

2015

# Re-imaginando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile: Reflexiones en torno al fracaso de los programas de EIB para el pueblo mapuche

Juetzinia A. Kazmer  
*Claremont McKenna College*

---

## Recommended Citation

Kazmer, Juetzinia A., "Re-imaginando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile: Reflexiones en torno al fracaso de los programas de EIB para el pueblo mapuche" (2015). *CMC Senior Theses*. Paper 1209.  
[http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/1209](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1209)

This Open Access Senior Thesis is brought to you by Scholarship@Claremont. It has been accepted for inclusion in this collection by an authorized administrator. For more information, please contact [scholarship@cuc.claremont.edu](mailto:scholarship@cuc.claremont.edu).

CLAREMONT McKENNA COLLEGE

**Re-imaginando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile:  
Reflexiones en torno al fracaso de los programas de EIB para el pueblo mapuche**

SUBMITTED TO

Professor Lee Skinner

AND

DEAN NICHOLAS WARNER

BY

Juetzinia Amanda Kazmer

for

SENIOR THESIS

Fall 2014 – Spring 2015  
April 27, 2015



## Índice

<b>Abstracto.....</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción - El valor de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas y la cultura dominante .....</b>	<b>6</b>
El papel de la educación y la Educación Intercultural Bilingüe.....	7
La jerarquía de poder: El marco teórico sobre el oprimido, el opresor y el poder de la educación en romper esta dinámica dañina .....	18
El rol de la EIB en la formación continua de la identidad, el aprendizaje y el desarrollo sociopolítico de la sociedad al completo .....	22
<b>Capítulo 1 - El estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.....</b>	<b>30</b>
Una mirada histórica de las relaciones y las tensiones entre el estado chileno y la comunidad mapuche .....	30
Las leyes educativas estableciendo y garantizando la EIB para los pueblos indígenas	38
La promesa de los programas de EIB hoy en día .....	46
<b>Capítulo 2 - La eficacia de los programas de EIB en Chile .....</b>	<b>51</b>
Las barreras de acceso a la educación para los pueblos indígenas.....	52

Los éxitos de los programas de EIB en Chile .....	56
Los fracasos de los programas de EIB en Chile: Cómo las condiciones existentes no cumplen con lo esperado.....	60
Críticos de los programas de EIB desde la comunidad indígena .....	71
<b>Capítulo 3 - Re-imaginando la EIB en el sistema escolar chileno .....</b>	<b>76</b>
Cambios estructurales y programáticos de los programas de EIB para que ellos cumplan con lo esperado.....	77
Cambios legales y escolares que los programas de EIB requieren para funcionar .....	85
Recomendaciones (realistas) para una EIB de calidad.....	89
<b>Conclusión .....</b>	<b>92</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>96</b>

## **Abstracto**

Este trabajo propone un análisis de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile para la comunidad mapuche. A través de la historia de Chile, las relaciones entre las comunidades originarias y el Estado han sido desiguales—sesgando instituciones, sistemas de poder y estructuras sociales a favor de la cultura dominante. Al responder a estas injusticias, durante de los 1990s hasta hoy en día, la cuestión de lo indígena se ha convertido en un tema importante dentro el contexto sociopolítico de Chile, especialmente en torno al sistema escolar. Esta tesis discute el valor de la EIB para los pueblos indígenas y la sociedad dominante, proponiendo su poder en romper sistemas de opresión, los cuales todavía enfrentan las comunidades originarias del país. El trabajo lleva a cabo un análisis de los éxitos y fracasos de estos programas actuales establecidos bajo la Ley Indígena (1993), ofreciendo percepciones y explicaciones de su fracaso y recomendaciones para su mejora.

## **Agradecimientos**

Mi familia querida, le agradezco mucho su apoyo inquebrantable y amor infinito. Mil gracias por enseñarme a escuchar mi corazón y luchar contra las injusticias que yo veo en el mundo. Los adoro. A lo largo de mi tiempo en CMC, he tenido la suerte de conocer mentores maravillosos a través del consorcio, todos los cuales han ayudado a formar mi experiencia aquí y mis deseos del futuro. Por ser mis defensores, me han empujado a perseguir nuevas vías de aprendizaje y oportunidades que cambian la vida—las cuales me han inspirado a ser una educadora de toda la vida. Finalmente, quiero agradecer mi consejera Profesora Lee Skinner por su tiempo, esfuerzo y apoyo a lo largo de mi experiencia en CMC. Su amor por su trabajo y sus estudiantes es una inspiración.

“One cannot expect positive results from an educational or political action program which fails to respect the particular view of the world held by the people. Such a program constitutes cultural invasion, good intentions notwithstanding.”

-Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*



## **Introducción - El valor de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas y la cultura dominante**

En una época y ambiente sociopolítico cada vez más dinámico e interconectado, el papel de la educación se ha hecho aún más importante en la formación y el crecimiento de los niños de nuestro mundo. La educación, uno de los factores más importantes en el éxito del niño, puede ser expuesta en diferentes formas, metas y prácticas pedagógicas; sin embargo, el acercamiento de culturas distintas a lo largo de la historia establece la necesidad de un sistema educativo que sirva la diversidad de todos los alumnos y que presente sus historias, culturas y lenguajes en una forma honesta y mutuamente inteligible. Los países multiétnicos, multilingües y multiculturales, como Chile, tienen la responsabilidad de incorporar la multilingüidad e interculturalidad de su gente, incluyendo los pueblos indígenas (Salazar Tetzagüic 9). El valor de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la manera en que el país debe sembrar esta educación honesta y servidora para toda la gente es un tema ampliamente debatido hoy en día y es el propósito de este trabajo evaluar los programas de EIB con el fin eventual de proponer un sistema factible y comprensivo de implementar la EIB en Chile.

