



FACULTAD DE
**CIENCIAS
SOCIALES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

ÁREA DE
TRABAJO SOCIAL

**Falta de Pertinencia cultural, como falla en las Políticas Educativas en el Norte
Grande de Chile**

Monografía de Egreso

Estudiante:

María Ignacia Balcázar Rojas

Profesora guía:

María Antonieta Urquieta

Fecha:

24/01/2020

ÍNDICE:

Introducción:	3
Marco teórico: Interculturalidad. Política Pública. Reconocimiento	5
Discusión del Problema: Falta de pertinencia cultural en políticas públicas de educación ante la anulación de las lenguas indígenas	11
Antecedentes del caso: Status legal de los pueblos originarios en Chile	16
Presentación del caso: Hacia el análisis de una política intercultural	19
Conclusiones:	27
Bibliografía:	29
Anexos:	31

INTRODUCCIÓN:

La política pública - actual -, declara ciertos intereses por reconocer la interculturalidad como un tema que es necesario incluir en la agenda social. Hace casi tres décadas en adelante, Chile ha presentado iniciativas legislativas y ministeriales que apuntan a reconocer a la Comunidad Indígena como parte fundamental del territorio. El retorno a la democracia trajo iniciativas como la Creación de la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), Reforma constitucional relativa a los pueblos indígenas, su reconocimiento a través de la creación de la Ley 19253 y la ratificación del Convenio 169 de la OIT, siendo este último un instrumento internacional resguardador de los Derechos indígenas.

Este reconocimiento étnico legislativo, aborda nueve Pueblos Originarios en el territorio de Chile: Aymara, Quechua, Lican Antai o Atacameños, Diaguitas, Collas, Kawesqar, Mapuches y Rapanui. De los cuales cuatro poseen lengua viva: Aymara, Quechua, Mapuche y Rapanui y otros dos se encuentran en proceso de rescate y/o revitalización de la propia: Collas y Diaguitas. Este panorama, nos refleja la diversidad y complejidad lingüística, cultural y étnica que existe en el territorio nacional, marcando como precedente, la necesidad de valorar, reconocer e impulsar políticas interculturales que le hagan justicia a la riqueza cultural del país.

En este espíritu de reconocimiento, se crea el Decreto 280 adscrito a la Ley de Educación, el cual busca impulsar de manera progresiva tanto las lenguas, como las culturas antes mencionadas con su "política del 20%". Obligando a los establecimientos educacionales que posean una matrícula indígena igual o superior al 20% de la matrícula total -anual- deban Impartir la Asignatura de Lengua Indígena en sus dependencias.

Si bien, la política pública apunta a la interculturalidad con el fin de reconocer y aportar a los procesos de desarrollo de las culturas originarias, se observa que en el desarrollo de éstas operan mecanismos segregacionistas y compensatorios, ya que opera transversalmente, la lógica de mayoría-minoría, donde varios grupos culturales deben agruparse, cumplir un porcentaje de ingreso anual para recién ser visibilizados. Esta realidad, opera en contradicción a la lógica del reconocimiento, puesto que, se les reconocerá en la medida que respondan a estos requisitos cuantitativos y no per sé.

En esta monografía analizaremos la falta de pertinencia cultural y territorial de la política pública de Educación Intercultural, en tres de las Regiones en donde se implementa, estas son: Arica y Parinacota (XV), Tarapacá (I) y Antofagasta (II). Territorios donde habitan las culturas Aymara, Quechua y Atacameña.

Este documento se levantará a través de la metodología de recopilación de información. Se realizará mediante una revisión bibliográfica y una revisión sistemática de insumos que aborden la problemática y la necesidad de reconocimiento de las comunidades indígenas. Sumado al contraste de datos y gráficos del Ministerio de Educación, la Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI), el CENSO 2017, documentos legislativos y artículos académicos que discuten y analizan la importancia de considerar la interculturalidad y el

reconocimiento social y político de las comunidades como factores esenciales en el procesamiento de las políticas públicas.

Frente a este tipo de perspectiva se ofrece una reflexión final que se interpela desde una perspectiva antiopresiva, pues se reconoce la existencia de dinámicas de poder y opresión en las lógicas de levantamiento de políticas públicas y la actual monografía busca la visualización de una de las categorías sociales más desventajadas, en este caso, los pueblos indígenas.

Luego del análisis de la actual política de Educación Intercultural, se busca no sólo reconocer el aporte cultural y lingüístico de las culturas originarias a abordar, sino también visibilizar la realidad de las comunidades que habitan en el Norte Grande de Chile, y **como las políticas públicas actuales que apuntan a incluir y fomentar el desarrollo de las culturas indígenas presentan fallas, anulando las voces de las lenguas maternas**. Cuantificando las oportunidades de acceso a la educación intercultural, homogeneizando y jerarquizando una cultura sobre otra.

MARCO TEÓRICO:

I) INTERCULTURALIDAD

La Interculturalidad responde a los procesos de interacción y comunicación entre diferentes culturas, teniendo como principio fundamental la horizontalidad, basándose en el respeto, valoración, reconocimiento e integración igualitaria de todas las culturas existentes en el territorio. Podemos observar y atenderla desde distintas veredas: población migrante, población afrodescendiente, pueblos originarios, etc. Podemos crear distinciones étnico raciales o de algún otro tipo. Para motivos de esta monografía, concebimos la Interculturalidad en base a la relación existente - o falta de ella - entre el Estado de Chile y los pueblos originarios de ese territorio, específicamente aquellos que habitan en el Norte Grande - Aymaras, Quechuas y Collas -.

La definición de Interculturalidad ha sido muy discutida por autores/as extranjeros/as y nacionales. Por su parte, la lingüista Nila Vigil, afirma que la Interculturalidad como concepto:

“permite abordar críticamente la diversidad de los procesos culturales y la modalidad de sus intercambios, adoptando el paradigma de la relación intersubjetiva, es decir, del diálogo; y como práctica, constituye una experiencia --aún incipiente-- en la que las relaciones, la comunicación y el aprendizaje -- entre personas y entre grupos, con diversos conocimientos, valores y tradiciones-- están orientados a generar actitudes de recíproco respeto e interacciones mutuamente enriquecedoras”.

También sostiene que estas relaciones entre culturas, no siempre gozan de horizontalidad, sino más bien podrían ser asimétricas, pues generalmente se da en “espacios en los que se han dado situaciones de colonialismo y dominación, la situación es asimétrica y hay una cultura dominante y otra(s) dominada(s)” (Vigil, p2). Es decir, “hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar las relaciones verticales” (Gasché, 2008:273).

Debido a esta realidad, enuncia que una propuesta intercultural bien entendida y pertinente al contexto en el cual se desarrolla, intenta per sé “eliminar las actitudes y conductas etnocéntricas y racistas que caracterizan a la sociedad en su conjunto, y ofrece pautas que preparan a los individuos y grupos sociales para desarrollar una valoración positiva de la diversidad cultural y para entender y manejar adecuadamente los conflictos que surjan del contacto entre culturas, apuntando a superar la discriminación y la exclusión.” (Virgil, :2)

Por otro lado, Turbino sostiene que la interculturalidad “no es un concepto”, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente (Turbino, 2013:3).

En su estudio “Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico” identifica dos variaciones semánticas y teóricas de la interculturalidad, la interculturalidad funcional, y la crítica. La primera, hace referencia a aquel interculturalismo que sostiene la necesidad de

diálogo y reconocimiento intercultural, pero que a su vez, oculta los problemas reales de desigualdad distributiva, económica, relaciones de poder y subalternación que el sistema hegemónico produce. Su discurso de “fortalecimiento de los procesos identitarios” facilita la reproducción incuestionada del sistema post-colonial vigente. Puesto que la concepción neoliberal de la interculturalidad “genera un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales, las instituciones de la sociedad civil. Se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socioeconómico vigente” (Turbino,2013,p6).

Por su parte, la interculturalidad crítica, lejos de eludir el conflicto, busca la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad, la diferencia y la ciudadanía diferenciada. Se busca suprimir las asimetrías por métodos políticos, no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico: —No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo.” (Fornet, Raúl: 2002, p.12, citado por Tubino 2004.) p3

Tanto para Nila, como para Tubino, la interculturalidad funcional y la relacional corresponden a lo que Fornet-Bentacourt ha denominado el interculturalismo funcional. La interculturalidad crítica y de carácter decolonial se vincula con el concepto del interculturalismo crítico pero no se refiere solamente a la cuestión del conflicto social sino que reconoce que hay también un conflicto epistémico puesto que se han impuesto unos conocimientos y se ha desconocido que existen —conocimientos, prácticas políticas, poderes sociales y formas de pensamiento —otrasll (Walsh 47). En esa línea, la interculturalidad de carácter decolonial implica “un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh: 57). La interculturalidad de carácter decolonial cuestiona lo que se conoce como la —colonialidad del saberll. Por —colonialidad del saberll se entiende la subordinación del conocimiento y la cultura de grupos oprimidos y excluidos que acompañó al colonialismo y que hoy en día continúa con la globalización (Quijano 2000). En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas y todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo, en la medida que algunos de sus sectores pudieron aprender y asimilar el discurso de los dominadores. Para Quijano, la colonialidad del poder se funda en la colonialidad del saber. Los grupos dominantes consideran que los saberes de los sujetos subalternizados son locales, tradicionales, folklore; mientras que los saberes del grupo dominante se consideran lo —universal-científicol. p4

