



Educación Intercultural Bilingüe en Chile

Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990

Autor

Mario Poblete
Email: mpoblete@bcn.cl
Tel.: (56) 22 2270 1819

N° SUP: 0119001

Disclaimer

Este documento es un análisis especializado realizado bajo los criterios de validez, confiabilidad, neutralidad y pertinencia que orientan el trabajo de Asesoría Técnica Parlamentaria para apoyar y fortalecer el debate político-legislativo. El tema y contenido del documento se encuentra sujeto a los criterios y plazos acordados previamente con el requirente. Para su elaboración se recurrió a información y datos obtenidos de fuentes públicas y se hicieron los esfuerzos necesarios para corroborar su validez a la fecha de elaboración.

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe ha pasado por distintas etapas en Chile. Esta se inaugura con el regreso de la democracia, en los años noventa, bajo el gobierno de Patricio Aylwin. Consolidándose, posteriormente, bajo el alero del Programa Orígenes, durante el gobierno de Ricardo Lagos.

En la actualidad, se cuenta con una asignatura de Lengua Indígena y, a través del Decreto N° 280 del MINEDUC, de 2009, se dispone que los establecimientos educacionales que cuenten con más de un 20% de estudiantes indígenas en su matrícula deben incorporar dicha asignatura en su currículo. A la fecha, se registra la enseñanza de cuatro lenguas vernáculas, a saber: Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui.

Una serie de críticas se han realizado a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, las cuales tienen que ver, principalmente, con la conservación de un enfoque asimilacionista. Esto quiere decir que lo que se destaca en lo intercultural de la educación son aquellos aspectos más bien folclóricos —danza, baile, vestimenta, comida, etc.— quedando relegados aspectos relativos lo cultural, lo económico o político, como son, por ejemplo, la conservación de las formas de gobierno de los pueblos indígenas o su autodeterminación.

Introducción

Este informe da cuenta de un panorama general de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile. En un primer capítulo se discuten las definiciones de interculturalidad y educación intercultural, para luego avanzar en una caracterización de la EIB chilena. Por otro lado, en un segundo capítulo, se describen los principales hitos de la historia de la EIB en el Chile posdictatorial. Finalmente, se enumeran algunas críticas en torno a la realidad de la EIB en nuestro país.

Cabe agregar que este es el primero de dos informes sobre la EIB en Chile. Así, en el segundo informe se presentarán las demandas indígenas¹ relativas a las políticas lingüísticas implementadas por el Estado chileno.

Capítulo I: Hacia una definición de Educación Intercultural Bilingüe en Chile

Para hacer referencia al fenómeno de la diversidad cultural, el encuentro entre culturas y las acciones para buscar la integración de estas bajo el alero de un mismo Estado, se han utilizado, al menos, dos conceptos.

Por un lado, la noción de **multiculturalismo**, dice relación con una determinada forma de comprender la diversidad cultural de las sociedades —lingüística, religiosa o socioeconómica. En particular, el multiculturalismo “se entiende como la coexistencia de culturas diversas en un territorio, en donde se reconoce al otro como distinto, pero no necesariamente supone la existencia de relaciones igualitarias entre los distintos grupos” (Walsh, 2005, citado en BCN, 2016). Asimismo, la noción de multiculturalismo ha surgido, principalmente, en países del mundo desarrollado, siendo criticado por subestimar “(...) otros sistemas de jerarquización social como son los de clase y género, fragmentar la vida social, y en definitiva no servir plenamente de instrumento para la construcción de la unidad en la diversidad” (Giménez, 2000: 7, citado en BCN, 2016).

Por otro lado, la **interculturalidad** ha sido definida como “(...) la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”. Entonces, “si en lo multicultural el énfasis está en cada cultura, y se asume la identidad de cada cual como un paso necesario para reclamar el reconocimiento —lo que enfatiza las diferencias—, la perspectiva intercultural busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio” (UNESCO, 2005, citado en BCN, 2016)².