Para desarrollar los beneficios de la EIB para los pueblos indígenas y la cultura dominante, debemos investigar las siguientes preguntas: ¿Cuál es (o debe ser) el papel de

la educación? ¿Qué es y cuáles son las características de la EIB? ¿Cuál es la jerarquía de poder que existe entre el oprimido y el opresor, y cuál es el poder de la educación para romper esta dinámica dañina? ¿Cuál es el rol de la EIB en la formación continua de la identidad, el aprendizaje y el desarrollo sociopolítico de la sociedad? En este capítulo, nos acercaremos al poder de la EIB en el aprendizaje académico y personal de los alumnos y su impacto en el progreso de la sociedad en general.

### *El papel de la educación y la Educación Intercultural Bilingüe*

Aunque el sistema educativo puede variar de un país a otro, algunas metas universales de la educación son educar a los alumnos para que ellos sean capaces de no solo participar en el mundo globalizado de hoy, sino también ser fuerzas integrales en el mejoramiento de la sociedad. Según Salazar Tetzagüic, “la doble misión que tiene la educación consiste en enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una forma de convivencia de las semejanzas y las interdependencias entre todos los seres humanos” (9). Esta definición propone que la educación debe establecer entendimiento mutuo entre las personas diversas de la sociedad, y que la convivencia entre personas y culturas distintas es un objetivo central de la educación. Además, Salazar Tetzagüic indica que la misión de la educación no solo debe estar enfocada a la convivencia de y diálogo entre la gente diversa, sino también el valor de aprender sobre el contexto, la historia y la cultura propia y de otros.

Las personas, las familias y la comunidad cultural se forman, se ubican en una ambiente natural y ecológico, califican e interpretan el universo cercano y lejano con lo cual conforman la base de su cosmovisión, desarrollan signos y símbolos sociales, establecen principios, valores y

normas de relación y convivencia social y política; producen conocimientos y tecnologías, crean y recrean arte y signos estéticos, sistematizan conocimientos de la naturaleza, la sociedad y su interacción con el universo (9).

Así, la educación es el espacio en donde estas normas culturales se forman y se facilitan en la (re)creación, exploración y expresión para el crecimiento personal y de la sociedad al completo (13). En este sentido, la educación funciona como una forma de ser y vivir *en* y *con* la sociedad, y sólo funcionará si la pedagogía, el currículo, los alumnos, los maestros, etcétera, valoran las culturas distintas del país. Aquí, uno de los papeles de la educación es reconocer que todas las personas tienen algo valioso que contribuir y que la diversidad en el ámbito escolar es algo que debemos celebrar.

De modo parecido, La Declaración de los Derechos Humanos (1948) propone que la educación que celebra la diversidad y que enseña tolerancia es un derecho para todos los seres humanos y debe ser la misión central de todos los sistemas escolares.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (art. 26 citada en Salazar Tetzagüic 13).

Este derecho humano declara que el ámbito escolar debe celebrar la diversidad y facilitar este proceso para que todos los grupos diversos tengan el espacio para florecer en sus comunidades. Más de esto, es menester que la educación genere el entendimiento mutuo

entre culturas y gentes diversas a través de su círculo y pedagógica. El rol de la educación es fomentar e inspirar el diálogo sobre las interdependencias y semejanzas en una forma abierta, honesta y libre.

En *Pedagogy of the Oppressed*, Paulo Freire—un educador brasileño quien se ha dedicado toda la vida a iluminar el poder de la educación auténtica para romper sistemas de poder oprimidos—proclama que la educación, una que sirve tanto a la cultura dominante como a las comunidades oprimidas, debería diseminar una búsqueda de saber que se esfuerza a entender el yo, el colectivo y la interacción entre los dos. Según Freire, si la gente pasa por una etapa de reflexión auténtica, la educación puede ser “the practice of freedom” (69). Es decir, el propósito de la educación auténtica es ser una práctica de libertad que cree un espacio abierto para aprender y también facilitar la libertad del yo en forma individual y colectiva. De igual manera, Freire (1973) declara que “education is an act of love, and thus an act of courage. It cannot fear the analysis of reality or under pain or revealing itself as a farce, avoid creative discussion” (38). Como propone Freire, la educación es un acto de amor y coraje porque se atreve a explorar el mundo y descubrir a sí mismo abiertamente a través del proceso de aprender. La educación, su poder y su posibilidad, es el acto de entender su realidad, y más aún, se desarrolla el discurso creativo y honesto—características integrales de una educación que sirve tanto a la cultura dominante como a las gentes oprimidas.

