



# “DEBILIDADES Y OPORTUNIDADES DE MEJORA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”

ACTIVIDAD FORMATIVA EQUIVALENTE A TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGISTER EN GOBIERNO Y GERENCIA PÚBLICA.

AUTORA: CONSTANZA FUENTES IBARRA

PROFESOR GUÍA: OSCAR LANDERRETCHÉ GACITUA

SANTIAGO, CHILE

DICIEMBRE 2021

## Tabla de contenido

Resumen .....	3
Abstract .....	3
1.- Introducción.....	4
1.1.- Problemática .....	4
1.2.- Diseño metodológico .....	6
2.- Marco Teórico .....	8
2.1.- Lenguas indígenas: definición y estado .....	8
2.2.- Interculturalidad .....	9
2.3.- Interculturalidad en la Educación .....	10
2.3.1 Educación intercultural bilingüe en América Latina .....	13
2.4 Interculturalidad casos Paraguay, Bolivia y Nueva Zelanda .....	14
2.4.1 Paraguay .....	14
2.4.2 Bolivia.....	15
2.4.3 Nueva Zelanda .....	16
3.- Contexto de la Investigación .....	17
3.1.- Hispanización: conquista y colonización de América .....	17
3.2.- La Constitución del sistema educacional chileno: un proceso complicado .....	19
3.3.- Datos del contexto PEIB .....	22
3.4.- Población indígena en Chile .....	25
3.5 Marco Normativo.....	27
4.- Análisis y resultados .....	28
4.1. Derechos lingüísticos indígenas y educación intercultural .....	28
4.2. El PEIB y sus barreras .....	31
4.2.1. La institucionalidad.....	31
4.2.2. Asimetría educativa-cultural .....	33
4.2.3. Importancia del educador tradicional en el PEIB.....	35
4.2.4. Pruebas estandarizadas y el currículum del PEIB. ....	39
4.3. El PEIB como antecedente y herramienta de trabajo.....	39
5.- Conclusiones.....	41
Bibliografía .....	46

## **Resumen**

En la presente investigación entrega antecedentes que justifican sostener que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que se desarrolla en Chile como el principal programa de educación dispuesto por el Ministerio de Educación en conjunto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), se ha implementado con el fin cumplir formalmente con la Ley Indígena y los acuerdos internacionales a los cuales el país se ha comprometido pero sin logros efectivos suficientes sobre reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, desarrollándose bajo un modelo paternalista y desde la educación monocultural, características que dificultarían una efectiva conservación de las lenguas indígenas y que por tanto la política educativa cumpla con los estándares dispuestos en convenios internacionales y leyes nacionales.

Palabras clave:

Educación Intercultural – Lenguas indígenas - Programa de Educación Intercultural Bilingüe – Educador Tradicional – Sistema Educativo.

## **Abstract**

In this research, it provides background information that justifies maintaining that the Bilingual Intercultural Education Program (PEIB) that is developed in Chile as the main education program established by the Ministry of Education in conjunction with the National Indigenous Development Corporation (CONADI), is has implemented in order to formally comply with the Indigenous Law and the international agreements to which the country has committed but without sufficient effective achievements about recognition, respect and protection of indigenous cultures and languages, developing under a paternalistic model and from monocultural education, characteristics that would make it difficult for the indigenous languages to be conserved effectively and that therefore the educational policy complies with the standards disposed in international covenants and national laws.

Key words:

Intercultural Education - Indigenous Languages – Bilingual Intercultural Education Program – Traditional Educator - Education System.

## **1.- Introducción**

### **1.1.- Problemática**

La lengua constituye un pilar fundamental de la cultura de los pueblos indígenas, en el caso de Chile, la ley 19.253 señala en sus artículos 28 el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, dando indicaciones para la conservación uso, y promoción del establecimiento de unidades en el sistema educativo nacional y el fomento de estos idiomas a través de los medios de comunicación masivos. Explícitamente indica que, en lo que respecta a la Corporación de Desarrollo Indígena en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas.” (Ley N° 19.253 Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo De Los Indígenas, Y Crea La Corporación Nacional De Desarrollo Indígena, 1993)

En el artículo 32 de la educación indígena, señala que en aquellos lugares de alta densidad indígena se debe desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe, con el objetivo de alistar a los estudiantes indígenas a desarrollarse en su sociedad de origen como en la sociedad en general.

Junto con ello, señala que el Estado chileno reconoce como persona indígena a “los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias”, donde se identifica un total de 9 pueblos indígenas, Mapuche, Aimara, Rapa-Nui, Kawésqar, Atacameño, Coya, Diaguita, Yámana y Quechua (Ley N° 19.253 Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo De Los Indígenas, Y Crea La Corporación Nacional De Desarrollo Indígena, 1993).

Por otra parte, en 1989 se adopta el Convenio 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que entre sus principios considera el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas, a través de procesos de participación y así integrar nuevas visiones. Asimismo, señala explícitamente en su artículo 28 que, en caso de ser factible “deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia

lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”, además se deberán tomar medidas y adoptar mediciones para garantizar la oportunidad de acceder y preservar las lenguas indígenas (Decreto 236 Promulga El Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas Y Tribales En Países Independientes De La Organización Internacional Del Trabajo, 2009).

Por último la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007 establece el derecho de estos pueblos a mantener su cultura, en específico el artículo 13 señala que *“Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas”* (Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, 2007, pág. 6).

En Chile según el último CENSO de 2017 un 12,8% se considera perteneciente a un pueblo indígena u originario, lo que aumentó considerando la cifra del año 2002 que era de 4,6%. (Resultado Censo 2017, s.f.), aunque las cifras de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena son menores por los requisitos que se deben cumplir para estar “acreditada” como persona indígena.

En Chile desde 1996, a raíz de la Ley 19.253, se viene implementando el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual consiste en un trabajo entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), donde el principal objetivo es responder a la diversidad cultural de los pueblos indígenas a través del sistema educativo. El PEIB se implementa en aquellos establecimientos que cuenten con una población escolar indígena de un 20% o más (Portal de Educación Intercultural, s.f.).

Sin embargo, según las cifras del estudio de UNICEF y el Ministerio de Desarrollo Social en 2012, de los menores indígenas chilenos un 89,4% no habla ni entiende la lengua del pueblo al que pertenece y solo un 4,5% de la población infantil indígena habla y entiende su lengua (UNICEF, 2012).

Si se aborda solo el pueblo mapuche, según la encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP) del año 2016, las cifras arrojan que un 67% de la población mapuche no habla ni entiende el mapudungun. Y del total de este porcentaje un 38% de los encuestados señala que prefiere hablar el castellano y que el mapudungun no lo habla o casi nunca lo hace. Si se hace una comparación con el año 2006 la cifra era de un 56% de personas de la etnia que no hablaban ni entendían la lengua.

Dentro de estas cifras la transmisión desde los adultos a los niños, niñas y adolescentes es preocupante ya que un 85% prefiere hablarles a sus hijos en castellano, disminuyendo las posibilidades de aprendizaje por parte del sector infantil y adolescente.

## **1.2.- Diseño metodológico**

Considerando lo anterior y las cifras en aumento sobre la pérdida de lenguas indígenas, el trabajo estará orientado a demostrar que la implementación del PEIB se desarrolla solo para cumplir con la Ley Indígena y no para la conservación de la lengua y la interculturalidad del país, enmarcándose en un modelo paternalista y desde la monoculturalidad, es decir, el PEIB no ha cumplido con su objetivo, el cual se ha mantenido a lo largo de las etapas del mismo.

Este estudio se propone entonces investigar en profundidad la implementación del PEIB, respondiendo a la pregunta de investigación fundamental ¿Cuáles son los desafíos de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para a la conservación de las lenguas indígenas en Chile? considerando el currículo escolar y el contexto nacional, analizando las cifras existentes sobre el alza de la pérdida de las lenguas indígenas en Chile y por tanto permitirá aclarar las consecuencias del programa.

Los objetivos a través de los cual se guiará la investigación son los siguientes:

**Objetivo General:**

- Determinar los desafíos en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

**Objetivos específicos:**

- Analizar el PEIB y el rol que tiene en la conservación de las lenguas indígenas de Chile
- Determinar debilidades y oportunidades de mejora en la implementación del programa
- Proponer recomendaciones acordes a experiencias comparadas y el contexto nacional.

Este trabajo será bajo el enfoque metodológico cualitativo, ya que pretende indagar sobre un programa específico y cómo se lleva a cabo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Por lo tanto, la metodología de aplicación será de carácter explicativo, ya que tal como señala Hernández Sampieri & otros, busca explicar qué y por qué ocurre un determinado suceso y desarrolla las condiciones en que se da, sin embargo, posee características de orden descriptivo para definir algunas situaciones.

La recolección de datos se llevará a cabo a través de la investigación bibliográfica, de informes, artículos y documentos que contextualicen y aborden las distintas características y funcionamiento del PEIB. Junto con ello se hará entrevistas a participantes y expertos en la materia, y se evaluará de forma crítica el PEIB.

La investigación está basada en dos tipos de fuentes de información:

a) Secundaria: estudios realizados por las instituciones responsables del PEIB, y aquellos estudios realizados por organismos nacionales e internacionales especializados en Educación Intercultural Bilingüe, que brindan información sobre estado, avances y recomendaciones al programa.

b) Primaria: información proporcionada por actores: entrevistas semiestructuradas a representantes del mundo académico, y participantes del PEIB: Profesores, Educadores Tradicionales, Alumnos y Exalumnos.

## **2.- Marco Teórico**

### **2.1.- Lenguas indígenas: definición y estado**

Según Centro de Estudios Públicos (Estudios Públicos N° 105, 2007) hay tres observaciones principales acerca de lo que ocurre con la pérdida de las lenguas en el mundo: primero, señala que la extinción de las lenguas se ha desarrollado históricamente, sin embargo, actualmente el alza en los porcentaje de pérdida se desarrolla en todo mundo; segundo, se puede diagnosticar la vitalidad de la lengua; y tercero, se pueden implementar políticas exitosas de revitalización si se dan las condiciones políticas, históricas, sociológicas, etc. Ligado a esto Quintrileo & Quintrileo (2018), advierten que los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a etnias o nacionalidades cuyas lenguas peligran deberían tener una educación intercultural bilingüe.

En Chile las cifras sobre los hablantes de lenguas indígenas son alarmantes, ya que según un estudio colaborativo entre Unicef y el Ministerio de Desarrollo Social para 2012 la cifra de niños, niñas y adolescentes que no habla ni entiende la lengua del pueblo al que pertenece es de un 89,4%, dejando solo a un 4,5% de la población infantil indígena como entendedora y hablante (UNICEF, 2012).

Para Palma Trujillo (2017) los datos entregados por la UNESCO que señalan que cada año se pierden diez lenguas en el mundo y que, durante el presente siglo es probable que desaparezca el 80% de las lenguas en el mundo, viene dado también por la homogeneización de los saberes. Algo similar y una posible explicación de la pérdida de la diversidad se ve abordada por la Unicef (2014), quien alude a que el sistema educativo chileno tradicional, busca estandarizar a una cultura nacional, es decir, monoculturalidad, con la base de la castellanización.