¿En qué radica la utilización del término interculturalidad en América Latina? Literatura reciente (Lehmann, 2016: 4) sugiere que el uso latinoamericano del concepto se podría deber a que:

¹ En relación a las demandas de los pueblos indígenas, específicamente del pueblo Mapuche, en términos de derechos humanos en general, véase BCN (2019).

² En específico por la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.

- Busca evitar la ‘guetización’ y la fragmentación social asociada con la inmigración en Europa, donde nace la noción de multiculturalismo.
- Si bien en América Latina existe una ferviente defensa del reconocimiento de los derechos culturales y colectivos de los pueblos indígenas, académicos y políticos no cuestionan la naturaleza piramidal de los estados nacionales, a pesar de que postulan demandas de autonomía para los pueblos indígenas³.
- Diversos intelectuales latinoamericanos prefieren evitar la terminología acuñada en Europa o Estados Unidos.

En este sentido, cabe agregar que nociones más recientes de multiculturalismo —como es la expuesta por Kymlicka (2012: 4-5)— ya contienen la distinción mencionada al principio entre **multiculturalismo** como reconocimiento de la diversidad, pero con estatus políticos dispares, e **interculturalidad** como reconocimiento de la diversidad cultural bajo estatus políticos más equitativos. En efecto, Kymlicka (2012) distingue entre **multiculturalismo de símbolos culturales** o *cultural markers* que se basa en una visión pseudofolklórica de la diversidad cultural⁴, versus otro definido como **post-multicultural** que avanza en aspectos más profundos relacionados con las dimensiones tanto política como económica⁵. En consecuencia, se utilice el término multiculturalismo o interculturalidad, el significado actual que portan ambos conceptos tiende a hacer referencia hacia el reconocimiento de la diversidad cultural en los diversos ámbitos sociales. Dicho esto, de aquí en adelante, se utilizará el concepto de **interculturalidad** o el adjetivo **intercultural** haciendo referencia a dicha definición más actual y a su uso propio dentro del pensamiento latinoamericano.

1. Educación Intercultural

En el ámbito de la educación, según Martínez (2017: 137), se ha entendido como **Educación Intercultural (EI)** al “(...) mecanismo a través del que pueden abordarse problemáticas de inequidad

³ Cuestión que sí ha sido —al menos— cuestionada en otros países fuera de América Latina que procesan la diversidad étnica y cultural.

⁴ Así, el modelo ‘multiculturalista festivo’ (BCN, 2018):

- Ignora las inequidades económicas y políticas entre la población mayoritaria y la minoría étnica-cultural.
- Selecciona sólo las prácticas consideradas inofensivas para ser reproducidas y consumidas por toda la sociedad nacional donde estos grupos se insertan, nunca se refiere a temas complejos como sería el matrimonio forzado en ciertas comunidades tradicionales, de modo que, con lo anterior, se corre el riesgo de trivializar las diferencias culturales, o como menciona Kymlicka (2012, p. 5) caer en la “Disneyficación de las diferencias culturales”.
- Considera a determinados grupos étnicos como cerrados y estáticos, los cuales reproducen de forma hermética sus prácticas sociales, ignorando todo proceso de sincretismo o intercambio cultural.
- Refuerza y reproduce las inequidades al interior de minorías étnicas, ya que para que las autoridades nacionales decidan qué tradiciones van a ser consideradas “auténticas”, consultan generalmente a las elites tradicionales dentro del grupo —por lo general hombres ancianos—, construyendo ciertos modos ideales de comportamiento cultural (*cultural scripts*) donde no cabe la posibilidad de ser disputados por los grupos subalternos dentro de la etnia.