Criticando los sistemas de educación, los cuales simplemente depositan información en los alumnos, Freire (1987) propone que, para aprender auténticamente, los alumnos deben ser agentes activos en el proceso de aprendizaje (58). Este diálogo honesto y auténtico es un proceso activo que permite a las personas a aprender y crecer

en sus comunidades libremente. Es más, Freire (1987) expone que “knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiring men pursue in the world, with the world, and with each other,” ilustrando que el papel de la educación es enseñar y permitir la exploración (58). Freire nos explica que el conocimiento a través de la educación solo es posible si todos los agentes—los alumnos, los docentes, la administración, el Estado, etcétera—reconocen que la educación es un proceso continuo e impaciente que utiliza el mundo, su gente y sus historias para el desarrollo personal. Más de esto, la educación es un modo o más bien un espacio que debe desafiar el estatus quo para promover una conversación y aprendizaje real con la sociedad. Así, unos de los papeles esenciales de la educación es permitir el conocimiento del mundo y el yo.

Como característica innata, la educación debe ser considerada como un proceso continuo que propulsa a la sociedad al crecimiento individual y comunal. Freire (1987) indica que la educación auténtica es un proceso de ser y convertirse:

Problem-posing education affirms men as beings in the process of *becoming*—as unfinished, uncompleted beings in and with a likewise unfinished reality...men know of themselves as unfinished; they are aware of their incompleteness. In this incompleteness and this awareness lie in the very roots of education as an exclusively human manifestation. The unfinished character of men and the transformational character of reality necessitate that education be an ongoing activity (72).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Según Freire (1987), ‘Problem-posing education’ es “this effort to present significant dimensions of an individual’s contextual reality, the analysis of which will make it possible for him to recognize the interaction of the various components” (95).

Aquí, la educación está definida como un proceso continuo, lo cual reconoce que la humanidad y el individuo siempre tienen el espacio de crecer y ser agentes activos en la mejora de la comunidad. En este sentido, la educación no solo es un vehículo para enseñar la diversidad en un modo auténtico, sino también es un proceso infinito en donde la sociedad sigue mejorando en la base individual y colectiva. La educación es libertad del yo que solo tiene sentido si todos los elementos de la sociedad tienen una voz y participan activamente en su creación y práctica.

Aunque Freire y otros abogados ven la diversidad como una prioridad central de la educación, muchos no quedan convencidos de la necesidad de un sistema pedagógico que valore y abrace la diversidad. No cabe dentro de los parámetros de esta tesis convencer a tales personas del papel central que juega la educación en promover una sociedad diversa, multicultural e inclusiva, pero hay que reconocer que esta actitud en sí puede presentar un obstáculo al establecimiento de programas inclusivos, como la EIB, en las escuelas. No obstante, a pesar de esa actitud, es imprescindible establecer programas educativos para incluir las comunidades marginadas en el sistema escolar. Unas de estas comunidades excluidas en diferentes maneras del sistema educativo, son las gentes de pueblos originarios, los cuales son el sujeto de este trabajo. En la literatura científica y el discurso sociopolítico hoy en día, los conceptos de la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Indígena, la Educación Multicultural y Educación Intercultural, entre otros, son ampliamente discutidos (Williamson 16). Aunque todos estos términos tienen definiciones diferentes y enfoques, metas y prácticas distintas, todos valoran las comunidades marginalizadas como los indígenas dentro del aula. En

este trabajo, se analiza la EIB para los pueblos originarios de Chile, específicamente los mapuche.

Esta obra se enfoca en los programas de la EIB dirigidos a regiones con alta concentración de personas mapuche. Asimismo, se reconoce que Chile está compuesto de una variedad de pueblos indígenas; sin embargo, este texto se concentra en el caso mapuche porque nos ofrece la oportunidad de ver la EIB desde su comienzo en 1993. También, es importante señalar que el programa de la EIB se enfoca en gran medida en la comunidad mapuche, que es la comunidad indígena más grande de Chile, y por consecuencia es el grupo más ampliamente estudiado en el campo pedagógico con respecto a la EIB de Chile (López 3). Además, el caso mapuche aclara muchos de los debates sobre los programas de EIB, los cuales son necesarios para analizar la eficacia y las posibilidades de estos programas. Aunque este trabajo se enfoque en el caso mapuche, también tiene el objetivo de arrojar más luz sobre otras comunidades invisibles y de mostrar el valor de la EIB para los pueblos indígenas y la cultura dominante de Chile.

Hay muchas definiciones de lo que es la EIB, las cuales varían de país a país y en su implementación; sin embargo, este trabajo utilizará una definición general y aceptada ampliamente en el campo pedagógico. Como proponen Francesco Chiodi y Miguel Bahamondes, la EIB es “un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas,” que como propósito central se enfoca en “la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje” (citada en Williamson 17). Es más, esta obra se basa en la declaración que la EIB está caracterizada por los siguientes aspectos:

a) “Incorporar plenamente en el proceso educativo la lengua y la cultura de un educando que procede de una minoría nacional” y

b) “Incorpora la perspectiva política...” al cuestionar, junto al modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas, todo el modelo relacional Estado-Sociedad Nacional-Pueblos Indígenas (Williamson 17; Chiodi y Bahamondes citada en Williamson 17).

