sociedad chilena” (p 171), reduciendo los problemas que atañen al pueblo mapuche a uno propio de la población en general, no necesariamente indígena: la marginalidad, pobreza e indigencia, y la falta de oportunidades laborales y educacionales, principalmente, lo que obviamente les atañen, pero que para su solución real deben ser abordados tomando en consideración estos son el resultado de su condición indígena. Además, se aborda el problema desde una perspectiva evolucionista, que va en contra del principio de interculturalidad y los derechos indígenas que el mismo Estado asume. De esta manera, el Estado adopta tres modos discursivos para abordar al mapuche como problema: como terrorista, por los conflictos territoriales que han resultado en hechos de violencia en la Araucanía; como indigentes/pobres; o como sujetos de mercado, situación que define la solución a sus problemas, nunca son abordados

como un grupo étnico que posee una historia, una lengua y una cultura particular (p 172).

La vinculación de los agentes planificadores entrevistados y con los que tuvimos contacto durante esta investigación, no encasillan con esta descripción totalmente, debido a que todos pertenecían a diferentes etnias indígenas de Chile y les daba otro enfoque de ver los problemas que afectaban a sus propios pueblos, mucho más cercano a la realidad. Sin embargo, en el sistema en el que estamos introducidos, la solución a varios de los problemas que atañen a los pueblos indígenas deben abordarse desde con una perspectiva económica, que debe ser aplicada cuidadosamente y con plena consciencia que estas medidas favorecen a la asimilación hacia la cultura dominante cuando no están acompañadas de otras medidas que reduzcan dicho impacto cultural.

### **c) Encuadre de las acciones del Mineduc y la CONADI en la teoría de planificación lingüística**

En base a la manera en que se aplica el EIB y las labores realizadas por el Mineduc, vemos que hay un principal foco en el área de la interculturalidad del PEIB antes que el área del bilingüismo. Como Javier Quidel señala:

“Hoy día lo que está haciendo la escuela frente a esa demanda no es devolver la lengua. Lo que está haciendo es generar espacios, condiciones para que se pueda trabajar la lengua, pero sí se encargó de matarla. Porque había una lengua de mayor prestigio, y las lenguas indígenas hoy en día no son de prestigio. Hoy día en Chile quienes hablan inglés o malamente inglés se sienten como en un estatus distinto. Ya después tal vez será el mandarín. Pero es eso, porque no tiene estatus lingüístico. Además en Chile no existe planificación lingüística, como se tiene que trabajar el tema de las lenguas. Tenemos este programa, programas de estudio donde se está trabajando la lengua, donde se está reencantando en muchos de los casos”



El PEIB, antes que generar una planificación de lenguaje-en-educación (o de adquisición) para aumentar el número de hablantes en las lenguas indígenas, busca generar las condiciones adecuadas en la escuela y la sociedad para poder recién comenzar a trabajar con temas como la planificación de adquisición, es decir, que la labor que realmente realiza el PEIB es una planificación de prestigio de las lenguas indígenas a favor de una valorización positiva de éstas.

El mismo Quidel asume que no existe una planificación lingüística en Chile, lo que se tienen son diferentes políticas gubernamentales que trabajan sobre las lenguas, y pueden abarcar ciertos aspectos de las diferentes áreas de una planificación lingüística. De esta manera, el PEIB y los talleres de lengua indígena impulsados por el Mineduc y la CONADI, corresponden a una lucha por ganar terreno en la sociedad y aumentar el prestigio de las lenguas principalmente, el aumento de hablantes a través de ellos no es un objetivo primordial que se busca. Vemos que la legislación chilena, aunque sea a través de leyes que no son propiamente lingüísticas, sustentan estos esfuerzos realizados principalmente en el campo de la educación, por lo que las matrices de acción que decida el Ministerio de Educación para fomentar el uso de las lenguas, son decisivas para el futuro de ellas.