Dentro de los elementos culturales de los pueblos indígenas, se encuentra la lengua o idioma el cual conlleva a la formación de la identidad y comportamiento,



constituye uno de los principales sustentos de la cultura de los pueblos indígenas, siendo un pilar fundamental de su cultura, y como tal ha sido abordado en la institucionalidad chilena, bajo las leyes, tratados y convenios adoptados por el país, como lo es la ley 19.253 (Ley Indígena) del año 1996, el convenio 169 de la OIT y la más reciente del año 2007 Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en estas tres legislaciones incorpora la cultura como factor fundamental de los pueblos indígenas, y donde se aborda el derecho al idioma o lengua.

Conceptualmente puede ser entendida como, un elemento de comunicación y lenguaje, por lo que su enseñanza va en dirección a lograr una competencia comunicativa. Al entender la lengua como medio de comunicación, presenta cuatro características: es un sistema para expresar significados; permite la interacción y la comunicación; expresa usos comunicativos y funcionalidad, y posee significados funcionales y comunicativos (Quintrileo & Quintrileo, 2018, pág. 1471). Asociado a la lengua y su factor comunicativo, se encuentra lo que señalan Castillo Sánchez & otros (2016, pág. 397) cuando incorporan el factor de la competencia intercultural, definiéndolo como un conjunto de habilidades cognitivas, que apoye la comunicación eficaz con el fin de expresar comportamientos apropiados y efectivos.

## **2.2.- Interculturalidad**

La Interculturalidad es un término relativamente nuevo en las discusiones, que empieza a ser tratado con más fuerza desde los años 1990´s. para Walsh Este concepto puede ser abordado bajo distintas perspectivas. Desde el punto relacional, se alude a la “forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas”, puede darse en un contexto de igualdad o desigualdad, por lo que puede asumirse que la interculturalidad como tal siempre ha existido (Walsh, 2010, pág. 3).

Unicef (2014), por su parte, señala que la interculturalidad es *“la relación entre sujetos pertenecientes a culturas diferentes basadas en el respeto y la igualdad entre personas creando así una relación mutuamente enriquecedora entre sujetos y grupos de culturas distintas”* (Unicef, 2014, pág. 56). Asimismo, para el

MINEDUC la interculturalidad en su rol institucional es *“un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado”* (Portal de Educación Intercultural, s.f., pág. 1).

Las concepciones anteriores dan paso para abrir el concepto, profundizando en las relaciones sociales y cómo se desarrolla efectivamente, por lo que surgen dos perspectivas más además de la interculturalidad relacional como forma más básica de entenderlo, que por su nivel de simplicidad no permite reconocer conflictos, asimetrías, formas de dominación, colonialidad y poder. Es así que la interculturalidad funcional, que avanza en el sentido del reconocimiento en la sociedad de la diversidad que existe entre los sujetos que interactúan, es decir, las personas no solo se relacionan en el diario vivir sino que hay distintos contextos en esta relación ya sea de persona a persona o con instituciones, lo que ha permitido incorporar a las lógicas relacionales, normativas e instituciones a los grupos étnicos y/o indígenas existentes (Walsh, 2010, pág. 4).

Por último la tercera perspectiva que asoma es la interculturalidad crítica que como base del concepto tiene por objetivo desde sus bases el construir desde la voluntad de los involucrados, ya que se entiende que la relación estructural colonial y racial necesita una herramienta donde los “subalternos” puedan posicionarse en el diálogo y en la sociedad en sí, por esto no se asume que existe esta perspectiva si no que está en proceso de construcción constante al nivel de lo que sería un proyecto político estratégico y de negociación. Entonces, la autora señala *“la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta”* (Walsh, 2010, pág. 5).

### **2.3.- Interculturalidad en la Educación**

Ahora bien, es necesario entender lo que significaría la interculturalidad en la educación, ya que para América Latina este término precisamente surge en lo que a la educación escolar se refiere pasando desde la enseñanza etnocentrista y

hegemónica a la incorporación del bilingüismo en las poblaciones indígenas del continente (Ferrão Candau, 2010).

El Portal de Educación Intercultural, señala que la interculturalidad permite que las personas valoren, conozcan y convivan en entornos culturales distintos, otorgando la oportunidad de incorporar experiencias a la vida personal y a la sociedad. Es por esto que se busca incorporar esta faceta al sistema educativo. Para los pueblos indígenas la interculturalidad lleva a conocer sus problemas y características, además de entregar derechos individuales y colectivos (Portal de Educación Intercultural, s.f.).

La interculturalidad es “el acceso de los pueblos originarios al aprendizaje de su propia cultura y de la cultura dominante” (Montecinos, 2004, pág. 37), apuntando a que la sociedad chilena sea bicultural. La interculturalidad en este sentido dota oportunidades para conversar y enseñar de las diferencias existentes. Llegado a este punto cobra sentido la interculturalidad como la creación de espacios donde se puede dialogar de igual a igual lo que la cosmovisión de los pueblos indígenas con la estructura de la sociedad nacional (Yopo Díaz, 2012, pág. 195)

Por otra parte Rother (2005) señala que la interculturalidad vista desde el Estado refleja un discurso en favor de la legislación chilena, ya que en la teoría se han desarrollado programas e instancias que sigan la línea de la interculturalidad relacional y funcional, sin modificar o entender las asimetrías pero a pesar de esto, no produce un diálogo entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad chilena, y dentro del PEIB este concepto sería entendido como una tarea que debe realizar la contraparte, es decir, se espera que los pueblos indígenas promuevan la interculturalidad y su coexistencia en la sociedad chilena.

En la misma línea, a pesar del PEIB no se logra la interculturalidad en el contexto chileno, al abordar los temas indígenas desde una cultura dominante, o desde una posición de asimetría, no permite que haya un diálogo de igual a igual. Al buscar una educación con contexto intercultural se encuentra la figura del educador tradicional, como la pieza fundamental (Palma Trujillo, 2017, pág. 40).

Es así que la educación intercultural debe ser entendida como una etapa de un proceso político que asume el país en que se implemente, puesto que se pone en tensión la línea hegemónica que se ha llevado a cabo desde la implementación de un currículo común, se habla de resistencia entre clases y pueblos, entre sociedades o en este caso pueblos subordinados y principales o dominadores, sin embargo, constituye desde la mirada analítica el fortalecimiento de la identidad colectiva e histórica y crecimiento individual. Ya que se reconoce formas de convivir y coexistir, además de distintas líneas culturales, económicas, políticas y por tanto una diversidad existente anteriormente mermada (Williamson, 2012, pág. 15).

Y esto es consistente con la idea en un principio del Estado-nación chileno de que la educación y por tanto la base del sistema educativo consistiera en la homogeneización cultural y la unificación de la sociedad, avanzando sobre la base de la monoculturalidad.

Para Hopenhayn es aquí donde el mismo esfuerzo de cohesionar y homogenizar deja brechas en los participantes, puesto que se asume implícitamente que todos los educandos parten de la misma base, y segundo lugar y muy ligado al mismo ámbito, se desconoce la multiculturalidad existente en los pueblos indígenas, acentuando las desigualdades y desconociendo las diferencias, llegando al límite más bajo de la interculturalidad relacional, perdiendo oportunidad de poder nivelar, de poder movilizar las clases o sistemas sociales, relegando incluso el desarrollo en su conjunto del país (Hopenhayn, 2011, pág. 123).

Sin embargo, la tensión que resulta al cuestionar este método es cómo conseguir un modelo que incorpore estas cuestiones, sin relegar, desplazar, desconocer, pero entendiendo la unidad y la cohesión social, por lo que el PEIB podría ser un elemento que se considere como un factor de corrección de desigualdades, brinde mayores facilidades en el acceso y mejoras en la calidad de la educación, esto como elemento primitivo existente o como el primer elemento de cambio incorporado, que puede ser aprovechado como herramienta de cambio.

### **2.3.1 Educación intercultural bilingüe en América Latina**

La educación en la región está dada por características comunes que permite en primera instancia comprender como surgen los distintos movimientos educacionales y en específico la interculturalidad, sin embargo se debe entender la educación en primera instancia como pilar fundamental de la relación en la sociedad, es importante señalar el rol que juega la educación para los grupos étnicos y/o indígenas, ya que el contexto educativo del individuo condiciona desde todos los niveles de enseñanza como a futuro se va a relacionar y participar la persona o grupos sociales, por ejemplo a menor educación, menores ingresos y por tanto peores condiciones de vida.

Aquí surge la cohesión social de los individuos el cómo la educación influye, se ha demostrado que las comunidades indígenas en distintos ámbitos de la sociedad poseen diferencias e importantes asimetrías respecto a otros grupos sociales, Schwartzman (2011) señala según estudios que en los grupos con mayor desigualdad o peores condiciones se da un mayor nivel de cohesión, casi como una reacción solidaria y esto da paso para entender que, a nivel latinoamericano la educación intercultural viene dado de la mano de las organizaciones indígenas - y en ocasiones el estado-, que solicitaban la creación y promulgación del políticas educativas que abordaran el tema, entendiendo la dificultad que estos grupos tenían para acceder a la educación y una vez accediendo a ella continuaban los desafíos de mantenerse en el sistema educativo y por cierto conservar sus raíces (Schwartzman, 2011, pág. 106), se asume con esta primera ola de la interculturalidad educativa un carácter de política reivindicativa, sin embargo también fue asumiendo un carácter de control y burocratización por parte de las instituciones, ya que con la instalación de los programas interculturales bilingües, en los países que fueron adoptados se creaban ciertas reglas e instituciones tendientes a estandarizar la educación y tener mecanismos de regulación (Walsh, 2010, págs. 5-10).

Se debe entender por otro lado que la interculturalidad bilingüe en la educación, debe ser vista desde la totalidad de la población y/o país donde se

implementa, puesto que en su concepción de vincular y reconocer involucra no solo a los pueblos indígenas que se entiende como principales beneficiados, sino que es una modalidad educativa para todos, algunas corrientes afirman este punto sosteniendo que la educación intercultural no prolifera si no es para todos, sin embargo, es difícil posicionar éste argumento entendiendo el carácter hegemónico y el statu quo en el que se maneja la educación, involucrándose más allá del currículo (Williamson, 2012).

## **2.4 Interculturalidad casos Paraguay, Bolivia y Nueva Zelanda**

Al comparar la experiencia internacional con la realidad chilena en América Latina, Paraguay y Bolivia son los países que poseen un marco jurídico tendiente a la protección y recuperación de los idiomas indígenas (Palma Trujillo, 2017).

### **2.4.1 Paraguay**

Paraguay el año 2002 contaba con más de 5 millones de habitantes, identificándose tan solo 90 mil personas como parte de un pueblo originario, sin embargo, el guaraní era hablado por un 80% del total de paraguayos lo que la convierte en la lengua indígena más hablada en Latinoamérica por personas no indígenas. Es más la cantidad de personas que hablan el castellano es inferior a los que hablan guaraní. Se estima que en el 59% de los hogares se habla guaraní, mientras que el castellano solo un 35,8% (Palma Trujillo, 2017, pág. 101).