Según esta definición, la EIB tiene el propósito de incorporar la cultura, la lengua y las historias de los pueblos indígenas no solo en el aula, sino también en su proceso y su construcción. De modo parecido, la EIB tiene mucho que ver con la perspectiva política de los indígenas y debe ser dirigida por los indígenas y los que luchan en solidaridad con ellos para ser impactante.

Respeto a la EIB que existe en Chile, el Ministerio de Educación (Mineduc) propone que el objetivo central de la EIB en su país sea “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad ética de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (citada en Riedemann Fuentes 170). Esta definición de la EIB tiene un enfoque en el mejoramiento de logros de aprendizaje y la formación de la identidad; sin embargo, debemos darnos cuenta de a quién este programa está dirigido (171). En particular la frase, “en contextos de diversidad cultural y lingüística,” es muy importante porque se señala que por ley, los programas de EIB en Chile están dirigidos sólo a las regiones con una concentración alta de diversidad cultural y lingüística (170-171). En este sentido, la EIB está dirigida sólo a los alumnos que supuestamente se beneficiarán de la EIB sin reconocer que hay beneficios para todos los alumnos. Es más, la EIB de Chile



no existe en un espacio abierto donde la cultura indígena esté enseñada a lo largo del país, lo cual presenta un desafío para el programa actual. En los próximos capítulos, volveremos a investigar las limitaciones y las posibilidades de la mejora de los programas alrededor de este tema. Allá, analizaremos exactamente lo que proponen las leyes chilenas y cómo son implementadas.

Hay muchos términos utilizados para referirse a los tipos de diversidad lingüística y cultural que existen en el campo pedagógico. Los términos que este trabajo utiliza son: el multiculturalismo, el bilingüismo o el multilingüismo y la interculturalidad.

El **multiculturalismo** es la presencia y el reconocimiento de personas y sus culturas, las cuales tienen un carácter multiétnico, multilingüe y/o pluricultural en una región y/o país (Salazar Tetzagüic 15). Como propone Salazar Tetzagüic, el multiculturalismo es una característica de una región con diversidad amplia y por las protecciones del Estado debe tener “el fin de responder a las necesidades e intereses de las diversas comunidades culturales lingüísticas y étnicas que conforman la nación, en un marco de democracia multicultural” (15). Es más, el multiculturalismo valora la diversidad y tiene el propósito de honrar las prácticas culturales, éticas, históricas y lingüísticas de todas las personas, especialmente las comunidades marginalizadas como los indígenas. Salazar Tetzagüic aún indica que “el multiculturalismo se apoya en valores como la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a la diferencia étnica y cultural, y se manifiesta a través del ejercicio de reconocimiento, respeto y promoción de la identidad y cultural y lingüística,” afirmando que la presencia del multiculturalismo en un país establece la necesidad de respeto mutuo entre culturas, lo cual es la meta central de los programas de EIB (15).

Además, el multiculturalismo no solo crea una necesidad de una educación que promueva respeto y amistad entre culturas distintas, sino también ofrece una riqueza única al ámbito escolar que puede profundizar el aprendizaje y las perspectivas de los alumnos. Rodolfo Stavenhagen sugiere que:

Para que sea verdaderamente multicultural, la educación deberá ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional, y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. Llevará a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano (citada en Salazar Tetzagüic 16).

En este sentido, la educación tiene la responsabilidad de responder a las realidades de su comunidad, especialmente la diversidad del país. Para establecer una educación auténtica, Salazar Tetzagüic y Stavenhagen proclaman que el multiculturalismo debe ser reconocido y utilizado para servir a todos los estudiantes. En síntesis, el multiculturalismo es un fenómeno que muchos de los países del mundo enfrentan y tiene los siguientes beneficios si está valorado en el ámbito escolar:

- La eliminación (o un paso a la eliminación) de la desigualdad económica, social, racial, de oportunidades, de acceso, etcétera para las gentes marginalizadas (Williamson 18)
- Más respeto y entendimiento mutuo entre gentes y culturas distintas

- La lucha contra las desigualdades dentro del sistema escolar por todos los lados de la sociedad (los alumnos, los docentes, los padres, el gobierno, etcétera) en una manera honesta y auténtica para el país (Salazar Tetzagüic 15)
- El desarrollo continuo de un currículo que reconozca el multiculturalismo y diversidad del mundo, el país y la región.

Aunque hay muchos aportes positivos de la multiculturalidad, la realidad hoy en día es que unas personas y muchas de las instituciones de poder todavía definen la diversidad en términos negativos como un problema que requiere atención (Hamel 95). Este hecho hace necesarios los programas de EIB para empezar a cambiar estas perspectivas sobre lo “negativo” de la multiculturalidad en un país.

Asimismo, el **multilingüismo** está caracterizado por la diversidad lingüística que existe en un territorio regional y/o país. El multilingüismo es la presencia de idiomas, lenguas y dialectos distintos de un territorio poblado de cualquier tamaño, mientras el **bilingüismo** es la presencia de solo dos idiomas, lenguas y/o dialectos distintos (Salazar Tetzagüic 16). En el contexto chileno, el multilingüismo es un tema que domina muchos de los discursos sobre el futuro de la EIB y la educación en general debido a los movimientos estudiantiles y sociales en Chile hoy en día. En este trabajo, el multilingüismo se refiere a la presencia de la lengua dominante y nacional—el castellano—y los idiomas indígenas de los pueblos mapuche, aimara, quechua, atacameño, kolla, diaguita, rapanui y yagán, entre otros. También, se desarrollará la defensa del derecho lingüístico para todos los seres humanos a través de los programas de EIB.