⁵ En cambio, la noción más comprensiva de multiculturalismo, aquella que es posible de identificar con la noción latinoamericana de interculturalidad, considera (BCN, 2018):

- Participación política y oportunidades económicas sobre la política simbólica de reconocimiento cultural.
- Derechos humanos y libertad individual sobre el respeto a las tradiciones culturales.
- Construcción de identidades nacionales inclusivas sobre el reconocimiento de identidades culturales ancestrales.
- Cambio cultural y mezcla cultural por sobre la cosificación de diferencias culturales estáticas.

en tanto es un área de la educación que se conecta con temáticas relativas a los derechos humanos, construcción de ciudadanía, educación comparativa, resolución de conflictos y educación multilingüe”. En este contexto, la EI vendría a componerse de dos funciones:

- La interrogación en temáticas críticas —derechos humanos, ciudadanía, conflictos, multilingüismo, etc.
- El establecimiento de estrategias educativas que apunten a generar equidad en dichas temáticas, reformulando al propio sistema educativo.

La EI es, en consecuencia, un tipo de educación en que las relaciones pedagógicas y humanas, en el contexto escolar, son reflejo y producto de la negociación entre actores sociales. Por lo mismo, el modelo educacional que plantea la EI da cuenta del “(...) ejercicio de ciudadanía diferenciadas y pluralistas y a su vez refuerza su existencia” (Martínez, 2017: 138). Más aún, la EI se inscribe sin duda en procesos sociales más amplios donde se han buscado generar pactos sociales entre los estados y los pueblos indígenas, de modo de superar la ciudadanía liberal y avanzar hacia modelos más multiculturales y pluriétnicos (Martínez, 2017).

Otro concepto fuertemente asociado a la EI es el de **decolonización**. Por esto, se entiende a la EI como un instrumento que cuestiona el ‘eurocentrismo epistemológico’, dejándolo al descubierto, reconociendo y validando otras formas de conocimiento que surgen en lo local. Por lo tanto, decolonizar implica el análisis crítico de las relaciones interétnicas de poder entre estados y pueblos indígenas, en particular atendiendo a la posición del excluido. Si ello no fuera así, la EI funcionaría como reproductor de símbolos culturales sin mayor efecto sobre la inequidad política o económica (Martínez, 2017: 139-140).

2. Educación Intercultural Bilingüe

Es menester destacar que, en el contexto latinoamericano, la **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**⁶ persigue el “(...) desarrollo aditivo o equilibrado entre la lengua materna y una segunda lengua; por ejemplo, la lengua indígena (...) y el castellano”. Sin embargo, en la práctica, “(...) en Chile, debido al desplazamiento de lenguas originarias, la lengua materna en la mayoría de los niños indígenas es el castellano y la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua” (Loncon, 2017: 82).

Otro aspecto relativo a la EIB es la reducción de brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas. En ese sentido, según el MINEDUC (2014, citado en Martínez, 2017: 142), se busca “(...) asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial”. El programa de EIB en Chile, precisamente, tiene por objetivo reducir las brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas en términos de acceso al conocimiento y éxito escolar. A este se le han ido incorporando sucesiva, pero paulatinamente, otros elementos tales como:

⁶ Para más detalle de la información oficial, puesta a disposición por el MINEDUC, véase el siguiente enlace: <http://peib.mineduc.cl/>.

fortalecimiento de las culturas, lenguas e identidades culturales indígenas, así como la construcción de ciudadanos interculturales (Martínez, 2017: 142).

Sin embargo, surgen una serie de situaciones paradójicas en los siguientes niveles (Martínez, 2017: 142):

- La homogeneización que promueve el sistema escolar en Chile.
- El fortalecimiento de la cultura y la identidad étnica de estudiantes indígenas.
- La construcción de ciudadanos interculturales.