Como vemos, hablar de interculturalidad significa: reconocer que las relaciones interculturales son asimétricas, no quedarse en el reconocimiento del conflicto intercultural y buscarle soluciones remediales al mismo (pues eso es el multiculturalismo) entender que el asunto es de doble vía y no una integración al modelo cultural hegemónico. Así creemos con Tubino y Zariquiey (2005) que la interculturalidad debe ser entendida como la base de un nuevo pacto social que la sociedad peruana necesita: El pacto social al que aspiramos debe ser incluyente

de la diversidad; debe ser capaz de visibilizar las diferencias como valiosas, de recoger las expectativas y las demandas razonables de todos los peruanos, debe –en pocas palabras– expresar el consenso desde el reconocimiento de las diferencias. En el Perú –debido a los estereotipos negativos vigentes– se ha hecho costumbre social y hábito político la exclusión de la problemática indígena y de sus legítimos representantes en el debate público y la agenda nacional. Un auténtico pacto social que sea sustento de un proyecto nacional de ancha base y permanente en el tiempo pasa necesariamente por la visibilización de la diversidad étnica y cultural que nos conforma. La invisibilización de las lenguas y culturas solo conduce a la desunión y al fraccionamiento de la sociedad. Es por ello que, en el Perú, el pacto social pasa necesariamente por un diálogo intercultural de ancha base y de doble vía. (Nila, :p5)

II) POLÍTICA PÚBLICA

Las políticas públicas tradicionalmente son gestionadas desde los Estados-nación con el propósito de solucionar problemas y responder a peticiones y demandas que se generan en la sociedad civil. Estas políticas, por lo general, son definidas e implementadas desde un enfoque monocultural, unidireccional y restringidas al ámbito social, sin considerar las demandas y perspectivas de todos los sectores de la sociedad civil. (Machaca, 2013)

Reconocemos tres modelos sobre cómo la política pública procesa o niega las relaciones entre las diversas culturas existentes. Estos modelos son: el monocultural, el multicultural y el intercultural.

Monocultural: Cuando hablamos de monoculturalidad, nos basamos en una identidad nacional única, que no necesariamente se trata de la única existente en el territorio, pero a la que tienen que someterse todas las entidades culturales que habiten y existan en dicho territorio. Es decir, la monoculturalidad jerarquiza a una cultura, por sobre otras.

La monoculturalidad se ve reflejado en el sistema educativo chileno de manera transversal, privilegiando formas de enseñanza que dan cuenta de una hegemonía del conocimiento occidental, por sobre el conocimiento indígena, popular o campesino (TUBINO, 2011)

Multicultural: El multiculturalismo define tanto una situación como un enfoque. Se refiere a "la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos" (Diez, 2004:193, apud Aguado Odina, 1991). En términos de enfoque, o de política, es decir, de intervención en las relaciones y procesos sociales, lo que harían las propuestas multiculturales sería proveer instrumentos para "acompañar" la dinámica de esta diversidad, que de modo "natural" tendería a segregarse en unidades de diversidad –por ejemplo, personas del mismo origen, de la misma religión o que hablan el mismo idioma-. En este sentido, el multiculturalismo se habría convertido en un parámetro de referencia respecto de tendencias sociales de tolerancia y convivencia, o más bien, como señalan sus voces críticas, en una política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia (Diez, 2004).

Considerando algunas de sus formulaciones, el multiculturalismo –al menos lo que suele aludirse como multiculturalismo liberal– se ha entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente traducible de mundos culturalmente diversos (Zizek, 2003), o una coexistencia

armónica y horizontal, a-conflictiva y no jerárquica de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003).

Es decir, el multiculturalismo reconoce la existencia de múltiples culturas en un mismo territorio, permite el desarrollo de éstas, pero no fomenta el diálogo o la relación entre ellas.

Intercultural: El concepto de interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra por encima de otro, es decir, es una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos.

Cuando se piensa una política pública con este enfoque, hablamos de una legislación que respeta las relaciones interculturales y supone respeto hacia la diversidad, logrando que dos o más culturas existentes dialoguen entre sí y enriquezcan el desarrollo cultural del país. Y aunque es inevitable el desarrollo de conflictos o dificultades por motivos de cultura, lengua, cosmovisión, religión, etc. éstos se resuelven a través del respeto, el diálogo y la concertación.

Así mismo, cada uno de estos modelos de procesamiento cultural, pueden presentar mecanismos que permean y matizan cómo se piensan y efectúan las políticas públicas. En esta monografía y para objeto de este estudio en particular, se reconocen tres. Es decir, la política pública puede ser, asimilacionista, segregacionista y/o compensatoria.

En este sentido, las políticas que se caracterizan por ser asimilacionistas, suponen la “integración” como una afirmación hegemónica de la cultura del Estado-Nación dominante. Se pretende “la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. A través del lente de este mecanismo, la diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social”. (Machaca, 2013, p1)

El segregacionismo es aquella política que separa, excluye y aparta a grupos, generalmente a las minorías del espectro social. Estas exclusiones se pueden dar en diversos ámbitos de la conformación de sociedad. Podemos evidenciar que políticas apoyadas en el segregacionismo han pervivido y constituyen, importantes obstáculos a la transformación de las mentalidades y de la vida de estas sociedades, con consecuencias en las prácticas sociales, políticas y culturales. (Gail,2005, p22).

La política compensatoria son “instrumentadas por parte del Estado y van dirigidas a quienes están en situación de desigualdad para acortar la brecha de inequidades en los diferentes aspectos de la vida social”(Pedroza, Villalobos, 2009). Autores como Rawls, afirman que la intención de estas políticas “es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad” (Rawls, 2004). En esa dirección la política social se focaliza sobre la base del argumento de propiciar una mayor equidad del sistema al destinarse una gran parte de los recursos públicos a los sectores más carenciados (Tiramonti, 2005, p. 60). Eso se enuncia en la teoría, pero en un contexto de profunda polarización y mutación social, cultural y económica estas políticas de equidad aspiraban a generar instrumentos de legitimación estatal que desactivan o redujese la conflictividad social por medio de intervenciones compensatorias . A

través de tecnologías tutelares asistenciales, sin, muchas veces modificar la macro-estructura creadoras de estas desigualdades que se quiere compensar (Doval, Siebler, 2015).

La población y los pueblos indígenas que viven en América Latina se constituyen en un sector importante que, pese las políticas de segregación, etnocidio, homogeneización, asimilación, integración y/o inclusión de los Estados colonial y republicano, se mantienen vigentes y cada vez con mayor fuerza política reclaman la constitución de Estados y sociedades que promuevan justicia socioeconómica para todos.

Los pueblos indígenas, son habitantes ancestrales del territorio donde se constituyeron los Estados nacionales, y hoy, demandan cambios sustanciales para vivir con dignidad, sin el desmedro de su propia cultura. En este contexto es menester pensar y gestionar las políticas públicas con un enfoque intercultural, dejando “en el pasado las políticas segregacionistas y asimilacionistas que provocaron asimetrías económicas, políticas y sociales que proporcionan ventajas y privilegios a los sectores sociales no indígenas.” (Muñoz, s/f)

En otras palabras, es necesario que la política pública se replantee cómo está legislando para la interculturalidad, para luego avanzar y generar “formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados”. (Turbino, 2013)

III) RECONOCIMIENTO

La lucha por el reconocimiento de las comunidades indígenas, data desde el inicio de la invasión colonial y la apropiación territorial Europea para con las tierras latinoamericanas. Si bien al inicio de este documentos, se explicita que existe un interés público por reconocer tanto las culturas como las lenguas madres, se cree que deliberar interculturalmente en la vida pública a partir del reconocimiento de la diversidad es la esencia de las democracias multiculturales. Pero todo indica que aún estamos muy lejos de ella. Y las democracias, o son interculturales o no son democracias. Podemos apreciar que lo que abunda en nuestros días son los discursos sobre la interculturalidad y reconocimiento. Pero no es lo mismo hablar de la interculturalidad que deliberar interculturalmente. Creo que si actualmente hay tanta actividad discursiva sobre la interculturalidad es porque de alguna manera estamos percibiendo su imperiosa necesidad y al mismo tiempo, su elocuente ausencia (Turbino, 2013).

En términos de reconocimiento lingüístico, podemos decir que, Chile se integra tardíamente al desarrollo de la educación indígena es sólo desde fines del siglo XX que la EIB aparece en escena, heredando todo el aprendizaje continental en la materia. Su aparición obedece a un contexto social y político sensible a la temática indígena, influido en gran medida por el cambio de gobierno sucedido a comienzos de la década de 1990 desde uno militar a otro civil, la constatación de la pauperización progresiva de las poblaciones indígenas, la visibilización de los conflictos entre privados, Estado y Pueblos Indígenas sucedidos principalmente en zonas rurales producto de litigios por tierras y/o recursos naturales y, las sostenidas demandas por reconocimiento de los Pueblos Indígenas

Con otras palabras, les otorga reconocimiento socio-cultural a partir de un escenario que no existe o, al menos, no es hegemónico ni está cercano a serlo, manteniéndoles en su estatus

actual, pauperizado y con mínimos niveles de reconocimiento cultural (Donoso, Contreras, Cubillos, Aravena, 2006).

Esto queda objetivamente de manifiesto por la falta de reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público (Quilaqueo, Torres, 2013). Se busca rescatar el sentido fuerte de los procesos de valorización en medio de las transformaciones históricas de la modernidad. Por tanto, se trata de definir los alcances de una ética de la autenticidad que le lleva a hacer prevalecer el bien común de una sociedad por encima de los bienes aislados buscados por individuos.