Por otra parte, como mencionábamos en la realidad del mapudungun, la lengua actualmente se encuentra en una transición de la oralidad a la escritura, que más allá de debatir sobre los motivos o las ideologías que esconde este paso a la escritura, nos importa que la CONADI ha realizado esfuerzos de planificación de corpus para la lengua mapuche, siendo el más importante a nuestro parecer, la creación del grafemario Azümcheffe, combinando características de los otros grafemarios circulantes para el mapudungun. Al ser un grafemario propuesto por un organismo oficial, le otorga un mayor prestigio y campos funcionales, lo que a la larga podría significar que se zanje el conflicto de cual grafemario utilizar para escribir el mapudungun, pues todos los materiales educacionales del Ministerio, así que como los documentos oficiales y legislaciones que se realicen en mapudungun, utilizarán este grafemario, lo que genera la necesidad y presión de aprenderlo y usarlo en la población.

Ligado a la planificación de corpus, es la creación de neologismos, que también divide a aquellos que abogan por la idea de la lengua más pura, que tiende a ser la población rural, de la población urbana, que necesita de la existencia de estos en los contextos en los que se desenvuelven. El Mineduc y la CONADI frente a esto, toman una postura a favor de la creación de nuevo léxico, proponiendo y promoviendo la creación de nuevas palabras en sus bases curriculares. Sin embargo, la estandarización del mapudungun ante la existencia de varios dialectos, no está zanjada completamente, pues, aunque se opta utilizar un solo grafemario y con esto una norma ortográfica, Mauricio Huircan señala que aún se usan diferentes variedades dialectales dentro en los diferentes materiales pedagógicos. Esto puede considerarse adecuado desde el punto de vista cultural, pues como mencionábamos anteriormente, para algunos mapuches variedades dialectales del mapudungun completamente comprensibles entre sí, son consideradas como lenguas diferentes, y que si se suma la cosmovisión existente alrededor de la lengua, implica que antes de realizar una estandarización total de las variedades de la lengua, sea necesario a llegar a consensos entre los hablantes.

Los otros tipos de planificación no son promovidos tan fuertemente como las mencionadas o son declarados, a lo más, como intenciones, como puede ser la planificación de estatus o de uso. La planificación de discurso, puede estar siempre presente si consideramos que los discursos de los agentes gubernamentales o los discursos legales son siempre dichos de manera intencionada o no intencionada, pues suponemos que siempre el discurso oficial hacia las lenguas influenciará de cierta manera las ideologías en torno hacia las mismas. Se debe recordar que en políticas públicas la no acción frente a problemáticas, también corresponden a acciones, que reflejan lo que no se quiere hacer, lo que no se toma en consideración o lo que no importa para el Estado. Así vemos que temas como la ampliación de contextos de uso, desde señaléticas públicas hasta medios de comunicación, no son verdaderos intereses del Estado chileno, así como el otorgarle el estatus de lengua oficial a una lengua indígena, no parece estar dentro de los planes de los gobiernos de las dos grandes

coaliciones políticas del país. Quizás, la única intención de planificación de estatus concreta con el mapudungun es la resolución tomada por el Gobierno local de la comuna de Galvarino, que es la primera comuna de Chile en declarar como lenguas oficiales el mapudungun y el español (Sitio web de la Municipalidad de Galvarino).