Cuando se analiza el marco normativo referente a los Derechos Lingüísticos, Paraguay se hace cargo de ellos en 1992 con la Constitución Nacional específicamente en el artículo 140: “El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. [...] Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación” (Constitución de la República del Paraguay, 1992, art. 140.).

La disposición impuesta por la Constitución paraguaya y la Ley de Lenguas en el Paraguay promovida por distintas instituciones como Guarani Ñe'ê

Rerekuapavê (Academia de la Lengua Guaraní), que fue creada en 2013 por Decreto Presidencial, y debe ser impartida por las escuelas en su mayoría (Palma Trujillo, 2017). Existe la figura del maestro indígena ya que es de importancia contar con docentes cuya lengua materna sea una lengua indígena, sin embargo, se hace hincapié en que es necesario contar con maestros no indígenas, a los cuales se les capacita en ámbitos interculturales para poder llevar a cabo una enseñanza intercultural bilingüe (Rehnfeldt, 2009, pág. 52), aunque al ser Paraguay un país bilingüe desde la primaria es obligatorio que a los niños se les enseñe el guaraní o español dependiendo de su lengua materna.

#### **2.4.2 Bolivia**

Bolivia tiene alrededor de 10 millones de habitantes, y de estos la población que se reconoce con alguno de los pueblos originarios, sobrepasa los 4 millones de personas, dando un aproximado de un 40%. Específicamente en cuanto al habla de las lenguas indígenas un 62,8% tiene como primera lengua el castellano, y muy por detrás aparecen lenguas como el quechua y aimara que juntas suman 23,6% (Palma Trujillo, 2017, pág. 89).

A contar del año 2006 la sociedad boliviana empezó a experimentar avances en la normativa sobre Derechos Lingüísticos. En el artículo 1° de la Constitución Política del Estado, se establece entre otras cosas que Bolivia es un Estado Unitario de Derecho Plurinacional, intercultural y democrático, se “funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico” (Constitución Política del Estado, 2009, art. 1). Además, específicamente en el artículo 5 señala que para el Estado el castellano es un idioma oficial junto a todos los idiomas de los pueblos indígenas y naciones y se menciona un total de 36 idiomas, entre ellos el quechua y el aimara. Además de esta normativa es importante mencionar la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) que busca reconocer, promover, recuperar y desarrollar las lenguas en riesgo de extinción (Palma Trujillo, 2017). Es el gobierno quien debe responsabilizarse por la utilización de los idiomas oficiales, al menos dos y así se menciona en el inciso segundo del artículo 5. Es por esto que

es obligación para los empleados públicos ser bilingües (Constitución Política del Estado , 2009).

Haciendo una analogía a lo que en Chile se conoce como educador tradicional, en Bolivia está el maestro o docente cuya formación se desarrolla en Institutos Normales Superiores, que en su mayoría ofrecen formación inicial en la modalidad de educación intercultural bilingüe de cursos de primaria. Aunque las condiciones no son las adecuadas se valora su gran impacto en la vida local de la sociedad, se destaca que el maestro sería el facilitador y dinamizador, además que este tendría las capacidades para brindar una educación innovadora y con distintos métodos de enseñanza (Lozada Pereira, 2005, págs. 25-31).

#### **2.4.3 Nueva Zelanda**

Saliendo del continente es de interés analizar el caso particular de Nueva Zelanda, país que incorporó al pueblo maorí a la educación escolar, como resultado de la resistencia de este grupo a la pérdida de la cultura y por tanto de la lengua. La educación de la lengua indígena, en paralelo, se ha calificado como exitosa precisamente por el primer antecedente, el hecho de que surja de los mismos maoríes

Es así que desde la década de 1980, se implementan las primeras escuelas preescolares, donde se promueve además la importancia de las familias en la enseñanza como núcleo central, y ya para la primera década del siglo XXI se logra aumentar significativamente las cifras de niños que complementan su educación en estos establecimientos, de un 21% a un 43%, logrando fortalecer, promover y mantener la lengua en sí (Minter, Ke, & Persoon, 2012, págs. 57-61).

Si bien se han logrado resultados positivos, dentro los grupos maoríes aún existen brechas educacionales respecto a un no maorí, por lo que se han implementado programas complementarios en la educación que les permita permanecer en el sistema educativo, agregando formas de aprendizajes propios de su cultura, este enfoque se ha mantenido por parte de las autoridades



educacionales del país, como eje central el idioma maorí ya que el inglés en la actualidad es la lengua predominante, es más en la ley de educación se establecen dos artículos 155 y 156 que permite establecer escuelas donde el idioma del grupo maorí sea el principal de enseñanza y siga los principios, valores y prácticas maoríes (May, Hill, & Tiakiwai, 2006, pág. 15).

Es así como Chile es uno de los pocos países que no cuenta con legislación certera en cuanto al reconocimiento adecuado de los derechos lingüísticos, no se reconoce como un país bilingüe, intercultural o pluricultural, a pesar de asumir responsabilidades con la propia ley indígena o con la adopción del convenio del año 2007 de la ONU y el más reconocido el convenio N 169 de la OIT.

Se debe considerar que la diversidad lingüística es fundamental para el reconocimiento de una sociedad más participativa y pacífica, alejando esa vieja concepción de que la diversidad dividiría a las personas según lo señalado por la académica Elisa Loncón (DiarioUChile, 2015), que se condice con la idea de que el PEIB para algunas comunidades no constituye un real avance pues como ellos señalan no ha tenido mayores cambios desde su implementación y la mayor crítica que estos señalan es que ha sido pensado y ejecutados para los pueblos indígenas, pero sin su participación “educación indígena para el indígena” (Curakeo Mariano, 2015, pág. 5).

### **3.- Contexto de la Investigación**

#### **3.1.- Hispanización: conquista y colonización de América**

Para comprender el proceso por el que pasan las lenguas indígenas en Chile en la actualidad, se hace necesario abordar brevemente la historia de América Latina y el proceso de la conquista y colonización española. Este proceso se da con la llegada de los primeros grupos de españoles en el siglo XV, que luego de ser recibidos como personas con características de dioses por los nativos de la zona comienzan con su avance por el territorio, descubriendo el potencial de las nuevas

tierras que propiciaría por tanto su expansión a lo largo de América. El “buen” recibimiento, el potencial y avance tecnológico con el que contaban los españoles y la propia división de los grupos indígenas, el proceso de conquista de América y por tanto, la subordinación de sus pueblos (Cuervo Alvarez, 2016, pág. 113).

Al asentarse con mayor propiedad en el territorio la conquista española fue desarrollando poblados que comenzaron siendo poco más que aldeas fortificadas pero que, más adelante, fueron convirtiéndose en asentamientos humanos con características similares a las de las ciudades en la España natal, con iglesias, centros artesanales y comerciales, edificios gubernamentales, e instituciones diversas. Todo esto conllevó a que las áreas culturales de los conquistadores, afectaran las áreas culturales de los habitantes nativos de la zona, especialmente a través de los procesos de evangelización hacia el catolicismo y la instauración de la lengua española.

Como ya se ha mencionado, la lengua es el punto primitivo de comunicación entre las personas, y funciona como una necesidad el entenderse para sobrevivir en un entorno (Valdés Bernal, 2017, pág. 43). Es así que se logra dimensionar el porqué del poderío de la lengua hispana en América Latina, pues la llegada de estos conquistadores o colonizadores, fue de extrema violencia con el afán de aprovechar al máximo las riquezas del Nuevo Mundo, se hizo de las personas indígenas de los territorios sus trabajadores subordinados, con ciertas similitudes con los siervos medievales. Si bien destacan pueblos que resistieron por mayor tiempo y que hoy en día aún permanecen, no corrieron la misma suerte otros pueblos que fueron extinguidos en nombre de la colonización, despoblando por completo extensos territorios. La lengua se convirtió en un elemento clave de la cultura y las costumbres. Los españoles, al salir de su territorio etnohistórico traían consigo la variante nacional del castellano, la cual se imponiendo en las comunidades como una forma de supervivencia y adaptación de los pueblos indígenas que estaban siendo obligados y oprimidos en su uso (Cuervo Alvarez, 2016, pág. 110).

Lo anterior puede ser complementado al entender bajo qué sistema se desarrollaba esta conquista tras el asentamiento y es aquí donde surge el conocido

sistema de Encomienda, que en la actualidad se entiende como algo más que un sistema laboral de dominación colonial a los habitantes originarios del territorio en este caso chileno, esto llevó a la reorganización cultural, social, económica y política, es decir, a un completo reordenamiento y si se quiere asociar a la creación desde la dominación de una nueva sociedad, que por lo mismo influye en la castellanización de la lengua ya que desde los conquistadores españoles se buscaba suprimir toda lengua materna, considerada como bárbara, inculta y que no constituiría ningún progreso para las necesidades personales de los conquistadores o de este sistema impuesto, que entre otras cosas buscaba el máximo aprovechamiento de los recursos y evangelizar a los 'indios' del lugar (Contreras Cruces, 2009, págs. 2-63).

Es así que el sistema de Encomienda se transforma en sí un impulsor o propulsor de la aculturación, que duraría incluso hasta la formación de la República en el siglo XIX, lo que permitiría comprender la herencia que tiene el sistema educativo en sus inicios para Chile.

### **3.2.- La Constitución del sistema educacional chileno: un proceso complicado**

Tras el establecimiento de la República chilena Al comenzar el proceso de la Independencia en 1813 se da el primer paso para el establecimiento de una educación nacional altamente centralizada y única, creándose un Instituto Nacional, Literario, Económico, Civil y Eclesiástico del Estado de Chile en Santiago (posteriormente conocido como Instituto Nacional, a secas) y los primeros cargos o autoridades en Instrucción. Sería con la Constitución de 1833 que la educación de las personas correspondería a una responsabilidad del Estado chileno, formulándose un plan general de educación y en la segunda mitad del siglo XIX se crea la Ley General de Instrucción Primaria (1860) como el gran suceso político legislativo ya que establecía la gratuidad de las escuelas fiscales, entre otras disposiciones (Mayorga, 2011, pág. 15).

Se buscaba tener una única educación, tener los mismos principios e ideas y por tanto hacer que la población fuera lo más homogénea posible. Aunque los niños provinieran de distintas zonas, de distintas condiciones, serían los maestros instruidos bajo una sola regla los encargados de nivelar, moldear y crear conciencia para entrar a la vida social. Con la creación de más instituciones y disposiciones, se fue intensificando el rol controlador de poseía la educación para el Estado, junto con homogenizar la población (Mayorga, 2011, págs. 15-23).

Es así que a raíz de esto surge la concepción de la civilización a través del sistema educativo. Desde los grupos de elite se utilizaba este modelo como una forma de adoctrinar a las clases populares, permitiéndoles la escolarización y teniendo la escritura como base, pero entendiendo que con ello se llegaría a una moralización y una transformación de las personas que pudieran ser parte de la ciudadanía entendida como un conjunto homogeneizado.

Resulta interesante contrastar con lo resultante en las últimas del siglo XX y las primeras de siglo XXI, ya que se espera que la educación siga cumpliendo más que un rol educativo en sí mismo, si no que sea el propulsor de la sociedad y el desarrollo de la misma, teniendo los esfuerzos en esta idea, más que en poner atención en el sistema educativo como tal y su funcionamiento si es que se quiere llegar a una meta más ambiciosa (Hopenhayn, 2011).