El punto de partida de Taylor (1992), es que asocia el concepto de reconocimiento con identidad, diciendo que la identidad tiene que ver con el reconocimiento del otro, por los otros. "Me gustaría argumentar -dice- que las identidades en el mundo moderno están cada vez más formadas en esta relación directa con los otros, en un espacio de reconocimiento". De allí se puede decir que la necesidad del reconocimiento es una necesidad humana básica. Él sostiene que el discurso del reconocimiento "se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes. Y luego en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor" (p. 59)

La lucha del reconocimiento, que contiene la arriesgada pero a la vez sugerente idea de que el progreso moral, se desarrolla a lo largo de una gradación de tres patrones de reconocimiento de complejidad creciente, entre los cuales se plantea cada vez una lucha intersubjetiva entre los individuos para hacer valer las reivindicaciones de su identidad (Mesquita, en introducción a Honneth, 2009, p. 20).

Planteamiento del problema:

FALTA DE PERTINENCIA CULTURAL EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN ANTE LA ANULACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

La lengua de un pueblo es la base de su cosmovisión, y ésta, a su vez es la base de la cultura. Si un país desea generar políticas con miras hacia la interculturalidad, es necesario comprender lo trágico que significa la extinción, pérdida o anulación de las lenguas madres. Repercutiendo no sólo a nivel de la comunidad, sino que afecta de manera directa en la riqueza y diversidad de las culturas nacionales. De ahí la importancia y necesidad de la revitalización de las lenguas indígenas, ya que aportan con su conocimiento la comprensión del mundo desde un paradigma diferente al occidental, que hoy en día se está mirando como una manera de vivir en armonía con la naturaleza, los animales, el entorno y un cuidado integral del ser humano.

Según Loncon, Castillo y Soto (2016) la cultura de los Pueblos Originarios incluye la naturaleza, la espiritualidad, el conocimiento, la vida y las relaciones que se establecen en la comunidad. Además de todas las relaciones que se establecieron a través de los años con otras comunidades y otras culturas. Es decir, las culturas de los pueblos originarios son capaces de llevar consigo una memoria ancestral oral y viva, que data desde los inicios de cada pueblo, y que debe ser transmitida para su supervivencia.

La cultura hegemónica y los procesos de chilenización que se dieron en todo el territorio nacional, se impusieron sobre los pueblos indígenas, sus tradiciones, lenguas, y culturas, anulando su existencia o en casos como en el norte chileno, mermaron a las culturas Aymara y Quechua principalmente, y las llevaron casi a niveles agonizantes (Díaz, 2013). Debido a esto, la población quechua hablante es baja, muy baja en algunos sectores y en otros, casi nula. Los quechuas nacidos en Chile, en los últimos 50 años, poco han aprendido de la lengua en sus contextos familiares y menos en los contextos comunitarios, debido a la anulación social e individual que existe en torno a las lenguas indígenas.

El estatus de marginación que se les ha otorgado a los grupos indígenas también se les ha asignado a sus lenguas y culturas. No es azaroso que muchos indígenas no se reconozcan como tales en el espectro social o que nieguen su ascendencia por vergüenza o porque la acción contraria detonaría en un cuestionamiento de capacidades o intenciones. En cambio, la comunidad mestiza y su lengua (el castellano) gozan de prestigio social. Siendo esta la lengua estándar utilizada en los procesos de formación educativa y por ende, la validada para construir relaciones sociales.

Al respecto, De Jong (2011) explica que las actitudes positivas o negativas hacia un grupo de personas y el estatus social del que gocen influyen significativamente en la percepción de la lengua y la cultura de dicho grupo. Un ejemplo de esto, es -nuevamente- la estigmatización de los pueblos originarios, que también ha repercutido en la negativa percepción de sus lenguas y culturas. Mermando la riqueza lingüística y cultural de muchas naciones, poniéndolas en riesgo al olvidar que sus lenguas son "la expresión de pueblos que recogen

su larga historia y la sostienen con fortaleza, que enriquecen y multiplican la identidad cultural de nuestro país” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015: 10).

Palacios destaca que, “la supervivencia de las lenguas amerindias está en muchos casos en grave peligro. La lengua es algo más que estructura, es un símbolo social, un símbolo de identidad intergrupal” (Palacios, 2004). Sin embargo, factores sociales, políticos, étnicos, geográficos, académicos o económicos, entre otros, han afectado la estabilidad de las lenguas y culturas de los grupos indígenas. Desafortunadamente, en esta lista de factores negativos también se encuentran la escuela y el sistema educativo, puesto que reproducen las lógicas de dominación de una cultura sobre otra, el desmedro de los pueblos originarios y - en su mayoría- la anulación de las lenguas madres.

En la actualidad, y con el gran acceso que tenemos a Internet, a la información, los avances tecnológicos y la emigración, nuestra sociedad ha revelado el gran prisma de colores, culturas, tradiciones, idiomas, dialectos y diferencias que los diversos individuos aportan al territorio. Esta realidad se nos presenta como una oportunidad para percibir esa variedad como algo enriquecedor. Esta composición de sociedad es cada vez más compleja, y se experimentan permanentes cambios socioculturales con y las personas de estos diferentes orígenes y expresiones conviven entre sí. Esto ha permitido - primero - la visibilización de esos grupos, y luego, una ampliación de los vínculos entre grupos culturales diversos, lo que exige tolerancia y flexibilidad para comprender y adaptarse a nuevas situaciones.

La interculturalidad en este tipo de sociedades, se sitúa como una forma de convivencia e interacción entre personas que tienen un bagaje cultural diferente. El respeto, la tolerancia y la empatía son fundamentales para ningún grupo cultural sea valorado como superior o inferior. Aplicado al ámbito educativo éste método favorece la comunicación, los acuerdos y la integración de todos en la sociedad. Ya que cada ser humano per sé, es transmisor de su cultura, la cual se expresa como parte de su identidad. Siendo lo cultural, aquello que cada persona es y manifiesta en las interacciones con los otros, y esta definición se puede aplicar tanto individual como colectivamente. Por lo tanto, en un contexto académico, la educación intercultural sería una de las mejores propuestas para abordar esta realidad/complejidad, ya que supone una reflexión y una práctica educativa que considera que la diversidad es lo normal en cualquier grupo. Este antecedente formativo reduciría la brecha cultural y de oportunidades que existe entre niños/as indígenas, frente a blancos/as-mestizos/as.

En este sentido, la educación intercultural ha cobrado una gran importancia, al momento de pensar como resolver la problemática que existe en torno a la invisibilización de las culturas originarias, porque propone la inclusión, el respeto, y que se valore la diversidad, para que haya visibilidad, reconocimiento, convivencia y respeto hacia todas las personas y su libertad de pensamiento.

A través de la educación intercultural, se ha puesto en práctica la flexibilidad y la reflexión de aceptar a los demás tal cual como son, ya que cada persona transmite su esencia y cultura cuando interactúa con otros, porque es parte de su identidad.

El lingüista neerlandés, Teun van Dijk, en su publicación: Racismo cotidiano y política intercultural, enuncia ciertos "criterios fundamentales" que, debiesen tener en cuenta las

políticas con miras a la interculturalidad, que se implementen en sociedades diversas. Estos son:

Conocimiento intercultural: presupone el conocimiento social, un conocimiento mutuo sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos.

Comunicación intercultural: que implica el conocimiento intercultural como condición clave. La reciprocidad es fundamental, ya que "nuestra falta de conocimiento sobre ellos, es un problema grave de nuestra participación en la necesaria comunicación intercultural de una sociedad diversa" (van Dijk, 2013: 117).

Información intercultural: Todos los discursos dominantes deben proporcionar a la ciudadanía información relevante, diversa y definir los discursos sobre el principio de interculturalidad, refiriéndose a discursos políticos, medios de comunicación de masas, textos escolares, educacionales, etc. , ya que la mayoría de la información levantada, "muestra que mucha de esta información está incompleta y sesgada, y se centran en cómo ellos representan un problema, sino una amenaza, para nosotros" (van Dijk, 2013: 117).

Representación y cooperación intercultural: Para que exista una real representación a nivel colectivo, es necesario distribuir el poder mediante la inclusión de representantes de los grupos minoritarios en la toma de decisiones colectivas.

Toma de decisiones intercultural: si bien la participación de expertos de minorías en los órganos de decisión es importante, no es suficiente para asegurar la toma de decisiones interculturales. En ese entendido, "todos los participantes en los órganos de decisión deben ser conscientes de que representan los intereses de todos los miembros de la sociedad civil, y no su propio grupo étnico" (van Dijk, 2013: 118).

Consideramos que la inclusión de estos criterios tanto en la formulación del programa, como en la aplicación, podría aumentar la pertinencia cultural de la política en las comunidades. Y si, sumado a esto, podemos pensar que la interculturalidad, con la aplicación de los criterios antes mencionados, en el contexto educativo, puede generar cambios en la forma de percepción y relación de las diversas culturas, resulta complejo poder generar cambios estructurales, si esta mirada respecto de la diversidad cultural no es transversal a todos los ámbitos de la realidad social (Hamburger, Seus, & Wolter, 1984: 32-42). En Muchas oportunidades, "suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos -no a controlarlos- en los distintos ámbitos de la sociedad" (Diez, 2004: 193).

La composición actual de la sociedad, genera conflictos fundados en relaciones piramidales que, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se sustentan en relaciones de poder que, a su vez, generan desigualdad. (Stefoni, 2016) Las relaciones sociales son relaciones de poder, que se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente, es un hecho de la causa. (Stefoni, 2016) Lo ideal sería de asumir esta realidad, como punto de partida para imaginar estrategias de acción que, sin pretender ingenuamente una situación de paz social (y, por ende, de control), pudiesen traccionar hacia situaciones más igualitarias, a partir de un encuentro y un diálogo que no necesariamente será armónico, pero que sí

puede conducir a lugares de consenso entre las diversas culturas. Pues, "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (Diez, 2004: 201).