La primera situación paradójica tiene que ver con el **objetivo homogeneizador de la educación formal** en Chile, que afecta principalmente a los dos primeros niveles mencionados arriba. En efecto, no es posible fortalecer una identidad étnica desde la homogeneización que el sistema formal hace del sujeto, junto con que además el estudiante indígena ya porta como lengua materna el castellano. Así es como no se generan condiciones efectivas para la EIB y esta se convierte solo en una declaración de buenas intenciones (Martínez, 2017: 142-143). La segunda situación paradójica tiene que ver con que el principio de que **lo ‘equitativo’ se basa en los criterios propios del modelo de educación dominante**, lo cual va en desmedro de la construcción de una ciudadanía intercultural. Esto quiere decir que se atenta contra las condiciones materiales e ideológicas para que se reproduzcan las culturas y cosmovisiones subalternas propias del mundo indígena, aumentando con ello un proceso de asimilación de la cultura subalterna en la hegemónica. La reproducción de la cultura indígena, pues, se da solamente en los términos que determina el estado nación chileno, y solo allí donde no entre en conflicto con este, es decir, que no contravenga su proyecto nacionalista socioeconómico. Dicho de otra manera, la EIB sería un mecanismo mediante el cual el Estado chileno promueve sus **acciones asimilacionistas**⁷ (Martínez, 2017: 143-144), recluyendo a las culturas indígenas en su ámbito folclórico o de *cultural markers*.

Capítulo II: Recuento histórico de la EIB en Chile⁸

En el presente capítulo se presentan los principales hitos de la EIB en el período posdictatorial. Ellas se puede concebir como una serie de acciones estatales, más o menos sistemáticas, que buscan “(...) reivindicar los Derechos Humanos y Garantías Individuales vulnerados por décadas en el país” (Martínez, 2017). Así, durante las décadas de 1990 y del 2000, se pueden reconocer 5 etapas relevantes que se describen a continuación. Cabe agregar que cada una de estas etapas, de una u otra manera, han aportado elementos relevantes para la EIB en Chile.

⁷ De acuerdo a Saukkonen (2013, pp. 180-181), las estrategias que se han utilizado para hacer frente a la diversidad cultural dentro de los límites de un Estado Nación, se pueden clasificar en 3 enfoques: de la asimilación, de la diferenciación (differentiated or guest-worker system), y el multicultural. El enfoque de la asimilación tiene a uno de sus principales países representantes en Francia, en donde sujetos pertenecientes a una cultura que se considera subalterna, ya sean inmigrantes o minorías étnicas, renuncian a sus aspectos distintivos a nivel lingüístico, cultural y/o social, llegando a ser indistinguibles de la población mayoritaria. En particular, sólo en el último tiempo se ha reconocido en Francia la existencia de lenguas minoritarias. Este párrafo fue tomado de BCN (2018).

⁸ Elaborado en base a Martínez (2017: 145-153).

1. Ley Indígena (1993-1996)

En 1993 se promulga la Ley N° 19.253, bajo el Gobierno de Patricio Aylwin, y se establecen normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Con esta ley se empieza a superar la dinámica de asimilación que había caracterizado al Estado chileno desde su nacimiento, mediante el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios y al fortalecimiento de identidades. No obstante, estas políticas son aún insuficientes en aspectos tales como:

- Reconocimiento de pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo.
- Establecimiento de una base territorial necesaria para su desarrollo.
- Creación e implementación de mecanismos de participación política de las comunidades indígenas en la toma de decisiones.

En particular, en su artículo N° 28 de la Ley Indígena se refiere al problema del respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, estableciendo la responsabilidad del Estado en proveer las condiciones para proteger, promover, respetar el desarrollo de las poblaciones indígenas. En el mundo de la educación esto se tradujo en:

- Creación de una unidad programática inserta en el currículo escolar que entregue conocimientos respecto de las culturas indígenas y sus lenguas (Artículo N°28).
- Creación de un sistema de EIB que funcione en aquellos territorios con gran densidad de población indígena y que los prepare para un desenvolvimiento efectivo, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad nacional y global (Artículo N°32).
- Creación de un sistema de becas indígenas (Artículo N°33).

2. Programa de EIB y su primera etapa (1996 – 2000)

En ese contexto, la Ley Indígena aparece como un paraguas macro que sienta algunos principios y bajo el cual se desarrollan varias políticas respecto de la población indígena. Una de las más relevantes fue la referida a la EIB. Entonces, en 1996, bajo el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se da por inaugurado oficialmente el Programa de EIB.