Continuando con el sistema en sus bases, hacia fines del siglo XIX se introduce la idea de la 'moralización' en la educación que debía ser impartida, incluso por sobre lo que se planteaba hasta entonces, es decir, que se aprendiera a escribir y leer en los establecimientos, esta nueva idea iba impulsada por los grupos acomodados al notar que se dejaba de lado a un gran número de niños (as) al implementar este sistema, por lo tanto no se podía tener un óptimo control y homogeneización de la población del territorio.

El pueblo mapuche tras la derrota militar se convirtió en un pueblo sin peso social, ignorado en cuanto a sus costumbres y tradiciones, y, por lo tanto, oprimido, debiendo acatar el sistema dominante que promovía la uniformidad cultural de la nación. El sistema educativo oficial, 'monocultural' y 'monolingüe' es un instrumento

de este proceso que continúa hasta el punto de que, en la época de dictadura militar de 1973 a 1990, el entonces Ministro de Agricultura señalaba que en Chile todos son chilenos, desconociendo así a los pueblos indígenas existentes en el territorio (Smith, 2010, págs. 54-60).

Cabe destacar que esta idealización del Estado como una unidad uniformada, racionalizada y con creencias y costumbres únicas, llevó a un proceso de suma violencia para los pueblos indígenas, que se vieron enfrentados, entre otras cosas, a un proceso abrumador de castellanización en desmedro de sus propias lenguas, lo que conllevaría a lo que en la actualidad se enfrenta como desafío, es decir, la interculturalidad, reconocimiento y la promoción de las costumbres y lenguas de las etnias indígenas.

Es así que con la llegada la segunda mitad del siglo XX se reconoce la deuda histórica cultural en el país, reapareciendo en el debate público nacional la interculturalidad necesaria para el país, ya que como se ha mencionado con anterioridad la aculturización de los pueblos indígenas vino de la mano con la asimétrica relación conquistadores-conquistados, y luego con un sistema educativo que buscaba entre otras cosas someter, igualar, dominar y cohesionar, conceptos dispares pero relacionados. Siendo un antecedente relevante en la discusión de cómo cumplir con los acuerdos, tratados y leyes respecto a los pueblos indígenas y por tanto dando pie indirectamente al PEIB.

En la actualidad de igual forma se plantean dudas de como reconocer y fomentar en este caso la educación intercultural, pero se debe tener en cuenta que crear una educación que apunte netamente a los pueblos indígenas sin considerar la totalidad de la sociedad, puede conllevar por cierto un crecimiento interno de las culturas madres, sin embargo, a la vez puede ir relegando y aislando a los mismos grupos por lo que no cumpliría con la base histórica del sistema educativo chileno, ni con un estándar de nivelador de la educación, además se deben considerar distintos factores que a la hora de implementar un modelo o política pueden alterar el funcionamiento y resultado (Rother, 2005, págs. 77-80).

### **3.3.- Datos del contexto PEIB**

El PEIB se crea en el sistema educativo chileno en 1996 para cumplir con la política intercultural señalada en la Ley Indígena y desde el año 2010 se implementa bajo el presupuesto del MINEDUC, donde se aborda el reconocimiento, protección y respeto de las culturas de los pueblos indígenas reconocidos legalmente, dentro de la cual se cuenta el idioma y/o lengua indígena. Es por ello que se desarrolla a través de un convenio entre el MINEDUC y CONADI con el objetivo de “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (Ministerio de Educación, 2017, pág. 12).

En su inicio el programa se basó principalmente en tres ejes:

- Enseñanza de lenguas indígenas, es decir, acercar la lengua indígena de la zona en la que se estaba abordando y desarrollarla en un entorno de aprendizaje;
- Contextualización curricular, es decir, buscar la estrategia adecuada para, en primer lugar, facilitar el acceso y posteriormente promover la retención y ampliar el programa.
- Por último la Participación comunitaria, se intentó que en el proceso formativo del aprendizaje y de la creación del programa las comunidades indígenas fueran parte del currículum y en las acciones de implementación, esto se desarrollado en el país a través de siete programas como piloto en colaboración con municipalidades y universidades.

En la actualidad se pueden identificar tres distintas etapas del programa según el MINEDUC:

- En sus inicios, entre los años 1996 al 2000, el esfuerzo estuvo centrado en las escuelas rurales aisladas pero cercanas y pertenecientes a poblados indígenas, esto se dio mediante la acción de gestores o agentes culturales vinculados a las comunidades, los que se podrían considerar un antecedente de lo que posteriormente se pasó a establecer como un educador tradicional (Ministerio de Educación, 2017, pág. 12).

- El segundo período comprendido entre 2001 y 2009, se distingue puesto que el PEIB pasa a ser un componente parte del Programa Orígenes, que se da por la colaboración del Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, siendo la CONADI fue el agente representante y encargado por el Gobierno, poniendo sus esfuerzos en fortalecer el bilingüismo (considerando una lengua indígena), fortalecer la calidad de la educación considerando las características culturales de las comunidades indígenas y tener la constante participación comunitaria en el aprendizaje y formación de los niños, mejorando el vínculo existente (Ministerio de Educación, 2017, pág. 13). Se debe tener en cuenta que este periodo de igual forma puede analizarse con subperiodos, hasta 2006 se cuenta como instalación del programa donde se buscó *“diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación [...]”* (PEIB-UNESCO, 2016), mientras que desde 2006 a 2009 se profundizó el trabajo ampliando el trabajo y desarrollando múltiples acciones en distintos niveles de enseñanza, lo que se considera la ejecución (Ministerio de Educación, 2017, pág. 13). El PEIB se catalogó como un modelo educativo que favorecería a los pueblos indígenas a ejercer su derecho a aprender sus lenguas y con ello conectarse con su cultura de origen, este programa se desarrolla en el modelo pedagógico constructivista, a través de objetivos transversales, otorgando herramientas para relacionarse en mundos distintos y en igualdad de oportunidades, impulsar la pluriculturalidad, respetar distintas formas de comunidad y con vital importancia preservar las culturas y lenguas indígenas (Montecinos, 2004, pág. 40)
- En el tercer periodo del PEIB, desde 2010, se considera que hay un fortalecimiento institucional con la modificación de la Ley General de Educación (2009) en donde se incorpora la interculturalidad como eje de la educación en el país, y la incorporación a la División de Educación General del MINEDUC. Al igual que la segunda etapa, este periodo se puede

subdividir: hasta 2014 se trabajó en el desarrollo curricular del programa, abordando el fortalecimiento curricular de las lenguas indígenas; revitalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas; estrategias de bilingüismo y la interculturalidad en el espacio y ambiente escolar (Ministerio de Educación, 2017, pág. 15) y en el periodo más reciente, desde 2015 en adelante, se ha establecido el objetivo de contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales, a través de la enseñanza de lenguas, cosmovisiones y cultura indígena en general. Los ejes programáticos son: i) gestión intercultural en procesos de mejora educativa; ii) revitalización y desarrollo cultural y lingüístico; iii) implementación curricular de culturas y lenguas originarias, y iv) sistema para la inclusión de educadores tradicionales. Chile busca la interculturalidad para todas y todos, como eje fundamental en la formación de ciudadanos y ciudadanas, para esto se crea la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (Ministerio de Educación, 2017, pág. 16).

Es importante señalar que desde el año 2010 se implementa el PEIB en el marco del presupuesto del Ministerio de Educación, y se incorporan un Sector Lengua Indígena, lo que se conoce como Asignatura Lengua Indígena, hito que incorpora la dupla pedagógica al sistema de enseñanza, es decir un profesor acreditado por el MINEDUC y un Educador Tradicional, que bien podría ser visto como un gestor o mediador cultural o intercultural por las características de su labor, es decir, la persona encargada de transmitir y enseñar la cultura y saberes tradicionales, especialmente enfocado en la lengua indígena se da a través del Decreto 280 del Ministerio de Educación con las lenguas mapudungun, rapa nui, aymara y quechua en el currículum de educación nacional (Ministerio de Educación, 2017, pág. 21).

La base del funcionamiento está dada por un profesor 'mentor' y el educador tradicional bajo "tutela" de este mentor, lo que ha provocado que se considere que, por esta relación de asimetría, la dupla desde sus inicios se encuentra en



desigualdad ya que debe adoptar formas de educación convencionales y que siguen la lógica mecanicista y de enseñanza occidental (Castillo Sánchez & Loncón Antileo, 2015, pág. 37). Sin embargo, esta modificación busca respetar el derecho a la educación de acuerdo con la identidad y cultura de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas, promoviendo junto a esto el bilingüismo en la enseñanza, otorgándole legitimación a la lengua indígena, y ratificando el Convenio N° 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas.

Esta incorporación de la asignatura Lengua indígena con 4 horas semanales se centró en dos pilares: la oralidad *“entendida como una forma de conocimiento dinámica y contextual, y reconocida como la manera tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos originarios”* y la comunicación escrita aplicando conocimientos del castellano para graficar grafemas de las lenguas indígenas que dada su tradición oral es un factor de dificultad en la enseñanza. Lo anterior teniendo como foco fortalecer los conocimientos lingüísticos y por tanto los elementos culturales constitutivos de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación, 2017, pág. 21)

Desgraciadamente la incorporación del Sector Lengua Indígena resulta ser voluntaria y optativa y que a esto además se agregan los límites impuestos para su realización en el currículo educacional de nivel nacional (Luna, Benavides, Gutiérrez, Alchao, & Dittborn, 2014, pág. 235).

### **3.4.- Población indígena en Chile**

Una vez contextualizado el programa es de importancia conocer los datos que hablan sobre la población indígena en Chile, es decir, aquellas personas descendientes de los grupos precolombinos presentes en el territorio. El Estado Chileno mediante su ley N° 19.253 reconoce como ‘etnias indígenas’ a las siguientes: Aimara, Rapa Nui, Mapuche, Collas, Diaguitas, Quechuas, Atacameñas, Chango, Yagán y Kawashkar. La calidad de persona indígena está dada por determinadas características o condiciones, entre ellas la filiación, descendencia,

rasgos culturales, entre otros (Ley N° 19.253 Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo De Los Indígenas, Y Crea La Corporación Nacional De Desarrollo Indígena, 1993).