En países como México, la interculturalidad ha sido la base de algunos programas bilingües (español y lenguas indígenas). Cabe recalcar que el objetivo de muchos de estos programas ha sido la asimilación, lo cual se ha tratado de lograr enfatizando el uso del español como la lengua de instrucción. El español se concibe, pues, como el idioma que le abrirá la puerta a diferentes oportunidades a los estudiantes indígenas. Dicha razón motiva a muchos maestros a disminuir el uso de la lengua originaria; y, como resultado, se reducen los espacios en los cuales ésta se puede usar y difundir. Esto también acentúa la idea de que la lengua minoritaria debe usarse solamente en espacios informales y de familiaridad como lo es el hogar; y, por lo tanto, que la lengua mayoritaria debe utilizarse en espacios académicos o profesionales como la escuela y el trabajo (Del Carpio, 2018).

Es común, pues, que los contenidos que se imparten en la escuela "bilingüe" sean propios de la cultura dominante (Serrano, 1998) y que, por ello, el alumno indígena no se identifique con lo que aprende en la escuela. Se le instruye en una lengua ajena a la suya, sobre contenidos descontextualizados, e ignorando su lengua y cultura. Una educación de este tipo repite prácticas colonialistas, periodo caracterizado por la imposición de una lengua y cultura ajenas a las indígenas, además de ser una época de desastre, opresión y muerte (Recio, 2010).

La historia de los pueblos indígenas ha estado marcada por la tragedia, esta afirmación trasciende a la época de la cual estemos hablando. Y si bien se han llevado a cabo diversos cambios dramáticos y permanentes en los diferentes aspectos de la vida de los grupos originarios, la marginación y anulación de sus lenguas se ha visto tan amenazada, que ha llegado - en muchas oportunidades - a la extinción. Recio (2010) nos recuerda que el propósito principal fue eliminar todos los modelos culturales indígenas existentes antes de la llegada de los conquistadores, como si los modelos de los pueblos originarios hubieran sido deficientes o inferiores y, por ello, necesitaran ser reemplazados por otros más "modernos" (De Varennes, s/f). Por desgracia, estos episodios históricos, de los cuales debiéramos haber aprendido y resuelto, se han repetido en las escuelas "bilingües" mexicanas. El programa, al no ser pertinente con las culturas del territorio, ha disminuido las posibilidades de un aprendizaje significativo y ha empobrecido las herramientas interculturales de alumno en lugar de enriquecerlas. A través de estas prácticas colonialistas también se le ha asignado un papel pasivo al alumno indígena, es decir, no se le ha permitido participar de forma activa en su proceso de aprendizaje, ni reflejarse en su cosmovisión, lengua y cultura en la escuela. Podríamos enunciar, que al estudiante indígena en un modelo de educación occidental, se le ha quitado la voz, ya que, impartirle clases en una lengua ajena, en este caso: español, lengua que a veces no conoce o no domina, desarrolla en él sentimientos de timidez y reticencia, lo cual provoca su falta de participación en el aula (Hornberger, 2006).

El desarrollo de una política intercultural, se antepone como una práctica que busca menguar, la práctica colonialista que segrega o asimila al alumno (De Jong, 2011) en lugar de incluirlo y hacerlo sentir parte de una comunidad. Las prácticas colonialistas en la escuela separan y marginan, lo cual se enfatiza en la historia de la "educación bilingüe" caracterizada por llevar al aislamiento, fragmentación y estigmatización (De Jong, 2011). Ya que en la implementación del programa, vemos que sólo los niños indígenas pueden acceder a él, manteniendo su

cultura bajo dinámicas de exclusión. La segregación del alumno de la lengua minoritaria es considerada un gran obstáculo al momento de promover un bilingüismo aditivo. Esta segregación tiene un costo elevado, pues contribuye a perpetuar injusticias y a continuar asignándoles a los pueblos indígenas, a sus lenguas y culturas, un bajo estatus social.

Existe una deuda histórica con las comunidades de pueblos indígenas, desde la llegada de los “conquistadores” a tierras latinoamericanas, la historia de los pueblos originarios ha sido escrita con sangre, destruyeron familias, mermaron la cultura, y anularon las lenguas encargadas de transmitir siglos de memoria y conocimientos. Hoy, en un contexto nacional educativo se plantea la necesidad de reparar esta situación mediante la puesta en vigencia de los decretos 280 y 301 de la Ley General de Educación, los cuales crean el curriculum intercultural bilingüe para escuelas que posean sobre el 20% de matriculados con ascendencia indígena y faculta a los establecimientos para contratar a educadores tradicionales, sin la necesidad de que estos sean pedagogos. Pero como hemos visto a lo largo de este punto las consecuencias de no implementar un programa intercultural bilingüe de calidad son graves, tanto para el alumno indígena como para la riqueza lingüística y cultural de la nación en la que habita. Podría incluso, aumentar la brecha de aislamiento que existe para y con las comunidades indígenas. Ya que perpetuaría dinámicas de poder, marginación y aislamiento, como ya argumentamos anteriormente. Por dicha razón, es necesario mejorar la Educación intercultural Bilingüe, y pensarla como una herramienta significativa para respetar, conservar y difundir los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios.

Para contextualizar esta problemática y la falta de pertinencia cultural de las políticas educativas que apuntan a la interculturalidad, tomaremos como caso de esta monografía, el programa de Educación Intercultural Bilingüe y su apuesta por el currículum académico que considera la Lengua indígena como materia en escuelas que presenten el 20% de matriculados con ascendencia indígena.

ANTECEDENTES DEL CASO:

Luego del retorno a la democracia, el presidente de la época, enuncia que es menester “iniciar el actual período presidencial estableciendo una relación diferente con los pueblos indígenas de Chile, en la cual primará el respeto y la responsabilidad, y que se dará cabida a los legítimos derechos que pretenden el casi millón de chilenos que forman los pueblos de la tierra, las raíces de nuestra Nación”, sumado a esto, se espera que esta ley “vendrá a solucionar el grave problema de indefensión legal que tienen estas personas y sus comunidades”. Es, decir, “el otorgamiento de Personería Jurídica a la Comunidad Indígena deberá ser un instrumento de desarrollo y defensa de las mismas” (BCN, 1993).

En este contexto de voluntad de reconocimiento de la comunidad indígena, en Octubre del año 1993 el Ministerio de Planificación y cooperación , redacta la Ley 19.253, o Ley indígena, en la cual:

El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores. Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines.

Posterior a esto y a través de la Ley 19253, el mismo año se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile.

Según Datos de la Unicef, en Chile, un 8,7% de la población menor de 18 años es indígena, y el 88% de esa población no habla ni entiende su lengua originaria.

Esta realidad dificulta y complejiza el desarrollo y transmisión de las culturas originarias, y es un deber del Estado-nación legislar para resguardar el cumplimiento de los derechos de las comunidades.

Unicef, reconoce que “Entre los obstáculos que dificultan el acceso de los niños, niñas y adolescentes indígenas al ejercicio de sus derechos, se encuentra la falta de pertinencia de la mayoría de las políticas y programas que componen la oferta pública dirigida a la infancia, para adecuarse a la realidad cultural de los diversos territorios”.

Entonces, ¿cómo legislamos con políticas públicas en materia de educación que posean pertinencia cultural y territorial?

El Ministerio de Educación, a través de la Ley General de Educación (20.370), la Ley Indígena (19.253) y el Convenio 169 de la OIT, muestra interés por la inclusión, de los pueblos indígenas que habitan territorio chileno, a través de una nueva relación con propuestas reales de participación, que superen toda forma de discriminación, marginación y racismo, intentando compensar con ello la deuda histórica que el Estado y la sociedad chilena mantienen con las culturas originarias. En este escenario, el año 2009, promulga el decreto 280, argumentando, que es necesario dar “una respuesta a los intereses y necesidades técnicas planteadas por las escuelas básicas que atienden alumnos de las comunidades indígenas reconocidas por la ley N° 19.253.” Creando así el Sector de Lengua indígena para enseñanza básica. El cual se puso en vigencia progresivamente desde año 2010 para Primer año de enseñanza básica, 2011 para Segundo año de Enseñanza Básica y así progresivamente hasta llegar a Octavo básico desde el año 2017.

Este sector de Aprendizaje de Lengua indígena podrá ser impartido en cualquier establecimiento educacional del país que lo desee y que esté comprometido en impulsar la interculturalidad. Será de carácter optativo y manifestado por escrito al momento de la matrícula escolar.

Si bien , la voluntad de los establecimientos juega un rol importante en la aplicación de la política, todos aquellos establecimientos que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley 19.253, les será obligatorio ofrecer el sector de Lengua indígena a partir del año escolar siguiente.

Con estos Antecedentes, podemos evidenciar que las líneas de trabajo establecidas en materia de educación se orientan y piensan hacia una nueva política indígena con enfoque de derechos, en donde el principio de interculturalidad cobra relevancia y busca interiorizarse en la sociedad en general. En este marco, el MINEDUC se define así mismo como un organismo que “ha implementado, con la “Puesta en Marcha de La Reforma”, una Política de Interculturalidad para todos y todas que reconoce, además, la pluriculturalidad a lo largo de Chile”. (sitio web Mineduc). Es legítimo entonces preguntarse si realmente la política Intercultural de Educación es una apuesta que no genera sesgos, matices, dinámicas de exclusión en su aplicación.

En la actualidad y según el último Censo - año 2017 - 12,8% de un total 17.076.076 de personas -población efectivamente censada- respondió afirmativamente a la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario?. Es decir, 2.185.729 de personas, pertenecen a una de las 9 etnias reconocidas por el estado. Estas culturas y los territorios en los cuales se desarrollan son:

Apreciamos que 1.745.086 personas se reconocen como Mapuches, 156.717 Aymaras, 9.398 Rapa Nui, 30.381 Atacameños o Lican Antai, 33.879 Quechua, 20.764 Colla, 88.522 Diaguitas, 3.497 Kawésqar, 1530 como Yaganes y 95.953 personas a otro.