Como propone Salazar, el multilingüismo dentro del ámbito escolar “comprende [y valora] los componentes de: formación de docentes bilingües, desarrollo de materiales educativos, capacitación de investigadores y formación de cuadros profesionales jóvenes” para servir a todos los alumnos (17). En esta manera, el multilingüismo también es un beneficio al ambiente escolar y debe ser enseñado en todas sus formas para incorporar no solo la lengua, sino también las identidades, costumbres, historias, etcétera de la comunidad diversa. El multilingüismo de Chile continúa creciendo en importancia y, si está utilizado, es un paso más cerca de una educación auténtica y honesta.

Por último, la **interculturalidad** tiene mucho que ver con el multiculturalismo y el multilingüismo, pero más aún, es la interacción y coexistencia de culturas distintas en una región y/o país. Según Carlos Giménez Romero, la interculturalidad está saturada en lo político y lo sociocultural, caracterizada por:

La intensa interacción que de hecho hay entre las culturas. Tiene en cuenta no solo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vehículos que unen la aceptación de los derechos humanos, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, los intereses comunes en derecho local, la identidad nacional en algunos casos, y otros puntos en común (citada en Salazar Tetzagüic 18).

Es decir, la interculturalidad, en forma auténtica, es la interacción de y diálogo entre culturas, las cuales participan igualmente (18). Giménez Romero incluso propone que “la interculturalidad es una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente

diferenciados,” mostrando el beneficio mutuo entre este intercambio, interacción y convivencia cultural (citada en Salazar Tetzagüic 18). La interculturalidad presente en Chile no está valorada honestamente en todos sus sistemas de poder, y todavía no está incorporada en el ámbito escolar a lo largo del país. En los capítulos que siguen, analizaremos las características de la interculturalidad, como el reconocimiento y aprendizaje mutuo, la comunicación, la resolución pacífica, etcétera, que la EIB necesita para tener éxito (21-22).

*La jerarquía de poder: El marco teórico sobre el oprimido, el opresor y el poder de la educación en romper esta dinámica dañina*

A lo largo de la historia de Latinoamérica, distintas jerarquías de poder han dominado la región, estableciendo un opresor, el cual tiene poder sobre el oprimido en una manera fija, injusta e institucionalizada. En Chile, como en muchos otros lugares, todavía existe una jerarquía de poder entre la cultura dominante y los pueblos indígenas, no solo en las leyes e instituciones gubernamentales, sino también las percepciones (o sea estereotipos), la falta de oportunidades y el silencio de los indígenas. Reconociendo este fenómeno actual de discriminación y opresión de la identidad, lengua y cultura de los pueblos indígenas, los programas de EIB son una respuesta para cambiar estas desigualdades. En el espíritu general de la EIB, se trata de enseñar y valorar la diversidad del país para que estas jerarquías de poder no existan. Para entender el contexto chileno y la necesidad de la EIB, debemos entender el dinámico entre el opresor y el oprimido y cómo la educación puede romper esta dinámica dañina.

Paulo Freire explica lo peligroso de las interacciones entre el oprimido y el opresor en los procesos de la sociedad. Él nos comenta que, “no one can be authentically

human while he prevents others from being so,” señalando que la opresión de una cultura, lengua o una gente no solo sofoca al individuo, sino también la sociedad en general (1987, 73). Aquí, Freire proclama que establecer una estructura de poder sobre un otro es más que injusto porque causa la degradación del hombre y la sociedad. Es más, por establecer instituciones, reglas y normas formales e informales, los cuales oprimen y discriminan contra un tipo de gente, una educación auténtica no se llevará a cabo, y por consecuencia el hombre no será libre. Además de esto, Freire (1987) proclama que:

It is in the interest of the oppressor to weaken the oppressed until further, to isolate them, to create and deepen rifts among them. This is done by varied means, from the repressive methods of the government bureaucracy to the forms of cultural action with which they manipulate the people by giving them the impression that they are being helped (137).

En este ejemplo, la opresión del otro es implementada en una manera sistemática que utiliza medios legales y sociales para determinar las vidas del oprimido. Freire nos señala los intereses del opresor, iluminado el hecho de que esta jerarquía de poder tiene beneficios para los opresores a expensas de los oprimidos. Con estos sistemas de poder, los oprimidos no tienen voz y son limitados aún más en sus habilidades de participar en la sociedad y en sus propias comunidades libremente.

Semejante a lo que Freire propone sobre el acto de oprimir un grupo, Ana Celia Zentella destaca el sistema de opresión que no solo desvalora un grupo, sino también su lengua, dialecto y cultura como inferiores. En el prefacio de *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with other Languages*, nos ofrece:

We must ask ourselves who benefits and who suffers from the view that some languages or dialects are more correct than others and from the idea that bilingualism promotes cognitive confusion on the individual level and political schism on the community level. We must challenge educational policies that encourage multilingualism for the elite but monolingualism for the masses, and national language policies that marginalize language minorities (Zentella 7).