## **5. Conclusiones**

Antes comenzar el análisis, nos quedaba claro que en Chile la gran mayoría de la población indígena corresponde al pueblo mapuche, lo que les otorga mayor visibilidad ante los otros pueblos. Además, el país posee una realidad indígena que vive sufre graves problemas sociales y económicos, y que el caso mapuche era aún más complicado, debido a que ciertos grupos y comunidades viven en tensión constante con el Estado chileno, al decidir llevar a cabo sus reivindicaciones por caminos más violentos, frente a la inoperancia de las autoridades y la injusticia social que les legó su historia con la sociedad chilena. Estos conflictos también le otorgan mayor visibilidad al pueblo mapuche. Por otro lado, teníamos que la reducción exagerada de los territorios tradicionales de los pueblos indígenas, implicó a una fuerte migración indígenas a áreas urbanas y un contacto obligado con la sociedad chilena dominante y sus lógicas de vida, lo que ha generado a la larga, la situación de que sus culturas y lenguas estén minorizadas, habiendo una pérdida sostenida de las competencias en las lenguas indígenas y una reducción dramática del número de sus hablantes, habiendo un desplazamiento lingüístico hacia la lengua dominante. Actualmente se tiene que la gran mayoría de los indígenas en Chile aprenden español como primera lengua, y un importante número de ellos son monolingües en español, en contra a la prácticamente nula cantidad de hablantes monolingües en mapudungun y otras lenguas indígenas. Frente a la mayor visibilidad ante la población no indígena del país, sus conflictos directos con el Gobierno, su mayor densidad demográfica y sus problemas sociales acentuados en comparación a los otros pueblos indígenas, es necesario realizar una tener una visión más acabada de la realidad social y

lingüística mapuche para comprender la legislación y medidas gubernamentales enfocadas a los pueblos indígenas y sus lenguas.

La legislación chilena está mucho más dedicada a abordar los problemas sociales y fomento al respeto a la cultura de los pueblos indígenas, que a temas propiamente lingüísticos. No existe ninguna ley que sea propiamente lingüística, ni siquiera para el español, sólo dentro de algunas leyes, sobre todo educacionales y la ley indígena, podemos encontrar artículos que hacen mención sobre temas relevantes para las lenguas indígenas. Además encontramos importantes convenios y tratados internacionales a los cuales adhiere y ha ratificado Chile, que le confieren importantes derechos a los pueblos indígenas y aún más importantes responsabilidades al Estado para cumplir dichos derechos, incluyendo los lingüísticos. En la práctica, gran parte de esos derechos son parcialmente abordados por las instituciones, como la CONADI, y medidas propuestas a raíz de las leyes, como el PEIB.

La gran deuda en tema de abordaje de planificación lingüística en el país, es lo que respecta a medidas de planificación de estatus y de uso, pues al observar la cantidad de esfuerzos realizados por CONADI y el Mineduc, y lo que se desprende del copus legal, tenemos que sí existen esfuerzo por hacer políticas lingüísticas que se traducen en abordar las otras áreas de la planificación. Aunque en Chile no existe una planificación lingüística propiamente tal, preparada y consciente, con objetivos claros de lo que se quiere lograr con las lenguas indígenas, sí existen medidas considerablemente fuertes que pueden ser vinculadas con planificación de prestigio, para aumentar la valoración positiva hacia las lenguas en los pueblos indígenas, siendo este el objetivo declarado por el encargado del PEIB en el Ministerio de Educación de las medidas de EIB, pues antes de comenzar un trabajo para fomentar el uso de las lenguas, es necesario generar las condiciones adecuadas en las comunidades para que estos esfuerzos no queden en nada debido al desinterés de la población.

También tenemos un fuerte trabajo en planificación de corpus para el mapudungun, impulsado por la CONADI y promovido por el Mineduc, que en la

actualidad ha generado un grafemario que rescata aspectos del resto de los grafemarios circulantes del mapudungun, el cual ha sido declarado oficial, en el sentido que es el utilizado para la creación de documentos oficiales, así como para el PEIB del Mineduc. El trabajo de codificación está bastante avanzado, pues además del grafemario, se tiene un sistema ortográfico y hay avances en la elaboración de gramáticas y diccionarios, como indica el programa de recuperación y revitalización de lenguas indígenas de la CONADI.

Los esfuerzos enfocados a estas áreas, implican una base y favorecen una planificación de lenguaje-en-educación o adquisición. Pues si las lenguas indígenas poseen un prestigio positivo en las comunidades, y se tiene un importante avance en la planificación de corpus, que permita facilitar las dinámicas de enseñanza en las escuelas, en la teoría se podrán realizar iniciativas más eficaces para aumentar el número de hablantes. Además la misma aplicación del Sector de Lengua Indígena y los talleres de lengua, implican un esfuerzo en el área de planificación de adquisición.