En esta primera etapa, que dura hasta el año 2000, se comienzan a explorar posibilidades de intervenir y teorizar en torno a métodos que permitieran disminuir la brecha en el éxito escolar entre población indígena y no indígena. En efecto, el MINEDUC establece como objetivo “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (MINEDUC citado en Martínez, 2017: 147-148). Esto se implementó a través de concurso público, donde 5 universidades recibieron financiamiento para:

- Diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes,
- Transferencia de información general a docentes sobre estas estrategias,
- Diseño y difusión de materiales didácticos considerados culturalmente significativos,

- Asesorar a la creación de un currículo nacional que considerara el factor diversidad cultural presente en el territorio.

Este período finaliza en 2001, cuando los objetivos de la EIB se reorganizan y se transita hacia una nueva etapa.

3. Segunda etapa del programa de EIB (2001 – 2005)

Esta etapa se encadena con el surgimiento del Programa Orígenes⁹, así como por la labor realizada por la Comisión de Verdad Histórica y del Nuevo Trato¹⁰ que fue creada para evaluar el rol del Estado en relación a los pueblos indígenas. En este período, durante el Gobierno de Ricardo Lagos, se reafirma la línea educativa de las políticas para los pueblos indígenas. Las dos grandes líneas de acción de esta etapa fueron:

- Formación de profesores especialistas en interculturalidad y bilingüismo.
- Generación de propuestas curriculares.

Lo novedoso de este período es que el acceso al conocimiento está dado por las particularidades étnicas del territorio, de modo que se formulan variaciones según las singularidades de cada pueblo originario. Sin embargo, el objetivo central sigue siendo la superación de la brecha en términos de éxito en el aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas, junto con el nuevo elemento de fortalecimiento de la 'identidad cultural'.

4. Tercera etapa del programa de EIB (2006 – 2009)

Esta etapa se conecta con la Fase II del Programa Orígenes. Así, el MINEDUC redefinió los objetivos en los siguientes términos: “promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en 5 regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público” (MINEDUC citado en Martínez, 2017: 149). Ello puso el énfasis en la diversidad cultural y lingüística del país. Entonces, entre las acciones implementadas estuvieron:

- Implementación del currículo en EIB en la totalidad de la educación básica.
- Democratización de la construcción del currículo y del PEI (Proyecto Educativo Institucional) mediante la participación comunitaria.
- Puesta en marcha de las posibilidades de autonomía curricular para la incorporación de la EIB en el PEI y en las estrategias pedagógicas.
- Incorporación de agentes comunitarios en tanto 'educadores tradicionales'.
- Uso de TIC para potenciar este aprendizaje.
- Producción de textos escolares.

⁹ Existen diversos documentos en que se evalúa y describe el Programa Orígenes. En este contexto, se recomienda revisar: Fuentes-Cares y Peña-Cortés (2012).

¹⁰ Al respecto véase: Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008). Disponible en: http://www.memoriachilena.gob.cl/602/articles-122901_recurso_2.pdf.

- Puesta en práctica de manera más generalizada a partir de 2009 de la asignatura 'Lengua Indígena' en establecimientos con alta presencia de población indígena.

5. Asignatura de Lengua Indígena (desde 2009)

Una etapa más es la que comienza a partir del año 2009, cuando se formaliza la asignatura de Lengua Indígena a través del Decreto N° 280 del MINEDUC. Martínez (2017: 150) sostiene que "(...) esta asignatura surge como respuesta a las demandas que reivindican los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas", conectándose con la ratificación de Chile, en 2008, del Convenio 169 de la OIT. También influyó en este decreto, el Artículo N°30 de la Convención de Derechos del Niño, de 1989, que establece que a ningún infante indígena se le puede negar el derecho a su cultura, religión e idioma.