Esta intolerancia de diversidad cultural y lingüística, aún más oprima la gente marginalizada porque no permite la expresión auténtica y completa de su cultura. La opresión de la lengua en el nivel gubernativo y social, por consecuencia desvalora personas y además las privan de oportunidad y el derecho de ser quienes son.

Mercedes Niño-Murcia y Jason Rothman contextualizan este fenómeno de oprimir culturas y lenguas marginalizadas a través de analizar la situación actual de los pueblos indígenas en Latinoamérica. Como los pueblos originarios de Chile, estos autores proponen que “Shipibo, Quechua and K’aqchikel communities (any indigenous community for that matter) have traditionally not been acknowledged as ‘bilingual’,” sino como personas que son discapacitadas—faltando la lengua apropiada en términos de cultura y comunicación (Niño-Murcia y Rothman 20). En este sentido, la comunidad oprimida está considerada personas inferiores, lo cual establece una jerarquía de poder en la que una comunidad diversa se evalúa en términos de cómo ellos traen “beneficios” a la cultura dominante. Cristine Hélot y Anne-Marie de Mejía también indican que todavía, “the native language is undervalued and associated with underdevelopment, poverty and backwardness,” y que los indígenas son devaluados porque aportan mínima

“contribución” al mercado global (1). Por esta razón, una educación auténtica, como la EIB, tiene el poder de romper estas jerarquías injustas. Bajo la EIB, se facilita el respeto mutuo entre gentes diversas y ofrece las mismas oportunidades a todos los niños para que ellos sean capaces de participar, de cualquier manera, en el mundo de hoy. En este sentido, la EIB tiene el poder de destruir los residuos sociales e institucionales de la colonización y asimilación forzada de un país.

Para lograr la educación auténtica que verdaderamente sirva a la cultura dominante y las comunidades marginalizadas y que desmonte los sistemas que oprimen las personas diversas, se requiere la contribución de los oprimidos en todas sus capacidades. Como declara Freire (1987), la solución para liberar las gentes oprimidas no es obvia y “[for] the oppressed to be able to wage the struggle for their liberation, they must perceive the reality of oppression not as a closed world from which there is no exit, but as a limiting situation which they can transform” (34). Por ser agente activo en su liberación, el oprimido tiene los métodos de transformar el mundo que le oprime. Aquí, la educación es el agente de libertad y sólo funcionará si los oprimidos—sus historias, voces, lenguas y culturas—están presentes en esta lucha.

Más de esto, la educación es un intento de romper las desigualdades que existen en la sociedad y requiere pedagogía, prácticas e iniciativas que generen esta igualdad hasta que estos programas ya no sean necesarios en el mundo. Para cambiar el sistema que establece un opresor y un oprimido, las comunidades marginadas, como los pueblos indígenas, deben ser agentes activos en el espacio educativo en una manera cariñosa y auténtica. Freire (1987) destaca de nuevo que



The revolution is made neither by the leaders for the people, nor by the people for the leaders, but by both acting together in unshakable solidarity. This solidarity is born only when the leaders witness to it by their humble, loving, and courageous encounter with the people [los oprimidos] (124).

Este ejemplo muestra la importancia de que todas las personas de una sociedad participen en este proceso, porque es la única manera de que la educación sea auténtica y servidora; la educación en forma verdadera y honesta puede ser el vehículo de la reflexión, el discurso y el respeto mutuo. En otras palabras, la educación en forma honesta transformará el individuo y el colectivo hacia el desarrollo único a su contexto. En sumo, la educación es una fuerza importante para cambiar la situación actual de lo oprimido y el opresor pero requiere las ideas, los esfuerzos y los intereses de las dos entidades para tener algún tipo de éxito.

*El rol de la EIB en la formación continua de la identidad, el aprendizaje y el desarrollo sociopolítico de la sociedad al completo*

La educación auténtica no solo tiene el poder de romper sistemas de opresión que existen entre la cultura dominante y los pueblos originarios, sino también contribuye a la formación continua de la identidad y el aprendizaje de los alumnos. Por consecuencia, la EIB también adelanta el desarrollo sociopolítico del país. Como se ha notado, la EIB, o sea una educación que genuinamente sirve a todos los estudiantes, desarrolla la identidad del niño porque enseña justicia entre culturas diferentes para que puedan entenderse a sí mismos y a sus compañeros en una manera que tenga sentido en sus vidas (Salazar Tetzagüic 15). Reconociendo que la identidad es un proceso continuo que cambia constantemente, Niño-Murcia y Rothman nos ofrecen que “identity is viewed as the

result of self-presentation, which emerges socially in the course of a person's encounters with others" (12). Dentro de los programas de EIB, los estudiantes indígenas desarrollan sus identidades internas y aprenden en un ambiente donde ellos pueden mostrar sus identidades internas y presentarlas exteriormente a sus compañeros y al mundo. En este sentido, la escuela es el espacio donde los alumnos crecen socialmente y académicamente, interactúan con personas de culturas distintas y aprenden el valor de la diversidad, permitiéndolos conectar más profundamente con sus propias historias y las de sus compañeros. Además, por esta exploración personal y colectiva, la identidad tiene espacio para crecer libremente. Con este espacio y apoyo escolar para explorar sus raíces y las historias distintas de su país, los alumnos pueden llevar su ser entero y ofrecer lo al aprendizaje comunal del aula al lado de los otros estudiantes. Más básicamente, por tener una educación que conecta específicamente con sus sujetos (las comunidades indígenas y la sociedad en general), la educación tiene más poder y sentido porque todos los alumnos son valorados igualmente.