No obstante, como mencionábamos al abordar la planificación lingüística en el marco teórico, todas las áreas de esta se interrelacionan, y son necesarias en el momento de revitalizar y fomentar el uso de una lengua minorizada. El principal problema que observamos en las políticas y planificación lingüística impulsada por las instituciones gubernamentales de Chile, está en que los esfuerzos realizados son demasiado focalizados en el sistema educativo y sólo en la población indígena, sin considerar a la no indígena. Se tiende a centrar la escuela como el núcleo para la revitalización y fomento de las lenguas indígenas, cuando el mismo programa de revitalización y recuperación de las lenguas indígenas indica que es la escuela uno de los factores gravitantes en la pérdida lingüística y que posee un rol preponderante en el fenómeno de desplazamiento de las lenguas indígenas por la lengua castellana (p. 2). Aunque es necesario cambiar las lógicas de éstas para la implementación de una EIB que permita el fomento de las lenguas indígenas, es necesario realizar cambios profundos en muchos más aspectos de la sociedad para lograr cambios verdaderos.

Que el Mineduc sea una de las únicas instituciones que está encargada de la promoción de las lenguas indígenas y la planificación lingüística, junto con la CONADI, realmente limita el campo de acción de todas las medidas que puedan realizarse en pos del fomento de las lenguas indígenas. Las leyes con sesgos lingüísticos, las Instituciones encargadas de la promoción de la Interculturalidad y las acciones concretas están centradas en el sistema educativo como eje estratégico para lograr los objetivos de darle vitalidad y respeto a las culturas y a las lenguas indígenas. Esto sumado al presupuesto limitado que posee el área de educación intercultural, tenemos de ante mano que los cambios que podrían lograrse con las medidas del departamento de EIB son también limitados. De hecho, Donoso (2008) menciona que “En la práctica, entonces, tenemos una política indígena que ha implicado discretos avances en materia de reducción de la pobreza indígena e igualmente discretos resultados en materia de preservación cultural.” (p. 10).

Que precisamente la planificación de estatus y la de uso, justamente las que más visibilizan la lengua en la población general, sean las que menos están trabajadas, podría ser el verdadero síntoma que revela que no hay un interés político, de las cúpulas de poder que disponen las decisiones más importantes en el país, por fomentar y revitalizar las lenguas indígenas.

Aunque en el catastro de las políticas lingüísticas en el mundo de Leclerc, se señala que Chile es un país con políticas lingüísticas de no-intervención, sin profundizar mucho en el por qué. Lo abordado en esta investigación comienza a darnos pistas muy decidoras que respaldan dicha afirmación, pues las acciones que se realizan sólo poseen un impacto local y particularmente sobre los grupos indígenas solamente, sin difundir los valores de la interculturalidad al resto de la población. Lo que puede interpretarse como muestras compensatorias hacia los indígenas, mostrar que se está haciendo algo con ellos, declaraciones de intenciones, que al observar el contexto lingüístico y sociopolítico, no tienen ninguna injerencia en el sistema global del país. No hay disposiciones legales y medidas de peso de parte del Gobierno central para realizar cambios reales en la realidad lingüística del país. Las medidas que se realizan desde el gobierno, son

de instituciones que en nuestra opinión, no poseen peso político y económico suficiente para realizar los cambios que pretenden.