Por lo tanto, lo que establece el Decreto N° 280 es que todas las escuelas que cuenten con más de 20% estudiantes indígenas respecto del total de su matrícula, al año 2013, deberán implementar la asignatura Lengua Indígena. Desde el 2009, pues, se concreta la contextualización cultural del currículo, creándose planes y programas para la enseñanza del Aymara, Mapudungun, Quechua y Rapa Nui, todo ello acompañado de material didáctico y pedagógico, además de software y TIC relacionadas.

6. Factores asociados a la EIB y cobertura

Además de las etapas descritas anteriormente, es pertinente destacar otros factores en este proceso, a saber: financiamiento, documentos que definieron las acciones específicas de la política pública y la cobertura del programa de EIB.

- **Financiamiento.** Entre 2001 y 2010 se utilizan 133 millones de dólares provenientes de un convenio entre el Estado chileno y el BID, en el marco del Programa Orígenes. Los recursos provenientes de este convenio se repartieron entre diferentes dimensiones, entre ellas la educativa.
- **Documentos del Programa Orígenes.** Entre 2001 y 2009, MINEDUC y MIDEPLAN emanaron documentos que describen cómo se implementará el Programa Orígenes. Estos documentos definieron los programas, así como asignaron específicamente el financiamiento tendiente a:
 - La difusión de la EIB.
 - La creación y seguimiento de proyectos educativos institucionales que se orientan a la EIB.
 - Financiar el desarrollo curricular de la EIB y la capacitación de docentes *ad hoc*.
 - Se generaron recursos de aprendizaje e investigaciones al respecto.
 - Se desarrollaron nuevas TIC.
 - Se financiaron los estudios a jóvenes y adultos en el marco de la EIB.
- **Cobertura.** El programa alcanzó a los 160 establecimientos educacionales, donde se realizaban clases para estudiantes mapuches, aymaras y atacameños. Se capacitaron 900

docentes en EIB y se integraron ‘asesores culturales’ con el objetivo de integrar saberes vernáculos a las prácticas educativas.

Capítulo III. Críticas a la EIB en Chile y algunas conclusiones

De acuerdo a Martínez (2017: 153-160), la EIB adolece de una serie de elementos que se enumeran a continuación:

- **Declaración simbólica de buenas intenciones.** La EIB, lejos de funcionar como un elemento decolonizante, lo que efectivamente produce es más bien una afirmación de la realidad política chilena. Es decir, bajo la EIB no se discuten temas de fondo como el reconocimiento de la autodeterminación, el autogobierno o la participación directa en las decisiones que atañen a los pueblos indígenas.
- **Posición marginal dentro del MINEDUC.** La EIB está lejos de ser un programa central de las acciones de política pública del ministerio. En este sentido, la EIB es igualmente de marginal que el tratamiento de materias relativas a la reproducción y conservación de los derechos culturales de los pueblos originarios.
- **Se sigue situando la EIB en una posición de *cultural markers*.** Lejos de promover la formación de ciudadanos interculturales, lo que la EIB efectivamente promueve en Chile es una visión folclórica de la interculturalidad. Esto marcaría el punto de partida de un alejamiento de los aspectos más substantivos de las culturas originarias y, por lo tanto, convirtiéndose en un elemento más de asimilación cultural.
- **El uso de la lengua indígena está recluido en el contexto comunitario.** Esto tiene que ver con los efectos de dos siglos de política asimilacionista del Estado chileno, y la impotencia que ha tenido la EIB en revertir esto. Esto ha implicado que el conocimiento de las lenguas vernáculos se comience a perder entre aquellos representantes indígenas de mayor edad, mientras que los jóvenes indígenas, formados en contextos escolares homogeneizantes, han dejado de hablar, cada vez más, en sus lenguas de origen.
- **EIB enseña pocas lenguas indígenas.** En Chile se han reconocido nueve lenguas vernáculos; sin embargo el programa de EIB, hasta la fecha, solo abarca a cuatro de estas, a saber: aymara, quechua, mapuche y rapa nui¹¹.
- **Modelos curriculares que continúan posicionando a las culturas indígenas como marginales.** Una de las más importantes transformaciones que podría realizar una política de educación intercultural, bilingüe o no bilingüe, tiene que ver con revisar las narrativas historiográficas que se enseñan en la educación escolar chilena, de modo de lograr una