De estas nueve culturas reconocidas, cuatro de ellas poseen “lengua viva”: Aymara, Quechua, Mapudungun y Rapanui. Y las culturas Diaguita, Colla y Kawesqar, trabajan actualmente en los procesos de rescate y revitalización de sus lenguas madres.

Para estilos de la monografía, se estudiará un caso en particular sobre la implementación de la política de Educación Intercultural, en las Regiones del Norte Grande de Chile: Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, y en relación a la pertinencia territorial de las comunidades, se trabajará con los casos de las comunidades Aymaras, Quechuas y Lican Antai o Atacameñas.

En los las siguientes imágenes podemos observar de manera más específica cómo las comunidades mencionadas anteriormente se distribuyen a lo largo del Norte Grande de Chile.

Aymara

	Total (n)	Total (%)	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
<i>Arica y Parinacota</i>	59.432	26,29	28.478	12,60	30.954	13,69
<i>Tarapacá</i>	48.964	14,81	23.806	7,20	25.158	7,61
<i>Antofagasta</i>	12.861	2,12	6.526	1,07	6.335	1,04

Quechua

	Total (n)	Total (%)	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
<i>Arica y Parinacota</i>	2.659	1,18	1 278	0,57	1.381	0,61
<i>Tarapacá</i>	7.580	2,29	3.684	1,11	3.896	1,18
<i>Antofagasta</i>	10.446	1,72	4.782	0,79	5.664	0,93

Lican Antai

	Total (n)	Total (%)	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
<i>Arica y Parinacota</i>	744	0,33	356	0,16	388	0,17
<i>Tarapacá</i>	816	0,25	391	0,12	425	0,13
<i>Antofagasta</i>	25.262	4,16	12.311	2,03	12.951	2,13

Observamos que existe una gran complementariedad territorial de las comunidades Aymaras, Quechuas y Atacameñas en las Regiones XV, I y II del país. Es decir, conviven lingüística, cultural y territorialmente. Entonces, es menester preguntarse, ¿cómo se podría articular una política pública en materia de educación para “todos y todas” - según la declaración del Ministerio de Educación - que contemple y resuelva las necesidades de cada comunidad? ¿Acaso las políticas públicas operantes reconocen la diversidad y complejidad de los territorios y comunidades para legislar? ¿Se reconocen y respetan los Derechos Indígenas?.

Análisis de Caso.

HACIA UN ANÁLISIS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

inportancia de las lenguas

“El reto y el derecho de revitalizar y vivir plenamente nuestras lenguas y culturas nos llevan a dondequiera que estén las comunidades originarias comprometidas con su pasado, su presente y su futuro.” (IPELC, 2017, p.26). La revitalización lingüística no debe recaer sólo en manos de los gobiernos, es imprescindible el compromiso de las Comunidades y familias. Es un atarea en conjunto para que pueda tener resultados positivos a largo plazo. La revitalización de las lenguas no puede quedarse sólo en unos meses y luego olvidarlo. Es un trabajo a largo plazo en donde todos los actores deben estar involucrados.

Los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas tienen derecho a aprender en contextos de mayor igualdad, en condiciones que se ajusten a sus particularidades culturales, a su idioma, y a su forma de ver el mundo.

En coherencia con los demás países de Latinoamérica, nuestro sistema educativo asumió un rol de homogeneización cultural y lingüística que dejó fuera de los discursos de “identidad nacional” una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos originarios. Este desequilibrio ético, cultural y pedagógico a lo largo del tiempo, ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios, que asisten a establecimientos educativos con enfoques monoculturales, permeando la posibilidad de construir un país pluricultural y plurilingüe.

En este contexto de desigualdad de oferta, el Estado asume el deber de generar las bases para posibilitar una educación intercultural bilingüe que permita a los niños y niñas aprender la lengua y la cultura de sus pueblos, mediante la incorporación, en el currículum nacional, de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui) para la educación básica.

Esta asignatura, tiene por objetivo que los niños y niñas de pueblos originarios puedan comunicarse en su lengua vernácula, y es implementada en los establecimientos educacionales que quieran favorecer la interculturalidad y en aquellos que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas, y es desarrollada por el educador o educadora tradicional, persona responsable de transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos a las y los estudiantes del establecimiento.

Para su aplicación, se busca incorporar integralmente al educador/a tradicional en el sistema educativo. El educador/a tradicional es la persona encargada de implementar la asignatura de Lengua Indígena o de desarrollar talleres interculturales, y su inclusión permite impulsar, desarrollar, y fortalecer la interculturalidad al interior de los establecimientos, mediante el reconocimiento, respeto y valoración por la diversidad de saberes y formas de enseñanza que existen en Chile. Del mismo modo, el Mineduc establece un plan de formación y acompañamiento a las y los educadores tradicionales en los aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos, que favorecen su quehacer al interior de la escuela.

Culturalmente, el educador/educadora tradicional, consiste en una persona de la comunidad que posee ciertas experiencias y conocimientos que puede transmitir, junto al dominio de la lengua y cultura del pueblo. En un contexto indígena, es el mismo o pueblo o comunidad quién levanta a estos educadores tradicionales y los faculta para ser los transmisores y guardianes de la cultura. Pero para términos de la política, los educadores tradicionales, serán personas que hayan sido certificadas por CONADI, a través de la evaluación de ciertos conocimientos lingüísticos y culturales, mediante una prueba escrita.

La implementación de esta asignatura no es el único modo de transmitir estos conocimientos; la escuela puede también desarrollar talleres interculturales, estrategias de revitalización de lenguas y culturas en peligro de extinción, e inmersión lingüística en contextos específicos. Pero el desarrollo de estas iniciativas, dependerá de la sensibilidad e interés que cada establecimiento posea para y con la causa.

El programa de EIB, busca en su planteamiento, contribuir al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales, incorporando los conocimientos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios en las prácticas pedagógicas y las herramientas de gestión que tienen los establecimientos del país.

Muchos han sido los intentos de implementar este tipo de educación (EIB), pero también varios han sido los obstáculos que han impedido lograr dicho objetivo. Entre estos últimos se encuentran las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y sus hablantes. En realidad, existe desinterés por preservar y promover las lenguas y las tradiciones de los pueblos originarios. Al respecto, Del Carpio (2012) nos recuerda que es el castellano, la lengua del mestizo, la que domina y la que se ha usado para oprimir a la lengua del pueblo originario. Es el castellano, la lengua que se escucha frecuentemente en el salón de clases y la que se usa como medio de instrucción en dicho espacio, a pesar de que el niño indígena no siempre la comprenda.

Otras barreras identificadas en investigaciones etnográficas llevadas a cabo en zonas habitadas por pueblos originarios en el sureste mexicano, por ejemplo, son la falta de libros de texto escritos tanto en castellano como en lengua indígena. Así, los materiales que se usan en una escuela monolingüe en español y en una bilingüe en español y en lengua indígena son básicamente los mismos (Del Carpio, 2012). Por ejemplo, la mayoría de los libros que se utilizan en la escuela bilingüe no están basados en la realidad del alumno indígena, lo cual provoca en él confusión y falta de interés. Además, esto impide un aprendizaje significativo, ya que el alumno no se identifica con lo que ve, lee o escucha en clase (Del Carpio, s/f).

El maestro en la escuela bilingüe tiene que duplicar esfuerzos para adaptar los contenidos de los libros y de los otros materiales, traduciéndolos, a fin de tomar en cuenta el contexto de su alumnado para impartir la clase. En vez de rescatar sus propias historias locales y culturales. Esto ha hecho más visible la situación de desventaja que viven los niños de pueblos originarios en comparación con niños pertenecientes a la sociedad dominante, la sociedad mestiza; y también confirma la descripción hecha por Strand (Niños indígenas..., 2016) de la UNICEF, quien los caracteriza por enfrentar las mayores desventajas. Al respecto, Williams (2007) afirma que el niño del pueblo originario recibe una educación de poca calidad, y menos pertinente con su origen, lo cual se puede comprobar en la falta de recursos académicos, con

los que -muchas veces- cuenta el docente que trabaja en la escuela bilingüe ubicada en zonas habitadas por comunidades indígenas.

EL programa de Lengua indígena en México, ha promovido un bilingüismo sustractivo: al niño indígena se le habla en su lengua materna solamente en los primeros años de sus estudios de primaria, pero, conforme avanza de año escolar, mayor es el uso que tiene el castellano en el salón de clases. Así, entre más avanza de grado el estudiante, menor es el uso de la lengua indígena por parte del docente, práctica que tiene la posibilidad de afectar el uso de dicha lengua por parte del alumno y que se ha detectado en algunas escuelas bilingües en Chiapas, México (Del Carpio, 2012).

La finalidad del programa es favorecer la generación de competencias y prácticas interculturales en el estudiantado, mediante la integración de la interculturalidad en el quehacer educativo – con la transversalización de la interculturalidad en el currículum nacional-, formativo e institucional de la escuela. En este sentido, se promueve la interculturalidad como una instancia de reflexión, comunicación y convivencia que posibilita reconocer, entender y valorar la riqueza de lo diverso.

Este programa busca promover acciones en el ámbito de la educación intercultural, mediante la entrega de fondos destinados a la inserción del educador/a tradicional al interior de los establecimientos - hasta la puesta en vigencia del decreto 301-, el impulso a la implementación de la asignatura de Lengua Indígena, el desarrollo de talleres de interculturalidad y la implementación de proyectos de revitalización, desarrollo cultural y lingüístico e inmersión en bilingüismo.