## 6. Referencias bibliográficas

- CONADI, 2005. *Azümcheffe: Hacia la Escritura del Mapuzungun. Potencialidad lingüística del grafemario Azümcheffe*. Departamento de Cultura y Educación. CONADI – Nacional. Temuco, agosto de 2005  
[http://www.lenguasindigenas.cl/webhosting/lenguasindigenas.cl/fileadmin/Carpeta\\_documentos/grafemario\\_mapudungun23/grafemario.pdf](http://www.lenguasindigenas.cl/webhosting/lenguasindigenas.cl/fileadmin/Carpeta_documentos/grafemario_mapudungun23/grafemario.pdf)
- Censo 2002. *Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile*. Ministerio de Planificación Nacional. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Programa Orígenes MIDEPLAN-BID.
- Municipalidad de Galvarino. 2013. “Galvarino es la primera comuna de Chile en establecer dos idiomas Oficiales el Mapudungún y el español”, Noticia en línea, 7 de agosto de 2013. <http://www.galvarinochile.cl/webv2/?p=9806>
- Ministerio de Desarrollo Social. 2013. *Incidencia de la Pobreza a nivel Comunal, según Metodología de Estimación para Áreas Pequeñas. Chile 2009 y 2011*”. Observatorio Social. Serie Informes Comunales, N°1, 6 de febrero del 2013. Versión preliminar.
- Museo Rapanui. “La lengua rapanui” en el sitio web del Museo Antropológico P. Sebastian Englert. Consultado el 17-12-2013:  
<http://www.museorapanui.cl/Lalsla/Lalenguarapanui.htm>
- *Ministerio de Educación. 2005. Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.  
[http://www.fs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo\\_177.pdf](http://www.fs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf)
- Alvar, Manuel. 1986. Cuestiones de bilingüismo y diglosia en el español en *El castellano actual en las comunidades bilingües de España*, [Valladolid], Madrid, Junta de Castilla y León, 1986, pp. 11-48. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuestiones-de-bilinguismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_11.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuestiones-de-bilinguismo-y-diglosia-en-el-espaol-0/html/00effb3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_11.html)

- Amorós, Carla. 2008. *Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística*, en *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. ISBN: 84-8081-053-X.
- Appel, R. y Muysken, P. 1996 [1987]. *Planificación lingüística*, E. Arnold (ed.), *Language Contact and Bilingualism*, Versión española, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Baldauf, R. B, Jr. 1994. "Unplanned" language policy and planning. En W. Grab et al. (Eds.). *Annual Review of Applied Linguistics*, 14 (pp. 82-89). New York: Cambridge University Press.
- Baldauf, R. B. Jr. 2004. *Language planning and policy: Recent trends, future directions*. American association of applied linguistics, Portland, Oregon.
- Bangbose, A. 1987. *When is language planning not planning?*. En *Journal of West African Languages*, 17(1).
- Batibo, Herman M. 2009. *The inter-cultural dimension in the use of languages of wider communication by minority language speakers*. *Journal of Multicultural Discourses*, vol 4, N°2, Julio del 2009.
- Bekes, María-Csilla. 2000. *Intercambio medicinal entre Alemania y los mapuches*. Alcmeon: Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, Año XI, vol 9, N°2, octubre de 2000 <http://www.alcmeon.com.ar/9/34/Bekes.htm>
- Bengoa, José (2000) [1985]. *Historia del pueblo mapuche: siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: LOM Ediciones. ISBN 956-282-232-X.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. "Ley fácil en lenguas indígenas" [en línea]: <http://www.bcn.cl/leyfacil/lenguas-originarias/> [consultada el 05 de enero de 2014]



- Blommaert, J. (Ed 1999). *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Comisión Económica para Latino América y el Caribe (CEPAL). 2012. *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación de la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Naciones Unidas, abril del 2012. <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/46283/2012-79-DesigualdadesterritorialesWEB.pdf>
- CONADI: *Programa recuperación y revitalización de las lenguas indígenas*. Código BIP: 30045676-0
- Cooper, R. L. 1997 [1989]. *Language Planning and Social Change*. Versión española: *La planificación lingüística y el cambio social*, Cambridge: Cambridge University. Acceso al libro digitalizado: <http://books.google.es/books?id=GX8Q5238an4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. “Misión Institucional” [en línea]: <http://www.conadi.gob.cl/index.php/nuestra-institucion/mision-institucional> [consultada el 07 de enero 2014]
- De los Heros, S. 2008. *Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios*. En *Revista de lenguas para fines específicos*, pp. 93-126
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Versión digital: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>
- Decreto 11. Promulga la convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de la UNESCO. Ministerio de Relaciones Exteriores, Santiago, 13 de marzo de 2009. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=288015>
- Decreto 222. Aprueba reglamento para aplicación del sistema de clasificación, calidad y seguridad de los prestadores de servicios turísticos. Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, Santiago, 23 de junio de 2011.

Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1026802&idParte=0&idVersion=2011-06-23>

- Decreto 280. Modifica Decreto N°40, de 1996. Ministerio de Educación de Educación, Santiago, 25 de septiembre de 2009. Digitalizado en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201207301051420.decreto280.pdf>
- Dery, David. 1984. *Problem Definition in Policy Analysis*. University Press of Kansas (Lawrence, Kan.). ISBN 0700602615.
- Donoso, Sebastián. 2008. *Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro*. En Temas de la Agenda Pública, Año 3, N° 16, abril 2008. Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos. Versión digital: [http://politicaspublicas.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos\\_publicaciones/adjuntos\\_publicacion.archivo\\_adjunto.a71856f201d91db2.53544131362e706466.pdf](http://politicaspublicas.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.a71856f201d91db2.53544131362e706466.pdf)
- Etxebarria Arostegui, Maitena. 1995. *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: FBV: 15-18
- Figueroa Huencho, Verónica. 2013. *Diseño e implementación de políticas públicas indígenas: Elementos para un análisis* [Diapositivas]. Cátedra realizada en el marco del seminario de grado “Ideologías lingüísticas en el contexto chileno: aplicación a la revitalización de lenguas indígenas”
- Gissi, Nicolás. 2004. *Segregación Espacial Mapuche en la Ciudad: ¿Negación o revitalización identitaria?*. En: Revista de Urbanismo, N°9, Santiago de Chile, publicación electrónica editada por el Departamento de Urbanismo, F.A.U. de la Universidad de Chile, enero de 2004, I.S.S.N. 0717-5051. [http://web.uchile.cl/vignette/revistaurbanismo/CDA/urb\\_complex/0,1311,SCID%253D6418%2526SID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6416,00.html](http://web.uchile.cl/vignette/revistaurbanismo/CDA/urb_complex/0,1311,SCID%253D6418%2526SID%253D315%2526IDG%253D2%2526ACT%253D0%2526PRT%253D6416,00.html)

- Guevara, Tomás. 2000. “*Ocupación de la Araucanía*”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000.  
[http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/34690625433436195865679/p0000001.htm#l\\_2](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/34690625433436195865679/p0000001.htm#l_2)
- Guía legal. Convenio 169 OIT. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, última actualización: 7 de septiembre de 2012. [En línea]:  
<http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/convenio-169-oit>
- Gündermann, Hans, Caniguan, Jaqueline et al. 2008. *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región: Informe de Resultados 2008*. Ministerio de Planificación: CONADI. Universidad Tecnológica Metropolitana: Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.
- Gundermann, Hans, Caniguan, Jaqueline, Clavería, Alejandro y Faúndez, César. 2011. *El mapuzungún, una lengua en retroceso*. Atenea (Concepción) N° 503- I Sem. 2011, p. 111-131.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622011000100006&script=sci\\_arttext#n\\*](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622011000100006&script=sci_arttext#n*)
- Haugen, Einar. 1959. *Planning for a Standard Language in Modern Norway*, en *Anthropological Linguistics*, 1/3, pp. 8-21.
- Haugen, Einar. 1966. *Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian*, Cambridge/Mass: Cambridge University.
- Hinton, Leanne. 2013. *Bringing our Languages Home: Language Revitalization for families / Edited with a How-to Guide for Parents*. Berkeley: Heyday.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos: “Mapa de Conflictos Socioambientales en Chile”, actualizado hasta junio de 2012. En línea:  
<http://www.indh.cl/mapa-de-conflictos-socioambientales-en-chile>  
Publicación en línea: <http://www.indh.cl/mapaconflictos/assets/pdf/libro-web-descargable.pdf>