¹¹ Es probable que esto se deba a la escasa presencia de estudiantes provenientes de las otras 5 lenguas vernáculos; como a su vez, a la carencia de cuerpos formalizados de las respectivas lenguas, que posibiliten su sistematización y enseñanza.

narrativa más comprensiva¹² que no se centre solamente en batallas, efemérides y héroes del bando históricamente dominante, que terminan por invisibilizar a las diversas culturas precolombinas que existen, incluso en la actualidad. Hoy, “los pueblos indígenas son un componente más de los recursos del paisaje histórico y patrimonial del Estado, son los *indios chilenos*” (Martínez, 2017: 157).

- **Su cobertura es altamente limitada.** En efecto, según Loncon (2017: 92), la cobertura es una debilidad de la EIB. Las razones de ello radican en que el bilingüismo se implementa de manera limitada sin tener incidencia a nivel nacional, ya que: (a) se exige el 20% de presencia indígena para ser implementado; (b) se excluye a no indígenas e indígenas urbanos, por lo tanto, se trata de un programa principalmente rural; (c) se limita a la enseñanza básica, dejando fuera otros niveles de enseñanza, como la secundaria y superior; (d) el programa posee pocos recursos financieros y materiales, además no cuenta con los recursos humanos adecuados a sus objetivos; y (e) existe ausencia de políticas dirigidas a no indígenas, especialmente a profesores no indígenas en escuelas con más de 20% de matrícula indígena.

De las críticas anteriores, la conclusión lógica que se puede desprender es que **la EIB ha sido funcional al modelo asimilacionista** que ha venido implementando el Estado chileno en relación a la diversidad cultural y a los pueblos indígenas, desde su creación a principios del siglo XIX.

La superación del modelo asimilacionista, a la luz de las críticas anteriores, debiera, entonces, avanzar, entre otras cosas, en que:

- **La lengua indígena no quede recluida solamente en contextos comunitarios logrando una cobertura nacional.** Esto significaría, entre otras cosas, que la asignatura de Lengua Indígena sea expandida a sectores y establecimientos educacionales donde dicha asignatura no ha sido implementada, donde hoy solamente es implementada de forma voluntaria por los establecimientos, alcance zonas urbanas, no se limite solo a enseñanza básica, etc.¹³. Ello implica, a su vez, como señala Loncon (2017: 89-90), avanzar en que el sistema educativo sea intercultural para todo el país¹⁴.

¹² Al respecto, es pertinente citar a Lucien Febvre (1992: 39-40), quien señala que: “No hay historia económica y social. Hay historia sin más, en su unidad. La historia que es, por definición, absolutamente social. En mi opinión, la historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (el postulado es de la sociología); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades. La definición es un poco larga, pero yo desconfío de las definiciones demasiado breves, demasiado milagrosamente breves”. Lo anterior ayuda a concebir la historia más allá de sujeto hegemónico, a saber: el héroe, el genio, el rey o el gran artista; sino que también a la luz de los sujetos subalternos, es decir, el pobre, el oprimido, la mujer, las minorías sexuales, los pueblos indígenas, etc.

¹³ Las características actuales de la EIB se pueden revisar rápidamente en: <http://peib.mineduc.cl/preguntas-frecuentes/>.

¹⁴ De acuerdo a la autora, esto quiere decir que el currículo educativo debiera enseñar los valores y conocimiento de los pueblos indígenas —historia, conservación de la naturaleza, deportes, música, cosmogonía, cosmovisión, etc.— a todos los chilenos. A su vez, estos contenidos deberán ser consultados a los representantes indígenas correspondientes, conforme a lo dispuesto por el Convenio 169 de la OIT (Loncon, 2017: 89-90).