El decreto 301, propone un reajuste del currículum pedagógico para las escuelas que posean sobre un 20% de estudiantes de procedencia indígena. Incluyendo en éste, la materia de Lengua indígena. Otorgándole 152 horas anuales al desarrollo de ésta, sin importar si el colegio es regido por Media Jornada o Jornada Escolar completa. Con vigencia de este decreto, el educador tradicional pasaría a ser un profesor de planta, como uno de cualquier otra materia. Siendo financiado con los recursos del establecimiento. Es decir, el programa en esta etapa, sólo - primeramente - obliga al colegio a modificar su currículum incorporando la materia Lengua indígena, y luego faculta a dicho establecimiento para contratar a un educador/educadora tradicional que no posea grado académico de profesor/profesora - esto en contraposición a la ley general de educación -.

Ante la posibilidad de falta de quórum para cumplir los cupos necesarios para cubrir esta nueva materia, este decreto faculta a profesores del establecimiento a recibir instrucción y formación para impartirla.

Este rol, del docente intercultural bilingüe, se presenta como una figura clave dentro de esta modalidad educativa, ya que es quien debe dirigir de manera articulada y equilibrada el diálogo entre códigos, lógicas y mundos de vida pertenecientes a los dos universos culturales, buscando el interaprendizaje y la comunicación efectiva entre ellos. De aquí que el docente de la Educación Intercultural Bilingüe deba haber recibido una formación integral en lenguas indígenas e interculturalidad. En lo relativo a las lenguas indígenas, es absolutamente fundamental que domine tanto en forma oral como escrita la lengua materna de los alumnos, que sepa desarrollar competencias comunicativas en ésta y en la lengua oficial nacional y que sepa transmitir la lengua nacional como segunda lengua (Villanueva 2013, 48). Respecto

a la interculturalidad, uno de los requisitos indispensables es poseer un amplio conocimiento de la cultura y saberes indígenas y, al mismo tiempo, de los saberes y conocimientos de la sociedad “nacional” para desarrollar el currículo de manera armónica (Villanueva 2013, 67). Esta formación integral permitiría al docente no solo crear puentes comunicacionales equilibrados entre los dos horizontes culturales, sino también responder a las necesidades, intereses y requerimientos pedagógicos, sociales y culturales particulares de sus estudiantes.

Un estudio realizado en Ecuador sobre la implementación de un programa de Lengua indígena, indica que en la Tránsito Amaguaña, algunos maestros son mestizos que desconocen las cosmovisiones y la lengua indígena ya que no han recibido la formación correspondiente. No ocurre lo mismo con los docentes indígenas, quienes gracias a los procesos de enculturación vividos en el seno de sus familias y comunidades poseen un perfecto conocimiento de las mismas.

Igualmente la falta de docentes que dominen las lenguas correspondientes a otras nacionalidades indígenas –achuar, andoa, shiwiar, shuar, waorani y zápara– hace que los estudiantes pertenecientes a las mismas no puedan ser alfabetizados en sus propias lenguas, empleándose siempre el castellano –única lengua común–. Debe tenerse en cuenta que los desplazamientos internos de población indígena han llevado a la proliferación de unidades educativas plurinacionales en las que comúnmente se privilegia el uso de la lengua de la nacionalidad mayoritaria en el establecimiento.

En el caso de otra escuela de Ecuador, la Amauta Ñampi, ha podido corroborarse que el kichwa –con todas las limitaciones del caso y opacado por el castellano– es la lengua materna más empleada en las distintas actividades llevadas a cabo tanto dentro como fuera del aula, lo que provoca una suerte de “kichwización” de otras nacionalidades indígenas minoritarias en la unidad, pero que deben ser también atendidas en sus lenguas correspondientes.

Algo similar ocurre en la implementación de la EIB, en nuestro país. Ya que no existe personal formado que pueda dar abasto a la diversidad de lenguas que se dan dentro de los colegios del Norte grande de Chile, ni recursos económicos y humanos que permitan satisfacer las necesidades culturales y lingüísticas de los tres pueblos originarios que tomaremos como ejemplo.

En los establecimientos de la Región de Arica y Parinacota que imparte EIB, podemos visualizar que la totalidad de los colegios imparten en sus escuelas la Lengua Aymara, y según los gráficos obtenidos del censo 2017 y planteados como antecedentes, damos cuenta que la XV región es un territorio donde habita más de un pueblo indígena. Si bien el pueblo Aymara representa al pueblo mayoritario de la zona, se registran más de 2.500 personas Quechuas que -según el programa y si el colegio al cual asiste responde al currículo intercultural- deben asistir a la materia de Lengua indígena, pero de otra cultura, aprender otra lengua, distinta a la de su origen.

En este sentido, y al igual que el caso expuesto de la escuela en Ecuador, en la región de Arica, se produciría una suerte de “Aymarización” de las demás culturas minoritarias. Lo cual resulta bastante injusto, pues los demás pueblos indígenas fueron considerados -por la escuela- como datos porcentuales para alcanzar el 20% necesario para impartir en su

currículum la lengua indígena. Pero al momento de la aplicación y elección de la lengua se les invisibiliza, reproduciendo las mismas lógicas de exclusión - mayoría y minoría - que genera el sistema educativo occidental y jerarquizador.

Si bien, podemos reconocer la limitación lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la falta de maestros formados en las lenguas de las distintas nacionalidades inscritas en su centro, es menester preguntarse cómo estamos pensando la política, ya que la lógica de la exclusión de las minorías, en este caso el pueblo Quechua y atacameño en la región de Arica, va en contra de todas las lógicas del reconocimiento.

En este sentido, podríamos llegar a pensar que la interculturalidad en la EIB lleva a una profundización en las relaciones de dominación. Primero, porque reproduce la jerarquización cultural con criterio en la cuantificación de estudiantes y luego, porque descansa sobre la idea de una educación solo para indígenas y no para el conjunto de la sociedad nacional. Puesto que si el discurso se basa en la inclusión, la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto mutuo, la invitación a la materia debería ser obligatoria para el total de la comunidad educativa, para que se puedan compartir experiencias y crear relaciones justas interculturalmente, mediante la diversidad de lenguas existentes. Pero si la política continúa siendo pensada sobre la base de un elemento hegemónico: la castellanización, la pérdida progresiva de las identidades lingüística y culturales será inminente, lo que “evidenciaría la permanencia de las relaciones interculturales de poder y asimétricas”.(Rodríguez,2017)

En el transcurso de esta monografía, hemos dejado en claro que existe una valoración positiva por la iniciativa institucional de incorporar la EIB a través de la implementación de la Lengua indígena como materia escolar dentro de los establecimientos que posean sobre el 20% de alumnos matriculados con ascendencia indígena. Pero también reconocemos que la política posee ciertas fallas y que no asegura el acceso a la educación intercultural bilingüe (EIB) hasta que no se pueda comprobar cuantitativamente los requisitos para acceder al programa.

Si bien, la política permite que el currículum intercultural se aplique a todas las escuelas que posean interés por la interculturalidad, deja a discreción de cada establecimiento si se aplica el programa o no, quedan esta pertinencia cultural sujeta a la sensibilidad de cada director este tema.

Cabe destacar también, que cada establecimiento debe hacerse cargo de los recursos que utilizará para el desarrollo de la política. Si se trata de un profesor de planta - colegios sobre el 20% de matrícula indígena- el colegio deberá resolver económicamente esta situación. Pero si no alcanzan a cumplir este porcentaje, pero aún así presentan iniciativa, el establecimiento puede utilizar recursos ministeriales como los fondos SEP para costear el trabajo de los trabajadores tradicionales - siempre y cuando tengan accesos a ellos -, sino, al igual que la situación anterior deberá resolver por sus medios.

Es decir, la ley sólo asegura el acceso a la educación intercultural bilingüe si se demuestra cuantitativamente un porcentaje de matriculados indígenas.

La actual política de Educación Intercultural se encuentra siendo implementada en 51 establecimientos educacionales de las 3 regiones antes mencionadas. 26 colegios imparten

la asignatura de Lengua indígena para la cultura Aymara en la Región de Arica y Parinacota y 12 en la Región de Tarapacá. Para el caso de las comunidades Quechuas, el Sector de Lengua Indígena sólo es enseñado en 1 colegio de Tarapacá y en 2 colegios en la Región de Antofagasta. Y para la comunidad Atacameña, existen 20 recintos educacionales que imparten talleres de interculturalidad o revitalización de su lengua madre (Veanse los nombres de las escuelas en el anexo)

Para mayor recopilación de datos, se consultaron a 22 establecimientos de las Regiones XV, I y II de Chile, mediante consulta telefónica, con el fin de conocer la existencia y el porcentaje de estudiantes indígenas en dichos establecimientos. Cuatro de los veintidós colegios, niegan la existencia de estudiantes indígenas (en un territorio que posee una gran cantidad de estudiantes con ascendencia indígena), seis de ellos, no conocen el porcentaje, pues no se ha hecho un catastro, y doce de ellos, argumentan que efectivamente poseen estudiantes indígenas, que no logran alcanzar el 20% en el número de matrícula, pero que tampoco están adscritos al programa, por falta de interés o de recursos. En este sentido, podemos dar cuenta, que la pertinencia cultural de la política está sujeta a cómo se implemente y dónde, pues - nuevamente- el Estado sólo asegura el acceso a la interculturalidad, si se logra demostrar cuantitativamente que existe un grupo de estudiantes indígenas matriculados en un mismo establecimiento, quedando aquellos, que no logren cumplirlo, marginados de la política y de su derecho a la educación en coherencia con sus lenguas madres y cultura.