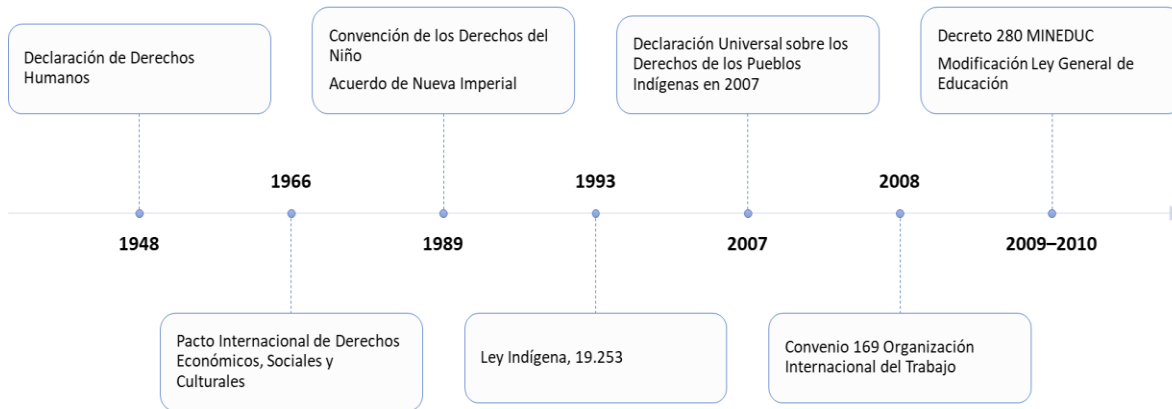
Para el año 2012, se obtiene que del total de la población de los niños, niñas y adolescentes indígenas, el 89,4% de ellos no habla ni entiende la lengua del pueblo al que pertenece, dejando en ese entonces solo a un 4,5% de la población infantil indígena como entendedora y hablante (UNICEF, 2012).

Con la realización del último CENSO en 2017, la población total en Chile fue de 17.373.831 personas, de los cuales un 12,8% se considera perteneciente a un pueblo indígena u originario (aumentando cerca de un 8% respecto al CENSO de 2002) (Resultado Censo 2017, s.f.). Sin embargo, para aterrizar las cifras y entender de forma más detallada, si solo se aborda al pueblo indígena mapuche, se estima que de la población total mapuche, un 67% no habla ni entiende su lengua indígena, mapuzungun, y de este porcentaje el 38% de los encuestados prefiere hablar el castellano. La oralidad para los pueblos indígenas es el pilar de la lengua y por tanto de sus costumbres y en este sentido en cuanto a la transmisión oral desde las familias a los niños (as) y adolescentes un 85% prefiere hablarles a sus hijos en castellano (Estudios Públicos N° 105, 2007).

Esto se puede entender por lo que se abordaba en la primera parte de este capítulo, la extrema violencia con la que se vivió la conquista española en el país y la obligatoriedad de la castellanización para los habitantes nativos del territorio nacional, se entiende como método de supervivencia en primera instancia y como adaptación al contexto nacional ya pasado los años, considerando la asimetría existente en las castas sociales que se desarrollaban incluso desde antes de la creación de la nación chilena.

### 3.5 Marco Normativo

El marco normativo del PEIB en Chile, permite establecer una línea de tiempo en cuanto a reconocimiento de deudas históricas, así como del funcionamiento que ha sostenido el programa.



*Elaboración propia: Línea de tiempo con fines orientativos*

Partiendo desde la base de la Declaración de Derechos Humanos (1948) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) que si bien se desarrollan con antelación al programa, constituyen un antecedente para lo que sería la aceptación del interculturalismo en Chile.

Para la última década del siglo XX es que se dan 3 hitos legales importantes, el primero es el Acuerdo de Nueva Imperial, en segundo lugar, la convención de los Derechos del Niño, y, finalmente, la creación de la Ley Indígena N° 19.253 en 1993, siendo el punto fuerte para la creación del PEIB.

Ya en 2001 se crea la Comisión de la Verdad Histórica y Nuevo Trato (Decreto Supremo 19) teniendo como resultado el informe final el año 2003. La Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007, junto con el Convenio 169 Organización Internacional del Trabajo en 2008, contienen gran cantidad de disposiciones que el Estado chileno, al ser parte de ellos, debe reconocer, dentro de los que se encuentran los derechos lingüísticos y en la

actualidad son parte de la base jurídica en la implementación del PEIB y más allá del programa de la convivencia en el país con las etnias indígenas.

La segunda etapa del PEIB, está marcada por el Decreto 280 MINEDUC (2010), con la modificación de la Ley General de Educación (2009) que incorpora como uno de sus pilares el reconocimiento de los pueblos indígenas y la promoción de la interculturalidad y por tanto la enseñanza y trasmisión de la lengua, incorporándose como nuevo sector oficial la Lengua Indígena en el currículo de los establecimientos correspondientes, por último en 2016 se desarrolla la Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas de la Organización de Estados Americanos (Ministerio de Educación, 2017, pág. 18).

Se debe considerar además el Proyecto de Ley de Derechos Lingüísticos, que está ingresado en el Congreso Nacional que cuenta como base y línea de objetivos un proyecto educativo chileno con cohesión social, con interculturalidad y bilingüismo en esta misma área para todos los estudiantes, no abordándolos desde grupos segregados, ya que se alude que para avanzar a una cohesión social la ciudadanía como tal debe ser parte, desde el reconocimiento a la implementación, y es aquí que se da pie a lo que pueda suceder constitucionalmente con la reforma que está por comenzar a vivir el país, puesto que existen escaños reservados a pueblos indígenas y no solo ellos a responder a los nuevos y antiguos desafíos pendientes en el tema de derechos lingüísticos de las personas e incluso en la denominación del Estado actualmente.

#### **4.- Análisis y resultados**

##### **4.1. Derechos lingüísticos indígenas y educación intercultural**

La mayoría de la información apunta a que la pérdida de lenguas indígenas a nivel mundial es cada vez más alta y lo mismo ocurre con el caso de las lenguas indígenas chilenas que no son la excepción. Actualmente estas lenguas corren peligro en cuanto a la conservación y la transmisión de éstas a futuras generaciones, como se hacía de forma natural hasta hace años atrás. Aun cuando las cifras de población indígena han mostrado un alza, llegando a ser un 12,8% de

la población total según el último CENSO realizado en Chile, no sucede así con los hablantes de alguno de los idiomas indígenas reconocidos actualmente por la Ley Indígena, donde solo un 4,5% de los niños, niñas y adolescentes entiende y habla el idioma del pueblo al que pertenece.

Estas cifras pueden ser entendidas a partir del contexto hegemónico que se ha desarrollado desde las políticas educativas del país, ya que, a grandes rasgos, las lenguas indígenas les servían -y les sirven- para comunicarse dentro de su círculo más próximo, es decir, con sus familias y las comunidades a las que pertenecen. Esto cambia cuando se busca la comunicación con la sociedad en general, puesto que las lenguas indígenas no son conocidas y, por ello, tampoco pueden ser utilizadas en la vida cotidiana, por ejemplo el hacer un trámite o acudir al médico (Marileo Calfuqueo, 2013, págs. 15-35),

En esto coinciden los entrevistados Belén Villena, Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Doctora en comunicación lingüística y mediación multilingüe, y Claudio Millacura, Doctor en Historia, Lingüista y Académico especializado en Educación Intercultural Bilingüe y pueblos indígenas, puesto que, con el paso de los años, aunque se han instaurado símbolos tendientes a suprimir esta brecha, como podría ser el que en un hospital la señalización esté en castellano y en mapuzungún, para ellos son solo símbolos, dado que aún no es posible realizar estas acciones en alguna de las lenguas indígenas, ya que el personal no se encuentra capacitado para ello, por esto para Ernesto Huenchulaf, actual presidente de Azeluwam, Asociación de formadores de educadores tradicionales mapuche, se requiere de una responsabilidad colectiva, donde la sociedad en su conjunto vaya provisionando de forma constante la deuda histórica que se tiene con los pueblos indígenas.

En un reciente conversatorio sobre plurilingüismo y revitalización de las lenguas en Chile, se señalan argumentos en la misma línea, la aculturación infringida históricamente a los pueblos indígenas, partiendo de la base de privar de la utilización de la lengua propia, hoy los niños, niñas y en general la población de los pueblos indígenas, es monolingüe donde el castellano es el idioma hablado, dejando lo que en un momento fueron como lengua madre la del pueblo indígena

del que provenía (Centro de Estudios Interculturales Indígenas & Pontificia Universidad Católica de Chile , 2021).

Por esta razón es fundamental la labor que cumple el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el sistema educativo de niñas, niños y adolescentes, pues este sería el encargado de preservar y transmitir el idioma y los saberes de los pueblos indígenas a la población y dotar a los estudiantes indígenas de las facultades para desenvolverse socialmente, esto según los objetivos planteados desde la concepción política y del PEIB desde los inicios y a través de las distintas etapas implementadas.

Por lo mismo, aun cuando Chile tiene esta modalidad para aquellos establecimientos que cumplen con los requisitos para implementarlos está, sin embargo, lejos de otros países con los que comparamos a Chile en este informe, pues estos últimos en sus leyes nacionales y educativas tienen asegurados los derechos lingüísticos de la población indígena, y cuentan con disposiciones que así lo establecen, proveyendo instancias educativas y sociales para el desarrollo de las lenguas de origen, como lo son escuelas e institutos que se desenvuelven en una enseñanza intercultural. Esto va en directa relación con lo señalado en los tratados internacionales, como lo es por ejemplo el convenio número 169 de la OIT.

Esta problemática se desarrolló con fuerza en la última parte del siglo XX como un proceso de reivindicación de los pueblos indígenas, donde dentro de sus demandas históricas se encuentra el acceso a la educación y el aseguramiento de la pertinencia en los contenidos educativos, tras décadas de un sistema que promovía la pérdida cultural y por tanto la pérdida lingüística de los pueblos indígenas.

Es así como Chile se ubica dentro de los países que no cuenta con legislación adecuada en cuanto al reconocimiento adecuado de los derechos lingüísticos, ya que no se reconoce como un país bilingüe, intercultural o pluricultural, a pesar de asumir responsabilidades con la creación de la propia ley indígena en los noventa o con la adopción del convenio del año 2007 de la ONU y el más reconocido el convenio número 169 de la OIT.

Si se habla de interculturalidad se debe entender que la educación es el factor determinante de su origen, el enseñar en un contexto donde los participantes tienen distintas realidades y para esto se debe considerar que la diversidad lingüística y la pertinencia social, curricular y escolar es fundamental para el reconocimiento de una sociedad más participativa y pacífica. Esto lleva a dejar de lado la idea de la educación intercultural dirigido solo a un segmento de la población, como lo es en el caso del PEIB.

Según lo señalado en las entrevistas a académicos vinculados al mundo de la educación intercultural, el PEIB es considerado como un segmento de educación indígena para los indígenas, lo que no permitiría abordar la interculturalidad desde su concepción más básica, el relacionarse de las personas, facilitando un contexto de asimetría cultural el cual:

*“se presenta en la minorización en que viven las lenguas, las comunidades y sus culturas, caracterizada por: 1) la diglosia (otorga mayor estatus y prestigio social al castellano como lengua dominante); 2) la baja autoestima de las personas indígenas como consecuencia de la discriminación y el racismo; y finalmente 3) la falta de valoración de las culturas.”* (Loncón, Castillo, & Soto, 2016, pág. 21).

Por lo tanto, van privando no solo a los pueblos indígenas de conocer y valorar su culturas y visiones del mundo, sino que a la sociedad chilena en general de conocer y enriquecer sus conocimientos y generar sentido de pertenencia propio, además de ser contrario a lo que se pide por parte de la población indígena, es decir, ser parte activa de la creación, ejecución y evaluación de las políticas que aborden la temática indígena.