- **Superar la folclorización de las culturas indígenas o *cultural markers*.** Para formar ciudadanos interculturales se requiere avanzar hacia la enseñanza de la diversidad cultural, no solo en ámbitos folclóricos —danza, baile, vestimenta, comida, etc.—, sino que también hacia el conocimiento de las dimensiones políticas y económicas de estos pueblos.
- **Modificar el currículo escolar, no solo en la asignatura de Lengua Indígena.** En efecto, se debiera avanzar en la revisión de las narrativas históricas que se enseñan en la educación escolar chilena, superando la enseñanza de la historiografía tradicional en Chile, mejorándola y enriqueciéndola con aquellas historias de los sujetos subalternos, como son aquellas dimensiones ocultas por el currículo en ejercicio, a saber: grandes episodios de la historia de los pueblos indígenas, o el rol de la mujer en la historia de Chile.
- **Participación indígena en la toma de decisiones sobre temas educativos.** Para Loncon (2017: 90) esto involucra dos aspectos. Por un lado, la construcción del currículum debe considerar a profesionales y académicos indígenas ya preparados en EIB, que contribuya a mejorar la situación actual, donde muchas veces no se considera a las personas idóneas¹⁵. Por otro lado, participación indígena implica la concurrencia de los pueblos indígenas en la definición de una escuela intercultural para Chile¹⁶.

Referencias

- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (BCN). (2016). “Los términos multicultural e intercultural en educación”. *Informe BCN*. Elaborado por Francisca Greene.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (BCN). (2018). “Políticas de inclusión multicultural. Índice de Política Multicultural para Pueblos Indígenas”. *Informe BCN*. Elaborado por Mario Poblete.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (BCN). (2019). “Principales demandas mapuche como reivindicaciones de derechos humanos. Derechos Políticos, Económicos, Sociales y Culturales”. *Informe BCN*. Elaborado por Matías Meza-Lopehandía.
- COMISIONADO PRESIDENCIAL PARA ASUNTOS INDÍGENAS. (2008). Informe de la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Santiago de Chile.
- FEBVRE, L. (1992). *Combates por la Historia* Barcelona: Ariel.

¹⁵ Es decir, para la autora, en la actualidad se está considerando a personas indígenas no suficientemente conocedoras de la cultura y las demandas de los pueblos.

¹⁶ Para la autora, la concurrencia de los consejos territoriales, organizaciones y comunidades es un aspecto clave. Por lo tanto, esto implicaría la territorialización de las decisiones. Junto con ello, se requiere la creación de una Unidad Indígena en el MINEDUC que incida en la construcción de políticas educativas, poniendo de relieve la interculturalidad en la educación nacional.

- FUENTES-CARES, P. y F. PEÑA-CORTÉS. (2012). "Programa orígenes en territorio mapuche: Comparación de dos metodologías de desarrollo desde la percepción de los actores encargados de su ejecución". *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (18), 27-58.
- KYMLICKA, W. (2012). *Multiculturalism: success, Failure, and the Future*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- LEHMANN, D. (2016). *The Crisis of Multiculturalism in Latin America*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- LONCON, E. (2017). "Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile. Una mirada desde los derechos lingüísticos". En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- MARTÍNEZ, X. (2017). "Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la Cosmovisión de los pueblos indígenas". En Treviño, Morawietz, Villalobos y Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- MINEDUC (s/f). *Portal de Educación Intercultural*. Disponible en: <http://peib.mineduc.cl/>.
- SAUKKONEN, P. (2014). Multiculturalism and cultural policy in northern Europe. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 16(02), 178-200.

Disclaimer

Asesoría Técnica Parlamentaria, está enfocada en apoyar preferentemente el trabajo de las Comisiones Legislativas de ambas Cámaras, con especial atención al seguimiento de los proyectos de ley. Con lo cual se pretende contribuir a la certeza legislativa y a disminuir la brecha de disponibilidad de información y análisis entre Legislativo y Ejecutivo.



Creative Commons Atribución 3.0
(CC BY 3.0 CL)