Más específicamente, la EIB genera la auto-reflexión que permite el desarrollo de la confianza de los alumnos. Como propone Freire en *Education for Critical Consciousness*, la opresión actual de los indígenas requiere una educación que

Would enable men to discuss courageously the problems of their context; it would warn men of the dangers of the time and offer them the confidence and the strength to confront those dangers instead of surrendering their sense of self through submission to the decisions of others (33).

Aquí, por ser expuestos a los problemas de su contexto, como el maltrato de los pueblos originarios de Chile, los alumnos tienen más confianza y las técnicas para ser agentes activos para cambiar las injusticias, las cuales enfrentan a ellos mismos y otras gentes. Cuando los alumnos aprenden de sus propias historias y bajo un sistema que tenga una opinión más amplia de la historia, ellos son capaces de formar sus propias perspectivas e identidades, aumentando su confianza. Para los alumnos, la EIB tiene la capacidad de crear confianza en uno mismo, el sistema educativo, el Estado y el resto de la sociedad. Como conciencia, los niños son más interesados en el mantenimiento de la igualdad para todos. Asimismo, la EIB genera el ambiente y la plataforma donde los miembros de la cultura dominante pueden convertirse en aliados para los indígenas.

No solo los temas dentro del círculo de la EIB promueven la formación continua de la identidad de los alumnos, sino también la lengua en que aprenden contribuye a la formación de la identidad. Un componente importante de la EIB es enseñar el castellano y una lengua indígena, como el mapudungun—el lenguaje de los mapuche. Por enseñar dos lenguas igualmente, los alumnos, especialmente los que hablan una lengua indígena en casa, tienen la habilidad de preservar su lengua nativa y las historias de su gente. Además, al enseñar el castellano y una lengua indígena, se valora la voz de las gentes oprimidas a lo largo de la historia, y propone que ellas son partes integrales en el desarrollo personal y comunal. Niño-Murcia y Rothman afirman que “language use is key in the process of negotiating identity(ies), and not a mere artifact of the speakers’ membership in social entities,” es una forma de crecer *en* y *con* la sociedad (12).

Además, la EIB tiene el poder de formar identidades a través de la enseñanza de lenguas indígenas, las cuales aumentan los modos de comunicación y el dialogo abierto

entre culturas. Con la implementación de los programas de EIB, “where a regional or indigenous language is the language of the home and Spanish is the language with national power - children may reverse the insider-outsider roles,” y empezar a ser libres de los sistemas que los oprimen (Zentella 5). Los niños quienes pueden aprender en los dos idiomas son más capaces de comunicar a través de culturas. También ellos tienen más contacto con las gentes semejantes a y diferentes de ellos mismos. Aquí, los aprendizajes de los niños bajo la EIB satisfacen los objetivos centrales de la educación porque los alumnos pueden participar más en el mundo globalizado y ser agentes activos en el ámbito sociopolítico. De igual manera, por honrar las lenguas indígenas dentro del sistema escolar, los alumnos pueden aprender y explorar su mundo más libremente. Salazar Tetzagüic nos recuerda que “una experiencia maravillosa que tienen los niños y las niñas de una comunidad indígena en su escuela, es cuando se dan cuenta que lo más valioso de su cultura y la comunicación en la lengua materna de su comunidad forma parte integral de su plan de estudios” (35). En este contexto, los niños indígenas tienen la posibilidad de aprender de sus raíces e historias en el aula. Esto es poderoso. En resumen, bajo los programas de EIB, los alumnos continúan formando en confianza y identidad, y “ponen más interés en aprender y formarse para la vida, y manifiestan una apertura a nuevos horizontes” (35).

De modo parecido, la EIB contribuye al aumento del aprendizaje de los alumnos. El bilingüismo y el multilingüismo también tienen muchos impactos positivos en términos de intercambio a través de culturas. Hélot y de Mejía dicen que “multilingual students have a more developed awareness of the relationship between language and identity and language and power. They also show greater metalinguistic resources when

learning languages in formal contexts” (4). Este hecho significa que los alumnos quienes aprenden bajo los programas de EIB tienen más conciencia de su contexto y sus interacciones con otras entidades, aumentando su aprendizaje a nuevos horizontes en una manera más fácil y auténtica. Estos estándares en el aprendizaje del niño son una parte central de una educación de calidad que empuja a los estudiantes a aprender en nuevos contextos. De modo semejante, a través de la EIB, los alumnos son capaces de aprender sobre personas e historias, las cuales eran y todavía son silenciadas. Es más, los estudiantes no mapuches pueden “establecer una relación real y directa con la sociedad mapuche, a través de un proceso de creación y re-creación de conocidos, favoreciendo la revitalización de la sociedad mapuche” (Quilaqueo Rapimán 47). Estos aprendizajes ayudan a los estudiantes a formar pensamientos más conscientes y críticos.