## **4.2. El PEIB y sus barreras**

### **4.2.1. La institucionalidad**

El PEIB es el programa encargado de que la cosmovisión indígena y, por tanto, las lenguas indígenas, se mantengan y que sus educandos puedan desenvolverse en la sociedad. Estos objetivos se han mantenido así desde los

orígenes del programa, aunque ha sufrido ciertos cambios en cuanto a alcance y profundidad de los objetivos específicos.

Las diversas fuentes coinciden en que el origen y la primera etapa de programa se debieron a la reivindicación y la presión social por parte de los pueblos indígenas, para que el sistema educativo contara con algún método de enseñanza que abordara las culturas indígenas. Esto también conllevó, de cierta forma, a la presión legal que enfrentaron el Estado y sus instituciones al asumir tratados y crear leyes que abordaban esta temática. A esto se suma el contexto nacional que se estaba viviendo, donde el retorno a la democracia llevó a las instituciones a la asunción de nuevos desafíos y en gran medida a una refundación de las mismas, y en ese sentido es que el PEIB puede encontrar su primera “barrera”: cuán importante es el programa y qué tanta relevancia había que darle en ese momento.

Es así que en una entrevista realizada por Julio Marileo a Eugenio Alcamán (La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus Protagonistas: Significados y Perspectivas, 2013) para los organismos encargados CONADI y MINEDUC, ellos le restaban importancia al programa, dejándolo como un asunto marginal desde su implementación.

Esa información fue complementada a través de la entrevista a Claudio Millacura, participante activo en los inicios del programa, considerado también como uno de los creadores de este, el cual afirma que, en sus inicios, el programa se mantuvo como un tema aislado en el cual se debía cumplir para suplir el vacío que existía respecto a lo que las disposiciones legales mandataban. Sin embargo, menciona que el proceso de recopilación de información y la búsqueda de personas que pudieran ser parte que se da por parte de los creadores, en su mayoría pertenecientes a colectivos indígenas, refleja un interés genuino puesto que se abría una oportunidad para poder acercar la cosmovisión indígena a la educación con participantes pertenecientes a las mismas.

A ello se suma que se encontraban en un punto de inicio desde cero, porque ninguna institución del gobierno de la época tenía cimentados principios para la educación intercultural, señalado también por participantes de la época



*“[...] la otra cosa que decía el Francisco Chiodi era que habían pocos o ningún recurso técnico preparado para instalar la Educación Intercultural Bilingüe en los aparatos de gobierno ni en la CONADI ni en el MINEDUC producto de lo cual, de esa afirmación del Francisco fue que se hizo el convenio con el PROIBAndes para que fueran alumnos a especializarse en Educación Intercultural Bilingüe a Cochabamba entre esos fui yo” -Entrevista a Eugenio Alcamán- (Marileo Calfuqueo, 2013, pág. 36).*

Tras los años Millacura también reconoce ser parte de un proceso reivindicativo desde dentro de la institucionalidad. Además, se debe reconocer la lucha política por hacerse cargo del PEIB y controlarlo política e institucionalmente, entre un sector más tecnocrático, del MINEDUC, y, por otro lado, la CONADI, con un punto de vista más social y en la actualidad cuando se le pregunta a Ernesto Huenchulaf sobre el impacto o la importancia que tiene el PEIB en su contexto – pueblo mapuche -, señala que el programa en sí es un insumo que sirve para dar a conocer a los estudiantes lo que son los pueblos indígenas y para dejar de lado en ocasiones la ignorancia, apatía y discriminación en estas lenguas.

#### **4.2.2. Asimetría educativa-cultural**

La segunda traba que se puede identificar para el programa es un concepto que se repite en la educación intercultural, la asimetría, entendida como una diferencia de poder entre dos partes y en este caso una asimetría cultural-educativa, puesto que puede ser vista en dos momentos del programa, primero durante la fase piloto entre los años 1996 al 2000 marcada por la implementación en las escuelas rurales y luego, si bien tiene una fase intermedia de consolidación que puede ser entendida desde el año 2001 hasta 2010 en la cual se extendió el alcance del programa, no es hasta 2010 cuando se acentúa un segundo punto de asimetría, puesto que se modifica el programa mediante la incorporación del Sector Lengua Indígena y con ello la formación de la dupla pedagógica.

Entonces se crea un programa donde en su inicio se instala la educación como intercultural, que por tanto debiese reconocer las diferencias que existen y tratarlas,

sin embargo, el programa las potenció aún más, ya que fue dirigido a un segmento específico y gestionado por una institucionalidad que históricamente participó en la búsqueda de un *curriculum* nacional común, donde no existan diferencias.

Esa etapa ha sido definida como interculturalidad concentrada, enseñanza solo para algunos de un tema determinado y en una zona determinada (Loncón, Castillo, & Soto, 2016) y puede ser extendida además a las otras etapas, donde se focaliza al considerarse que la interculturalidad y el acercamiento a la cosmovisión de los pueblos indígenas no es algo propio del sistema educativo chileno, es decir no está dentro los lineamientos y objetivos principales, por lo que deja a la deriva el PEIB y por lo tanto la enseñanza de las lenguas indígenas.

Existen avances con la modificación de normativas y la creación de informes, sin embargo, en una consulta realizada por el MINEDUC, se cuestiona incluso la propia realización de la consulta, además del programa en sí dado que se menciona que

*“Una vez más las consultas se hacen sin tener la claridad o más bien la mirada desde los pueblos originarios. Partiendo por conocer la historia de este territorio en el que convergieron muchas culturas. [...] Tienen las voluntades para entender que la forma de enseñar lo ancestral es más que nada sensibilizar al ser humano con todo lo que lo rodea, y partiendo con el respeto por la naturaleza y con la madre tierra. Teniendo en cuenta todos estos temas para los pueblos que se han quedado sin idioma y poca historia, se tendrá que dar un valor especial a la oralidad.”* (Ministerio de Educación, 2013).

Los pueblos indígenas, por el propio desarrollo de la historia nacional, ya ven minorizadas sus cosmovisiones, lo que ha llevado a dejar de lado el sentido de pertenencia a sus pueblos, por lo que incorporarse a un sistema educativo que históricamente ha desnivelado, resultó complejo, en gran medida por sentir que, a pesar de la creación del programa, se hacía por instituciones en base al poder y las diferencias existentes.

Además, se debe tener en cuenta que el mismo sistema educativo chileno existente, con contenidos curriculares base, se da bajo la relación de asimetría profesor-alumno y con la incorporación del Sector Lengua Indígena y la dupla pedagógica, esta asimetría se modifica quedando como Profesor Mentor- Educador Tradicional y Alumnado, marcando jerarquías y desmereciendo el saber tradicional.

#### **4.2.3. Importancia del educador tradicional en el PEIB**

Dentro de las modificaciones realizadas al programa los entrevistados destacan la incorporación de la dupla pedagógica, que constituyó un gran avance puesto que se incorporaba la visión de un sabio conocedor del pueblo indígena al que pertenece.

En la entrevista con Claudio Millacura, se aborda en profundidad este punto ya que como participe y creador de programa, se tenía la concepción de que al crear una dupla pedagógica se podría implementar la enseñanza indígena con participación de un pedagogo que, por su profesión, estaría dotado de los conocimientos necesarios para poder guiar hacia un aprendizaje integral, complementando la enseñanza indígenas mediante métodos formales, el interés estaba dado puesto que a través de esta conformación se podían extraer múltiples beneficios, entendiendo que mediante la complementariedad se daría un sentido simbólico y práctico al programa. Esto puede ser entendido ya que así se reconocería un método de enseñanza distinto y donde los pueblos indígenas que formaban parte del programa podrían ser reconocidos e incorporados

No obstante, desde los creadores del programa no se contaba con las dificultades que incorporarían los mismos profesores al programa, lo que actualmente se podría calificar como un tipo de racismo cultural, con esto hace referencia a que en la dupla el Educador Tradicional (ET), se ve en desventaja al no pertenecer al clásico sistema educativo, no existe una ley de desempeño docente que los incorpore e incluso se ha negado esa posibilidad por los beneficios que esto traería a los ET sin “estudios”.

Cuando se le pregunta a uno de los creadores del programa sobre la resistencia que mantuvieron los profesores de la dupla pedagógica, éste se detiene señalando que da en una base de discriminación institucionalizada y profundamente arraigada en la cultura chilena, además de existir culturalmente un sistema que avala la competencia académica y laboral, por lo que la incorporación de un otro (ET) al sistema, que por lo demás presentaba “carencias” educativas respecto de una profesional universitario, disparaba desigualdades y el sentido mismo de la discriminación y la competencia, si a esto además se le suma a que el ET es perteneciente a una cultura indígena acrecienta las posibilidades de discriminación, tanto en el sistema educativo desde el punto de vista de contenidos y estructura, como en el ámbito cultural de la comunidad educativa donde se implementa el programa (C. Millacura, comunicación personal, 01 de septiembre del 2021).

Es así que mediante entrevistas que fueron realizadas a participantes de la dupla pedagógica se puede afirmar lo antes señalado, puesto que desde la experiencia de un ET se ven reflejados distintos tipos de discriminación y asimetrías existentes en el programa. En una entrevista realizada a una Educadora Tradicional de distintos colegios emplazados en la Región Metropolitana, es posible extraer información respecto al real funcionamiento del programa y como se desenvuelve en los establecimientos, en este caso se habla específicamente de la escuela municipal Vicente Reyes Palazuelos emplazado en la comuna de Maipú, que si bien formaba parte de una red de establecimientos con en los cuales la entrevistada participaba es donde tuvo mayor tiempo y desde donde relata su experiencia.

En primera instancia se obtiene que la distribución y programación de los cursos impartidos suelen estar desordenados en cuanto a horarios y facilidad para acceder a ellos por parte de los ET, puesto que se ven enfrentados a diferentes horarios en distintos colegios en un mismo día, por lo que se ven obligados a dirigir mayores esfuerzos a la logística que a las clases propiamente tal, si bien esto es un caso particular se extiende a un grupo de ET de la región en una comuna particular, además desde el punto de vista de retribución monetaria el programa queda en

déficit si se toma en cuenta las labores y funciones, la entrevistada señala que este punto era una falencia en cuanto a motivaciones e incentivos para ejercer el rol de ET, puesto que no se veía reflejada la valoración hacía ellos, señala tajantemente que: *“era irrisorio y una burla el salario y que desde ese punto de vista mi participación era amor al arte y por voluntad de querer cambiar algunas cosas”* (M.Quilamán, comunicación personal, 25 de agosto del 2021).

Esto se suma a las condiciones que se dan dentro de las comunidades educativas, puesto que se obtienen testimonios de personas que han ejercido el rol de ET que una vez ubicados en el establecimiento han sufrido de malos tratos por parte de las autoridades, profesores y alumnos. Belén Villena durante la entrevista señala que en investigaciones realizadas ha obtenido información del mismo estilo, donde se le comenta que la experiencia de ser ET es compleja si en el establecimiento no se hacen esfuerzos, se ha llegado a tener a una ET como auxiliar de aseo, por lo que nunca llegó a funcionar la dupla pedagógica ni enseñarse verdaderamente la lengua o cosmovisión indígena, corroborando la idea de cumplir en el papel pero no en la práctica.