Es por esto, que se piensa que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Algunos autores como De Jong (2011), sostienen que solamente cuando la EIB sea conceptualizada como un modelo integrado, ésta podrá unir al alumno de la cultura mayoritaria con el alumno de la cultura minoritaria. Cuando las clases impartidas en un programa bilingüe son creadas e implementadas con la idea de que son clases de recuperación o compensatorias, y éstas son dadas con insuficientes recursos humanos y materiales, lo que se fomenta es una educación de baja calidad (De Jong, 2011). Mejorar los programas educativos vigentes no es tarea fácil; no obstante, es una deuda que el estado debe saldar con las comunidades.

En efecto, son diferentes y complejos los aspectos que deben considerarse para mejorar los programas bilingües vigentes, entre ellos: crear suficientes materiales en la lengua minoritaria y en la lengua mayoritaria, contar con personal administrativo y docente que tenga conocimiento de ambas lenguas y culturas, tener una articulación clara del programa y una colaboración comprometida por parte de los maestros (De Jong, 2011).

También resulta esencial que este tipo de programa se base en los principios diseñados para las escuelas bilingües/multilingües: principio de igualdad educativa, principio que afirma las identidades de los alumnos, principio de bilingüismo/multilingüismo aditivo y el de la estructuración para la integración (De Jong, 2011).

Sin duda, la función del personal docente también es fundamental: es preciso que reflexione respecto a su práctica docente, sobre cómo incluye o excluye las experiencias culturales de

sus alumnos, sus conocimientos y habilidades en el currículo y, en consecuencia, sobre cómo evalúa el aprendizaje de éstos. Por otra parte, es necesario alejarse de una enseñanza opresora, que continúe quitándole la voz al alumno, y de una enseñanza donde simplemente se transmitan conocimientos sin considerar la voz y las narrativas personales del estudiante. Esto sólo subraya la devaluación de la cosmovisión y de los conocimientos del pueblo indígena al que pertenece el estudiante.

Además, el programa intercultural bilingüe debe promover la construcción de un conocimiento compartido y colaborativo donde maestros y alumnos trabajen juntos, sin tener al maestro como el único conocedor y al alumno como el recipiente vacío que debe ser llenado con conocimientos. Dicha práctica nos recuerda la concepción bancaria de la educación, donde “los educandos sólo son sujetos receptores pasivos de la misma y, aún más, adormilados y enajenados, donde el razonamiento y el trabajo intelectual no tienen lugar en la mente del alumno” (Jiménez, s/f, par. 1). Esto refleja una sociedad opresora y una dimensión de la cultura del silencio, lo cual ha sido evidente en algunas escuelas bilingües.

Resulta fundamental, pues, alejarse de una práctica docente opresora, que repita la época colonialista en la sociedad de hoy. Si se permite que el alumno juegue un papel activo en su proceso de aprendizaje –considerando sus perspectivas, conocimientos y habilidades– y se toma en cuenta la opinión y los conocimientos de la comunidad, es posible alejarse poco a poco de una educación bancaria. Esto también incrementa la relación entre el hogar y la escuela. No hay que olvidar la trascendencia de establecer un vínculo entre la escuela y las prácticas culturales y literarias de los pueblos indígenas, así como tener negociaciones abiertas entre el personal de la escuela, los padres de familia y los miembros de la comunidad para lograr prácticas que afirmen la identidad lingüística y cultural del estudiante (Lipka, 1994, apud De Jong, 2011).

En efecto, se considera que estos son sólo algunos de los factores que deben considerarse para mejorar e implementar una educación bilingüe de calidad, donde se respete al alumno con todo lo que él es: su historia, su comunidad y su cultura, incluida en ella, por supuesto, su lengua.

Cierto que todavía es largo el camino por recorrer para mejorar la educación que se imparte a los pueblos originarios, sin embargo, cualquier intento de alcanzar este objetivo es necesario, como medio para contribuir a la edificación de una sociedad más justa e inclusiva, que, además de reconocer la diversidad lingüística y cultural en teoría, también lo haga en la práctica, y fortalezca así “la identidad colectiva que los pueblos originarios hacen desde su ser y hacer” (Ministerio de Educación de la Nación, 2015: 10).

Por otra parte, vale la pena recordar que la escuela y el tipo de educación que se imparte en ella son herramientas poderosas que pueden unir a la sociedad indígena y a la mestiza y ayudar a conservar y difundir la riqueza lingüística y cultural de los pueblos originarios. La educación escolarizada y el respeto a la diversidad cultural “son dos factores relacionados con el desarrollo integral de los pueblos indígenas y dos componentes fundamentales para el desarrollo humano puesto que son fuente de riqueza y de autonomía para estos pueblos” (Monterrubio, 2013: 1).

Es necesario recordar que la educación es un derecho humano y que puede ser utilizada como un mecanismo de defensa de la identidad y de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de una nación.

CONCLUSIONES

Es de conocimiento general que los pueblos originarios se encuentran en una desventaja inmensa en relación a las relaciones y oportunidades que tiene para acceder a su cultura un chileno/a común. Desde la construcción desde este estado nación, los pueblos indígenas han sido marginados, apaleados, violentados, y algunos con menor suerte, se han visto al borde o en la extinción. Pero la situación general de los pueblos originarios, en Chile, es de precariedad, marginación e invisibilización de sus culturas, sobre todo de sus lenguas. Y en este sentido, las lenguas madres representan unos de los valores más importantes de la cultura, pues la oralidad es la base de la transmisión tanto de las experiencias y memorias de la comunidad, como de la cultura.

Esta idea de superioridad, emerge de un pensamiento colonialista, en el cual la vida y el universo giran en torno al hombre blanco, y cualquier otro ser que presente alguna otra ascendencia, se enfrenta inexorable a la espada de la cosificación, los prejuicios y la marginación que lo anterior conlleva. Y al no reconocer a indígenas como seres de una categoría igual, podemos decir que la sociedad no reconoce que se tiene frente a sí, no sólo a un objeto, un producto o un servicio, "sino que tiene frente a sí una categoría social desventajada, discriminada y golpeada por un sistema de desigualdades estructurales que viene en marcha desde hace siglos sellando en ella un legado de agravio" (Paine, Dominelli, Adams, 2002).

Tomando como perspectiva el enfoque de trabajo social anti-opresivo y los apuntes de Paine, Dominelli y Adams, se reconoce que los pueblos originarios se encuentran ante una situación de desigualdad, y opresión sistemática, reproducida la cosmovisión de sociedad dominante y hegemónica.

La marginación de estas comunidades es estructural e institucionalizada, no es un problema de casos concretos y puntuales, o de un pueblo indígena en particular, es por lo que las iniciativas que busquen solucionar esta realidad, no pueden limitarse a generar políticas compensatorias o asimilacionistas, porque el levantamiento de programas que no solucione la vulneración que existe de fondo, solo permitirá que estas relaciones de poder y opresión sean justificadas y legitimadas.

Si bien, a nivel gubernamental, pareciese existir un interés por compensar o reparar esta situación de opresión histórica a través de su modificación a la Ley de Educación con la incorporación del currículum intercultural bilingüe y los educadores tradicionales a las escuelas que cumplan con los requisitos, a través del desarrollo de la monografía, ejemplificamos con casos nacionales e internacionales la limitaciones que existe en el programa.

Es el estado el que debe resguardar el efectivo cumplimiento de los derechos de todos los ciudadanos del país, sin discriminación de raza o etnia. Pero la actual política en vigencia, pone al descubierto las limitaciones que tiene el legislativo para pensar la vida interculturalmente. No es pertinente que un programa que apunta al reconocimiento, de aquellos que siempre han sido invisibilizados, cree un porcentaje altísimo de matrícula para poder impartir un programa de EIB, ni tampoco que los estudiantes sean cuantificados para acceder al programa.

También resulta sumamente segregador el hecho que, los grupos culturales indígenas deban agruparse para lograr esta cifra porcentual y al momento de alcanzarla, el grupo mayoritario o la dirección del establecimiento determinará cuál es la lengua indígena a impartir. Reproduciendo la actual lógica social de mayoría-minoría, donde -a menor escala- un pueblo indígena jerarquizaría por número, a los otros. Este principio de selección y exclusión va en la dirección opuesta a todas las lógicas del reconocimiento que el discurso de la interculturalidad sostiene.

Las prácticas antiopresivas levantan que es menester el reconocimiento de cada una de las categorías sociales, sin importar si son minoría o cuánta gente se adscriba a ellas. Es por ello, que en marco de nuestro caso. Lo ideal sería que en los colegios que presentan este porcentaje de estudiantes indígenas, existan profesores/educadores que suplan con todas las necesidades lingüísticas y culturales de los/as estudiantes. Lo que significaría, en el caso de las regiones estudiadas, que existan educadores tradicionales pertenecientes a la cultura Quechua, Aymara y Lican antai, conviviendo en el mismo recinto educacional para que niños y niñas de cada pueblo puedan acceder a su lengua madre.

Se reconoce que las soluciones son a largo plazo, pues esta modificación necesitaría más recursos humanos y económicos para sostener la política, pero es el estado quien debe hacerse cargo de solucionar esta problemática que hace siglos ha continuado reproduciendo.

No es azaroso que estos temas se estén poniendo desde hace unas décadas en la palestra, sino que son resultados de las luchas constantes de los pueblo originarios por modificar una estructura naturalizada de opresión contra los indígenas.

En el área de educación se propone el levantamiento de una educación intercultural bilingüe que cumpla con los principios mencionados y descritos en el documento, y la reflexión sobre los puntos que apuntan a la reproducción de las lógicas de exclusión en el sistema educativo.