- Kaplan B., Robert, and Richard B. Baldauf Jr. 1997. *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Acceso al libro digitalizado:  
<http://books.google.es/books?id=Qx1dhcD3RIgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Kloss, H. 1969. *Research possibilities on group bilingualism*. Québec: International Center for Research on Bilingualism.
- Kraft, Michael; Furlong, Scott. 2013. *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*, 4th ed., CQ press. ISBN 978-1-4522-0274-7. Acceso al libro digitalizado:  
<http://books.google.es/books?id=3TBIYBM7mMMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Lagos, Cristián. 2010. *Construcción discursiva y representaciones sociales en torno a la lengua mapuche: análisis desde una perspectiva lingüística y antropológica del discurso mapuche urbano y de otros actores sociales wingka*. *Lenguas Modernas*, N°36, segundo semestre 2010.
- Lagos, Cristian. 2011: *Educación Intercultural Bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile*. En “Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario” Universidad Austral.
- Lagos, Cristián. 2012: *El mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos*. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 50, N°1, I Sem. 2012.
- Leclerc, Jacques. “Chili” en *L’aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 11 oct. 2011,  
[\[http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amsudant/chili.htm\]](http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amsudant/chili.htm), (2 dic. 2013).
- Leclerc, Jacques. “Politique Linguistique” en *L’aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval  
[\[http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/index\\_politique-Ing.htm\]](http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/index_politique-Ing.htm), (20 nov. 2013)

- Ley 19.068. CHILE. Crea los tribunales de familia. Ministerio de Justicia, Santiago, Chile, 30 de agosto de 2004. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=229557>
- Ley 19.253. CHILE. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Coporación Nacional de Desarrollo Indígena. Ministerio de Planificación y Cooperación, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Ley 19.947. CHILE. Establece nueva ley de matrimonio civil. Ministerio de Justicia, Santiago, Chile, 17 de mayo de 2004. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=225128>
- Ley 20.370. CHILE. Ley general de educación. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Digitalizado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile:  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Liddicoat, A. 2008. *Models of national government language-in-education policy for indigenous minority language groups*.
- Lo Bianco, J. 2004. *Language planning as applied linguistics*. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (1st ed., pp. 738-762). Oxford: Blackwell Publishing.
- Merino, María Eugenia et al. 2008. *Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile*. Revista Signos, vol 41, N°67, 2008. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a11.pdf>
- Mimó, Oriol Ramon: "El texto y el proceso" en Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Versión digital: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>
- Mosonyi, Esteban. 1998. *Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas*. Nueva Sociedad Nro. 153 Enero-Febrero 1998, pp. 82-92.

- Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2011: “Programa de estudio segundo Año Básico: Lengua Rapa Nui”. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe / Unidad de Currículum y Evaluación. 1ª edición, septiembre de 2011.
- Ricento, Thomas. 2006. *Language policy: Theory and practice - an introduction*. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 10-23). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sallabank, Julia. 2012. *Diversity and language policy for endangered languages*. En Spolsky, Bernard, (ed.), *Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics).
- Sichra, Inge. 2003. *¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística*. Seminario Mineduc - UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile. 4 y 5 de diciembre de 2003, Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Teillier, Fernando. 2013. Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1), II Sem. 2013, pp. 53-70. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832013000100004&script=sci_arttext)
- Treviño, Ernesto et al. 2012. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Ministerio de Educación, Programa Educación Intercultural Bilingüe; Centro de Políticas comparadas de Educación, Universidad Diego Portales; Unicef, Diciembre 2012.
- Vergara, Jorge, Gündermann, Hans et al. 2005. *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Estudios en EIB, Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Waldman Mitnik, Gilda. 2004. *Chile: indígenas y mestizos negados*. *Revista Política y Cultura*, N°21, México 2004.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422004000100007&lng=pt&nrm=iso#Nota37](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000100007&lng=pt&nrm=iso#Nota37)

- Witting, Fernando. 2009. *Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos*. RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 47 (2), II Sem. 2009, pp. 135-155. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832009000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832009000200008&script=sci_arttext)
- Zúñiga, Fernando. 2007. 'Mapudunguwayami am?' ¿Acaso ya no hablas mapudungún?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche, en *Estudios Públicos* 105, pp. 9-24.