Sin embargo, se debe destacar que no toda la experiencia presenta estas dificultades, María Quilamán menciona que haber realizado las funciones de ET le trajo aprendizajes y crecimiento en lo personal, además de notar un cambio en los estudiantes a los que ella se dirigía, se generó mayor atención, comprensión y adaptación a la enseñanza que ella impartía. En este punto es de importancia que esto se pudo dar gracias a la voluntad de parte la comunidad educativa que en gran parte recibía de buena manera el PEIB, por ejemplo, el Profesor Mentor si bien cumplía el rol de supervisor no imponía formas de hacer las cosas, si no que ayuda a el acercamiento propio con los niños.

El PEIB en cuanto a la valoración y la importancia del Sector Lengua Indígena, y el rol que cumple la dupla pedagógica, deja a la deriva el papel del ET, que es el sustento de la asignatura y remarca por lo tanto la asimetría existente entre los participantes, además de develar formas de discriminación arraigada en la sociedad. Como resultado de las entrevistas todos coinciden que de existir

jerarquías el ET queda desplazado a un nivel similar al alumnado, y en cuanto a autoridades educativas ocupa el escalón más bajo y presenta mayores dificultades en la participación del programa.

Sin embargo, abre oportunidades de crecimiento, nuevas formas de enseñanza y valoración de los pueblos indígenas, esto coincide además en lo señalado por expositores del “Conversatorio Virtual: Plurilingüismo y revitalización de las lenguas en Chile: Experiencias desde los territorios”, donde se señala que se da pie a los estudiantes a una nueva forma de conocimiento y brinda de la motivación para que no sea un tema tabú, generando una cierta familiarización con los saberes ancestrales.

Saliendo de los participantes institucionales del programa, mediante una serie de relatos entregados por estudiantes y exestudiantes de distintas regiones del país (R. Metropolitana, R. Atacama, R. Araucanía), los cuales participaron del programa en alguno de sus ciclos escolares, se obtiene una valoración positiva en cuanto a la intención de aprendizaje y la incorporación de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, esto puesto que la realización del PEIB les permitía aprender más allá de los conocimientos formales, que son entregados bajo el currículum estandarizado, sin embargo, se vislumbran debilidades en cuanto a la percepción de la profundidad e importancia que se brindaba por parte de los establecimientos, además del poco tiempo en horas pedagógicas en que se realizaban las intervenciones.

Cuando se extrae la percepción de los exestudiantes y llevándolos hacia la reflexión es posible encontrarse con críticas referidas al poco acompañamiento pedagógico en las intervenciones y lo restrictivo que se tornaba la enseñanza para los ET, esto puesto que se les dificultaba realizar actividades propias de sus pueblos. Ahora bien, todos coinciden que si bien no se da con profundidad el aprendizaje genera(ó) un ambiente de cierta tolerancia y apertura hacia los pueblos indígenas.

#### **4.2.4. Pruebas estandarizadas y el currículum del PEIB.**

Otras de las barreras con las que se encuentra el programa es la estructura en sí del sistema educativo chileno, ya que el PEIB es un programa con práctica y contenido principalmente. No obstante, el enfoque en el Ministerio de Educación apunta al fortalecimiento de aprendizajes entre ellos lenguaje y se desprende del mismo, el castellano.

Los entrevistados hacen alusión a lo que sucede con los mecanismos de medición de los aprendizajes en Chile, entre los que se encuentra el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que se desarrolla mediante la evaluación de pruebas estandarizadas que buscan medir contenidos particulares, dentro los que se encuentra la asignatura de Lenguaje, pero este lenguaje hace referencia al castellano y su desarrollo.

Bajo esta premisa también se puede entender el desinterés o la marginalidad con la que fue tratado en un comienzo el PEIB, -esto visto desde el punto de vista más tecnocrático y alejado de las disputas políticas de la época-, y esto además puede ser trasladado a los propios alumnos en vista de que el conocimiento que se considera necesario y que es valorado en las mediciones no incorpora los conocimientos de pueblos indígenas ni su desarrollo en conjunto.

No solo el SIMCE está enmarcado bajo estos conceptos, ya que la principal forma de ingreso a las universidades está dada por una prueba estandarizada, que busca recoger conocimientos estándar, dando los mayores porcentajes y valoraciones a Lenguaje (castellano) y Matemáticas, además existen otros mecanismos de evaluación internacionales de educación que a su vez hacen referencia a los mismos contenidos por lo que también se busca obtener buenos resultados en estos para una buena calificación internacional.

#### **4.3. El PEIB como antecedente y herramienta de trabajo**

Dentro de las entrevistas realizadas y el análisis de documentos, se puede obtener información de interés respecto a la utilidad que se le puede sacar al

programa a futuro. Considerando los años de desarrollo ininterrumpido que ha acumulado y los avances que han surgido, puede resultar lógico pensar que a futuro el PEIB sea considerado como una herramienta para la interculturalidad.

Los entrevistados en su mayoría hacen referencia a lo que se denominaría una política lingüística, donde se aborden temáticas como las lenguas indígenas para la totalidad de la población, pero entendiendo los distintos contextos y reconociendo diversas lenguas que existen en el territorio, equiparando la valoración social de las mismas y dejando las asimetrías.

En consideración con el proceso actual del país, el PEIB permite ser considerado como un antecedente de cualquier política lingüística, entrega insumos y etapas a considerar, sin embargo, también puede ser utilizado como una didáctica de utilidad para la incorporación al sistema educativo en su versión más ampliada.

Desde la bancada de constituyentes de pueblos indígenas se hace alusión a la importancia de la pluriculturalidad, pasando de una declaración de principios a la práctica, dando pie a cambios sociales sustanciales, en los cuales el PEIB se puede hacer parte. Un constituyente del pueblo Aymara en la entrevista realizada, menciona que si bien no ha sido participe del programa, dentro del mundo indígena y de las políticas públicas relacionadas, se considera como un eje a tomar en cuenta, ya que hace que el sistema educativo incorpore otros métodos de enseñanza y cosmovisiones distintas. Por lo que el PEIB, puede ser abordado y ampliado, teniendo en cuenta las dificultades propias, pero por sobre todo desafíos que enfrenta ante el cambio que se espera obtener con el actual proceso constituyente.



## 5.- Conclusiones

La conservación de las lenguas indígenas es un pilar fundamental para la conservación de las mismas culturas indígenas, puesto que en su mayoría la oralidad es el sustento de las vivencias y cosmovisión de estas. Es por esto que en el inicio de esta investigación se han detallado las cifras que demuestran la baja sostenida de las personas que hablan y entienden la lengua del pueblo al que pertenecen, considerando que a nivel nacional el PEIB es el principal programa que se hace cargo de este asunto, se buscó desarrollar las implicancias y reales alcances del mismo.

Respecto a la afirmación referida a que la implementación del PEIB se ha desarrollado bajo un carácter monocultural, asimétrico y de paternalismo chileno-castellano, y que bajo este contexto el programa se utiliza como método de cumplimiento de la Ley Indígena, quedándose entonces en la mera formalidad más que en el sentido mismo de la interculturalidad necesaria, se puede concluir respecto al ámbito institucional y legal, que existe un cierto desinterés que se hace patente en una serie de aspectos, incluso en detalles. La experiencia para los hablantes de lenguas indígenas ha demostrado las limitaciones que existen en los organismos e instituciones públicas.

Hoy es casi imposible realizar un trámite en alguna de las lenguas indígenas que son reconocidas, y esto se debe precisamente al simbolismo presente en las instituciones. Actualmente se cuenta con letreros, formularios o encuestas con una lengua distinta al castellano, sin embargo, quienes las procesan no cuentan con el conocimiento para hacerlo en la lengua respectiva, por lo que el trámite se debe realizar en castellano, evitando que el bilingüismo sea efectivo, y hoy se considera en su mayoría una traba en la comunicación, por lo que desde los mismo pueblos indígenas se prefiere y/o son obligados a dejar de lado el lenguaje propio y, si se toma esto en cuenta le quita valor a lo que pudo ser aprendido bajo las enseñanzas del mismo PEIB.

Esto permite reconocer un patrón constante en el tiempo, puesto que en los inicios del PEIB se buscó suplir, desde la institucionalidad, el vacío existente que se creó con la implementación de la Ley Indígena y la participación en tratados internacionales. En base a lo señalado por creadores del programa se puede afirmar que ante la incomodidad que representaba la demanda indígena y la imagen del país que debía ser consistente con lo expresado internacionalmente, el PEIB llega como un *'salvavidas'* institucional.

Aunque se debe hacer la distinción respecto a la intencionalidad puesta por parte de los participantes, que en su mayoría provenían de pueblos indígenas y buscaban la realización de un programa que abordara y respondiera a las demandas que se arrastraban en las últimas décadas del siglo XX, se puede ver que, con los recursos otorgados y las limitaciones políticas e institucionales, se avanzó sólo moderadamente, “en la medida de lo posible”.

En vista de lo señalado por los entrevistados y por la información bibliográfica, existe un segundo punto que permite complementar esta información. La sociedad chilena actual aun encarna los principios de la discriminación jerárquica, monocultural y paternal española, por lo que el desarrollo de culturas indígenas se ve reprimido y por tanto el bilingüismo desde la interculturalidad indígena es relegado. Por lo mismo la base en la que se encuentra el PEIB, es decir, el sistema educacional chileno, es un clima hostil.

Esto queda reflejado con la importancia que se le da al programa en sí mismo y el alcance que tiene actualmente. En la implementación, en un establecimiento, se hacen distinciones en el trato para con los educadores tradicionales -que es un tema en sí mismo-, a los que se acompaña con una supervisión, en vez de lo que correspondería a una dupla pedagógica. Así se marca la asimetría y la jerarquía que se pretende mantener.

A aquello se suma, además, lo que es el currículum y los objetivos que se buscan en la educación actual. Cuando se busca el fortalecimiento y destacar en materias como el castellano y matemáticas, en ningún punto se aborda desde la perspectiva indígena. Si ha aumentado el bilingüismo actualmente, con las

modificaciones del currículum educativo, es en cuanto a la relación castellano e inglés y no a las lenguas originarias.

Los hablantes de lenguas indígenas se han visto forzados a dejar su propio idioma/dialecto en un plano secundario, puesto que la incorporación a la educación chilena así lo establece en la práctica.

Por lo tanto, si se aborda la institucionalidad en la que se enmarca el PEIB, la trayectoria y la cultura de la sociedad chilena, han llevado a que se detecte la disonancia entre lo planteado por los objetivos del PEIB, en términos de fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas, y mejorar la calidad del aprendizaje y la pertinencia de estos en el sistema educativo nacional. A través de la experiencia de los participantes y las críticas y recomendaciones de informes oficiales, el PEIB ha figurado hasta el momento como un apartado reducido y concentrado, dejando en evidencia el marco normativo de las políticas indígenas, lingüísticas. El avance social ha quedado retrasado, lo que ha aumentado las limitaciones del programa.