Sería muy interesante que niños y niñas no indígenas, pudieran acceder al programa de educación intercultural, para que el rescate de las lenguas madres no sólo se reduzca al entendimiento de ciertos grupos sociales, pues el aporte de cosmovisión que aportan las lenguas maternas de los territorios, otorgan una gran y diversa riqueza cultural

Es deber del trabajo social como práctica y herramienta, poder levantar estos discursos de las categorías sociales más desaventajadas y depositarlos en el lugar que les corresponde. Otorgarles reconocimiento y velar por que las prácticas sociales, culturales, educativas, etc. que discriminan, aislan y desvalorizan a las comunidades indígenas, vayan desapareciendo hasta que se extingan, con el fin de poder ser un país que realmente valore y reconozca la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Historia de la Ley, Nº 19.253 Establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. 05 de octubre, 1993

<https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/3850/1/HL19253.pdf>

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, (19), 191–213

Donoso, Andrés. Contreras, Rafael. Cubillos,Leonardo. Aravena, Luis (2006) INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN. REFLEXIONES DESDE SANTIAGO DE CHILE

Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. Estudios, (14), 33–47.

Domenech, E. (2014). «Bolivianos» en la «escuela argentina»: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana - REMHU, 42, 171–188.

Doval Delfina, Siebler María (2015) La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica. FRONTERAS – Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Gasché, Jorge (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües. Quito: Abya Yala, 2008.

Gail, Olivia (2005) Desigualdad, diferencialismo, asimilacionismo, segregacionismo y exterminio: racismos ordinarios en el mundo y en México

Machaca, Benito (2013) Hacia la Interculturalización de las políticas públicas. Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes)

MINISTERIO de Educación de la Nación (2015). Con nuestra voz estamos: Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas [1ª edición multilingüe]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación / Plan Nacional de Lectura. Disponible en: . Ir al sitio

Muñoz, Antonio () Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural. Universidad Complutense Madrid.

Pedroza, René, Villalobos Guadalupe (2009) Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela*

PALACIOS, A. (2004). Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias. En A. Lluís i Vidal-Folch y A. Palacios Alcaine (eds.), *Lenguas vivas en América Latina*, pp.111-126. Barcelona / Madrid: ICCI / UAM.

RECIO, G. (2010). Educational challenges in the Rarámuri indigenous community: The bicultural-bilingual approach [en línea]: [consultado: 28 de noviembre de 2015]. Ir al sitio

Rawls, John (2004), *Teoría de la justicia*, 4ª. Reimpresión, México, FCE

Rodriguez, Marta (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador

Salas, Ricardo (2016) *Teorías contemporáneas del reconocimiento*

Stefoni, Carolina (2016) *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*

Torres, Héctor. Quilaqueo Daniel (2013) MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN DESARROLLADA EN CONTEXTOS INDÍGENAS¹

Tubino, Fidel (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, v. 6.

Turbino, Fidel (2013) *Del interculturalismo Funcional al crítico*

Virgil, Nila () *El concepto de la Interculturalidad*

Žižek, S. (2003). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

RBD	Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Nombre Educador/a Tradicional	Estrategia	Pueblo
196	Escuela Huatacondo	Tarapacá	Pozo Almonte	Nolvia Anza	Asignatura Lengua Indígena	Quechua
12749	Colegio Marista Hermano Fernando	Tarapacá	Alto Hospicio	Vilma Mamani	Taller de interculturalidad enseñanza básica	Aymara
172	Escuela Chapiquilta	Tarapacá	Camiña	José Niño de Guzmán	Taller de interculturalidad enseñanza media	Aymara
277	ESCUELA BASICA SAN BARTOLOME	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Jeannette Angélica Cruz Cruz	Revitalización	Kunza o Licanantai
273	ESCUELA BASICA SOLOR	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Irelba Eulogia Romero Cruz	Revitalización	Kunza o Licanantai
269	ESCUELA BASICA SAN PEDRO DE ATACAMA	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Gina Reyes Aymani	Revitalización	Kunza o Licanantai
271	ESCUELA BASICA CAMAR	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Gladys Mónica Flores Cruz	Revitalización	Kunza o Licanantai
275	ESCUELA BASICA ANDINA DE RIO GRANDE	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Juana Anza González		Kunza o Licanantai
270	COMPLEJO EDUCACIONAL TOCONAO	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Margarita Chocobar Cruz	Revitalización	Kunza o Licanantai
276	ESCUELA BASICA TALABRE	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Elisa Mariana Soza Tejerina	Revitalización	Kunza o Licanantai
274	ESCUELA BASICA SAN ROQUE	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Zulema Irene Chaile Morales	Revitalización	Kunza o Licanantai
12842	LICEO AGROPECUARIO LIKAN ANTAI	Antofagasta	San Pedro de Atacama	Tomas de Aquiro Vilca Vilca	Revitalización	Kunza o Licanantai
240	ESCUELA BASICA REPUBLICA DE FRANCIA	Antofagasta	Calama	Jose Eusebio Becerra Cortez	Revitalización	Kunza o Licanantai
225	ESCUELA REPUBLICA DE BOLIVIA	Antofagasta	Calama	Tomas de Aquiro Vilca Vilca	Taller de interculturalidad enseñanza media	Kunza o Licanantai
252	ESCUELA BASICA SAN FRANCISCO	Antofagasta	Calama	Maximiliana Francisca Berna Berna	Taller de interculturalidad enseñanza básica	Kunza o Licanantai

RBD	Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Nombre Educador/a Tradicional	Estrategia	Pueblo
70	Escuela Valle de Esquiña	Arica y Parinacota	Camarones	Aurelio Blas Tancara	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
72	Liceo Valle de Codpa	Arica y Parinacota	Camarones	Angélica Arellano Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
73	Escuela Valle de Cobija	Arica y Parinacota	Camarones	Gladys Flores Rodríguez	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
74	Escuela Valle de Camarones	Arica y Parinacota	Camarones	Camila Rodríguez Díaz	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
75	Escuela Valle de Guanacagua	Arica y Parinacota	Camarones	Doris Mollo Calle	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
76	Escuela Valle de Cuya	Arica y Parinacota	Camarones	Camila Rodríguez Díaz	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
10887	Escuela de Chitita	Arica y Parinacota	Camarones	Doris Mollo Calle	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
10897	Escuela de Illapata	Arica y Parinacota	Camarones	Aurelio Blas Tancara	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
10912	Escuela Valle de Parcohaylla	Arica y Parinacota	Camarones	Luisa Flores Huaylla	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
78	Liceo Granaderos	Arica y Parinacota	Putre	Aurelio Blas Tancara	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
78	Liceo Granaderos	Arica y Parinacota	Putre	Clemente Alvarez Poma	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
79	Escuela el Márquez	Arica y Parinacota	Putre	Cecilia Lázaro Nina	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
81	Escuela Payachatas	Arica y Parinacota	Putre	Clara Blanco Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
82	Escuela San Francisco de Asís	Arica y Parinacota	Putre	Clemente Alvarez Poma	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
83	Escuela Cota Cotani	Arica y Parinacota	Putre	Clara Blanco Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
84	Escuela los Álamos	Arica y Parinacota	Putre	Ericka Gray Brañez	Asignatura Lengua Indígena	Aymara

RBD	Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Nombre Educador/a Tradicional	Estrategia	Pueblo
86	Escuela San Santiago de Belén	Arica y Parinacota	Putre	Jean Torrico Torrico	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
87	Escuela Ancolacane	Arica y Parinacota	General Lagos	Leandrina Flores Flores	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
88	Escuela Alcérreca	Arica y Parinacota	General Lagos	Santa Blas Zarzuri	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
89	Escuela Humapalca	Arica y Parinacota	General Lagos	Santa Blas Zarzuri	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
90	Escuela Internado Visviri	Arica y Parinacota	General Lagos	Justiniano Mamani Flores	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
91	Escuela Cosapilla	Arica y Parinacota	General Lagos	Justiniano Mamani Flores	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
92	Escuela Chislluma	Arica y Parinacota	General Lagos	Santa Blas Zarzuri	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
93	Escuela Chujlluta	Arica y Parinacota	General Lagos	Noemé Guarachi Mita	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
94	Escuela Guacoyo	Arica y Parinacota	General Lagos	Noemé Guarachi Mita	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
95	Escuela Colpitas	Arica y Parinacota	General Lagos	Leandra Villalobos Huaylla	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
178	Liceo Técnico Profesional de Colchane	Tarapacá	Colchane	Celia Challapa	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
161	Liceo de Huara	Tarapacá	Huara	Molly Garrido	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
12562	Escuela Laonzana	Tarapacá	Huara	Molly Garrido	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
160	Escuela Pachica	Tarapacá	Huara	Sonia Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
162	Escuela Sibaya	Tarapacá	Huara	Rubén Aranibar	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
186	Escuela Enquelga	Tarapacá	Colchane	Juana Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
177	Escuela Cariquima	Tarapacá	Colchane	Julia Choque	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
185	Escuela Pisiga Choque	Tarapacá	Colchane	José Miguel Choque	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
195	Escuela la Tirana	Tarapacá	Pozo Almonte	Gloria Castro	Asignatura Lengua Indígena	Aymara
179	Escuela Mauque	Tarapacá	Colchane	Lorenzo Mamani	Asignatura Lengua Indígena	Aymara

RBD	Nombre Establecimiento	Región	Comuna	Nombre Educador/a Tradicional	Estrategia	Pueblo
196	Escuela Huatacondo	Tarapacá	Pozo Almonte	Nolvia Anza	Asignatura Lengua Indígena	Quechua
12749	Colegio Marista Hermano Fernando	Tarapacá	Alto Hospicio	Vilma Mamani	Taller de interculturalidad enseñanza básica	Aymara
172	Escuela Chapiquilta	Tarapacá	Camiña	José Niño de Guzmán	Taller de interculturalidad enseñanza media	Aymara