Es por esto que es fundamental considerar en la nueva constitución y/o en el cambio cultural que se está generando a nivel nacional, modificaciones a nivel educativo para poder incorporar, en primera instancia, mecanismos de inclusión y acercamiento a los pueblos indígenas, comprendiendo las diferencias, diversidad a lo largo del país y a su vez encontrando puntos comunes en cuanto al desarrollo y metodología de enseñanza que de pie a una visión ampliada y donde la interculturalidad se de en la totalidad de las comunidades educativas y sin el sesgo de la segregación de enseñanza indígena solo para comunidades o alumnos indígenas.

En este sentido, en consonancia con los desafíos, experiencia nacional e internacional, junto con considerar el PEIB como experiencia previa en el avance de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y de la sociedad chilena en general, lo recopilado apunta a que es necesario avanzar hacia la creación de una política lingüística, donde la legislación se haga parte y cargo de la participación

intercultural de las lenguas indígenas, que permita poder desarrollarla de forma efectiva, es decir, ser un medio de comunicación en sí, más que símbolos limitados.

Ahora bien para finalizar respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son los desafíos de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para a la conservación de las lenguas indígenas en Chile? en esta etapa es de importancia utilizar la experiencia acumulada por el programa, analizando las fases y los avances obtenidos, con especial énfasis en los cambios que se han producido en las comunidades educativas, autoridades, profesores, alumnos y familias, es decir, la totalidad de beneficiados y no solo población indígena, lo que permitiría salir de la concepción de la interculturalidad concentrada.

Respecto a la experiencia de los participantes del programa, especialmente de los Educadores Tradicionales, es importante señalar que es poco comentada y de difícil acceso, puesto que el trato recibido en el cumplimiento de su rol en el programa no es del todo agradable y por lo tanto se evita hablar del tema, lo que conlleva a comprender en la práctica y de mejor manera una de las principales dificultades del PEIB: la asimetría latente y la discriminación histórica de los pueblos indígenas y, en el contexto de esta investigación, específicamente en la educación.

Como se mencionó al inicio de la investigación, se plantea que el PEIB no cumple con los objetivos planteados para su implementación. En base al análisis de la información obtenida, es posible hacer matices a la afirmación, ya que si incorpora en determinados establecimientos y contextos parte de la cosmovisión indígena del pueblo donde se encuentre emplazado, por lo que efectivamente es participe en la creación del sentido de pertenencia de los niños, niñas y adolescentes indígenas. Sin embargo, al ser de una aplicación limitada y no ser parte de la relación que se da en las comunidades educativas, da paso a entregar un conocimiento restringido, sin mayor alcance y repercusión en los estudiantes y manteniendo la discriminación y asimetrías hacia los pueblos indígenas. Es prudente afirmar entonces que el PEIB se mantiene en el limbo de cumplir con lo establecido por ley y avanzar en la enseñanza intercultural.

En base a estas conclusiones se hace necesario que los lineamientos, eje programático y la ética del PEIB giren en torno a la conservación de los conocimientos, cosmovisión y reconocimiento de los pueblos indígenas. Si bien la conservación de la lengua es el énfasis, el principal desafío es brindar un espacio protegido y un contexto que permita desarrollar y utilizar los aprendizajes obtenidos, por lo que se debe aprovechar la ventana de oportunidad que hoy se abre, dando paso al tratamiento de demandas históricas.

La interculturalidad a pesar de ser un término relativamente nuevo en las investigaciones tiene amplia trayectoria e historia, puesto que la problemática relativa los pueblos indígenas ha sido constante con el paso del tiempo. Avanzar hacia una interculturalidad crítica, que involucre relaciones diversas, abiertas y que demuestre voluntad de las partes, implica abrir la discusión sobre el alcance de las políticas, entendiendo que la interculturalidad debe ser para todos, el consenso es generalizado respecto a que cualquier política o programa destinado o que implique a los pueblos indígenas debe abordarse bajo la premisa de “nada para los pueblos indígenas sin los pueblos indígenas”

En este sentido investigaciones futuras del PEIB deben ir en línea a cómo se incorporan nuevos conocimientos, sin homogenizar y respetando la diversidad y cómo se desarrollan las relaciones de los participantes en su conjunto, además de abordar cómo el PEIB se vincula con los desafíos existentes, puesto que con la condición que presenta actualmente resulta difícil hacerlo cargo de un mayor avance en cuanto a la interculturalidad y desarrollo y revitalización de las lenguas de los pueblos indígenas en Chile.

## Bibliografía

- ACNUR (07 de septiembre de 2007). Obtenido de <https://www.acnur.org/5b6c56074.pdf>
- Castillo Sánchez, S., & Loncón Antileo, E. (2015). Noción de Educador Tradicional Mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos*, 29-46.
- Castillo Sánchez, S., Fuenzalida Orellana, D., Hasler Sandoval, F., Sotomayor Echeñique, C., & Allende González, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, 391-414.
- Centro de Estudios Interculturales Indígenas , & Pontificia Universidad Católica de Chile . (17 de noviembre de 2021). Conversatorio Virtual: Plurilingüismo y revitalización de las lenguas en Chile: Experiencias desde los territorios. *Red de Saberes Territoriales*. Chile.
- CEP. (2007). Estudios Públicos N° 105. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* . Recuperado el Abril de 2021, de [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304094128/revista105\\_completa.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304094128/revista105_completa.pdf)
- Contreras Cruces, H. (2009). *Cruces, H. F. C. (2009). Encomienda y servicio personal entre las comunidades indígenas de Chile central, 1541-1580*. Santiago.
- Convención Nacional Constituyente. (1992). Constitución de la República del Paraguay. *Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación*.
- CPE. (2009). Constitución Política del Estado .
- Cuervo Alvarez, B. (2016). La conquista y colonización española de América. En *Historia digital* (págs. 103-149).
- Curakeo Mariano, J. (29 de noviembre de 2015). LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE. (C. d. Mapuche, Entrevistador) Obtenido de La Comunidad de Historia Mapuche: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/la-educacion-intercultural-bilingue-en-chile/>
- Decreto 236 PROMULGA EL CONVENIO N° 169 SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (15 de septiembre de 2009). Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=279441>

- DiarioUCHile. (18 de febrero de 2015). *Lenguas originarias en lucha contra la pérdida de identidad*. Chile. Recuperado el 20 de diciembre de 2019, de <https://radio.uchile.cl/2015/02/18/lenguas-originarias-en-lucha-contrala-perdida-de-identidad/>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). EDUCACION INTERCULTURAL EN AMERICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios Pedagógicos*(2), 333-342. Recuperado el 10 de Abril de 2021, de [https://www.researchgate.net/profile/Vera-Candau/publication/291400307\\_EDUCACION\\_INTERCULTURAL\\_EN\\_AMERICA\\_LATINA\\_DISTINTAS\\_CONCEPCIONES\\_Y\\_TENSIONES\\_ACTUALES/links/56fd242008ae8c2a97c10b25/EDUCACION-INTERCULTURAL-EN-AMERICA-LATINA-DISTINTAS-CONCEPCIONES-Y-](https://www.researchgate.net/profile/Vera-Candau/publication/291400307_EDUCACION_INTERCULTURAL_EN_AMERICA_LATINA_DISTINTAS_CONCEPCIONES_Y_TENSIONES_ACTUALES/links/56fd242008ae8c2a97c10b25/EDUCACION-INTERCULTURAL-EN-AMERICA-LATINA-DISTINTAS-CONCEPCIONES-Y-)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado el 11 de octubre de 2019, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191017%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191017%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-)
- Hopenhayn, M. (2011). Educación para la cohesión y la movilidad social. En A. Barcena, & N. Serra, *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate* (págs. 119-156).
- Ley N° 19.253 Establece Normas Sobre Protección, Fomento y Desarrollo De Los Indígenas, Y Crea La Corporación Nacional De Desarrollo Indígena. (05 de octubre de 1993). *LEY 19253 ESTABLECE NORMAS SOBRE PROTECCION, FOMENTO Y DESARROLLO DE LOS INDIGENAS, Y CREA LA CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Loncón, E., Castillo, S., & Soto, J. (2016). *CONSULTORÍA QUE ORIENTE EL PROCESO DE DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD PARA EL SISTEMA EDUCATIVO*.
- Lozada Pereira, B. (2005). *La formación docente en Bolivia*. La Paz.
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M., & Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". *Estudios Pedagógicos XL*, 221-240.

- Marileo Calfuqueo, J. N. (2013). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus Protagonistas: Significados y Perspectivas*.
- May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2006). *Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand Key findings from Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*.
- Mayorga, R. (2011). Los conceptos de la escuela: aproximación desde la historia conceptual al sistema educativo chileno, 1840-1890. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 11-44.
- Ministerio de Educación. (2013). *Informe Nacional Consulta Bases Curriculares Sector Lengua Indígena*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2017). *PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB) 2010-2016*. Ministerio de Educación, División de Educación General. Recuperado el Abril de 2021, de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf#targetText=El%20Programa%20de%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural,reconocidos%20por%20dicho%20cuerpo%20legal>.
- Minter, T., Ke, W.-L., & Person, G. (2012). *La formación en contextos interculturales: lecciones aprendidas en diversos países*.
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 35-44. Recuperado el abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200304.pdf>
- Palma Trujillo, K. (2017). *¿Pérdida o recuperación del Mapudungun?* Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Portal de Educación Intercultural. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de MINEDUC: <http://peib.mineduc.cl/contenido-pendiente/>
- Quintrileo, C., & Quintrileo, E. (2018). DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS: EL CASO DEL MAPUDUNGUN EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB) DE CHILE. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1467-1485.
- Rehnfeldt, M. (2009). La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Paraguay. *Série-Estudos*, 47-64.
- Resultado Censo 2017. (s.f.). *INE*. Obtenido de Resultado Censo 2017: <http://resultados.censo2017.cl/>



- Rother, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 71-84.
- Schwartzman, S. (2011). Educación y cohesión social en. En CEPAL/CIDOB, A. Bárcena, & N. Serra (Edits.), *Educación, Desarrollo Ciudadanía en América Latina*.
- Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile multicultural. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 53-72.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado el 11 de octubre de 2019, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria\\_Fundamentada.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria\\_Fundamentada.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191017%2Fus-east-1%2Fs3](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191017%2Fus-east-1%2Fs3)
- UNICEF. (23 de enero de 2012). *Noticias*. Obtenido de UNICEF: <https://unicef.cl/web/unicef-presento-estudio-sobre-las-condiciones-de-vida-de-la-infancia-y-adolescencia-indigena-en-chile/>
- Unicef. (2014). *Módulos de apoyo a la docencia: Infancia, derechos e interculturalidad*. Recuperado el abril de 2021
- Valdés Bernal, S. O. (2017). *La hispanización de América y la americanización de la lengua española*. Anales de la Academia de Ciencias de Cuba.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. 96. Recuperado el 2021, de [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:osiwle0vaMAJ:scholar.google.com/+interculturalidad&hl=es&as\\_sdt=0,5&as\\_ylo=2010](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:osiwle0vaMAJ:scholar.google.com/+interculturalidad&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2010)
- Williamson, G. (2012). *Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas*.
- Yopo Díaz, M. (2012). Políticas sociales y pueblos indígenas en Chile. Aproximación crítica desde la noción de agencia. *Universum*, 187-208.