Aún más, los programas de educativos bilingües tienen los siguientes beneficios medidos:

- Los alumnos logran “mejores resultados en la resolución de problemas matemáticos e incluso en el manejo escrito y oral del castellano” (López 13)
- Los alumnos indígenas, los cuales normalmente son limitados en modos de participación en aulas no bilingües, participan más en sus clases (13)
- Hay un aumento de asistencia, que normalmente es un problema grande para las regiones de extrema pobreza (13)
- “La promoción y la disminución de la deserción y la repetición,” especialmente para los alumnos vulnerables (13)
- La aumenta de la participación estudiantil, familiar y comunitaria en la escuela y “la acción y gestión educativas” (13-14)

- Un nuevo ámbito escolar que genera “más estimulantes condiciones de aprendizaje” (14)
- El mejoramiento de la interacción social para los participantes (Quilaqueo Rapimán 42).

Por fin, uno de los beneficios más grandes de la EIB es el desarrollo sociopolítico de la sociedad al completo. Una de las cuestiones más válidas sobre los programas de EIB es cómo ellos satisfacen los objetivos centrales de la educación. Como se expone a lo largo de este capítulo, la EIB no solo contribuye a la formación individual y el aprendizaje de los alumnos, sino también construye conscientemente el capital humano de nuestro mundo. Como ya se ha dicho, el bilingüismo y el multilingüismo tienen muchos beneficios en el desarrollo académico del niño; sin embargo, para satisfacer las necesidades de hoy en día, el hecho de que las lenguas minorías en “minority languages settings can also teach us a lot about language leaning in majority contexts” debe ser reconocido en el aula (Hélot y de Mejía 3). Aquí, Hélot y de Mejía nos ofrecen que la enseñanza de lenguas indígenas a lo largo del país tendría semejantes impactos positivos para la cultura dominante. Es más, por incorporar la EIB en todos los contextos del país, los alumnos serán más aptos para investigar el mundo en su complejidad. A través de esto, las generaciones nuevas se convierten en ciudadanos conscientes—los cuales pueden y quieren contribuir (y mejorar) sus comunidades. Aquí, el gran objetivo de la educación está satisfecho.

Como indica Freire, una educación auténtica que sirva a todos es un acto de libertad. Con esta libertad, la humanidad puede participar eficientemente en el desarrollo sociopolítico. En este sentido, Friere (1987) nos advierte que “we can legitimately say

that in the process of oppression someone oppresses someone else; we cannot say that in the process of revolution, someone liberates someone else, nor yet that someone liberates himself, but rather that men in communion liberate each other” (128). La EIB enseña el respeto mutuo, los modos de comunicación y el conocimiento para que la gente crezca más acostumbrada a cambiar los sistemas de poder que los oprimen. Aquí, el hombre es un participante activo en el discurso sociopolítico y quiere cambiar las jerarquías de poder que alteren el progreso de la nación.

Los programas de EIB están conectados al desarrollo sociopolítico porque, en muchos sentidos, es una forma de y un comienzo a la revocación cultural. Freire (1987) nos explica que “‘Cultural revolution’ is the revolutionary regime maximum effort at *conscientização*<sup>2</sup>—it should reach everyone, regardless of his task,” iluminado el hecho de que el poder de la EIB solo viene si el gobierno asegura que llega a todos. Por eso, la EIB puede ser un agente activo en la liberación de sociedad que causa el cambio social. La EIB juega un rol importante en la formación continua de la identidad, el aprendizaje y el desarrollo sociopolítico de la sociedad en general, pero más que estos beneficios, es una iniciativa justa que debemos cumplir. Una educación que valora los pueblos originarios, los cuales todavía son silenciados y excluidos de muchos de los reinos de la sociedad, claramente es lo más humano, honesto y justo porque libera a la gente al proveer oportunidades iguales para todos y reconoce todas las personas, sus historias y su contribuya a nuestra sociedad.

---

<sup>2</sup> El término ‘*conscientização*’ refiere a “leaning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take actions against the oppressive elements of reality” (citada en un nota de pie de Freire (1987) 19).

En los capítulos que siguen, exploramos el contexto chileno en relación con los programas de la EIB. Allá, analizamos los éxitos y fracasos de estos programas, ofreciendo sugerencias para una EIB de calidad.



## **Capítulo 1 - El estado actual de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile**

A través de la historia de Chile, las relaciones entre las comunidades originarias, el Estado y la sociedad en gran medida han sido desiguales—sesgando instituciones, sistemas de poder, gobiernos y estructuras sociales a favor de la cultura dominante. Para analizar la eficacia de los programas de EIB en el contexto chileno, debemos examinar la historia de los pueblos mapuches desde la independencia chilena en 1810 hasta hoy en día (Castro Lucic 112). En este capítulo, discutimos la historia de represión y asimilación sistemática de los mapuche y los efectos presentes en el contexto chileno y el sistema educativo hoy en día. De modo parecido, este capítulo analiza atentamente las leyes indígenas y escolares, las cuales establecen la EIB para los pueblos indígenas, examinando la implementación de estos programas. Finalmente, exploraremos el programa del gobierno de Michelle Bachelet, la presidenta actual de Chile, y su promesa de programas de EIB y una educación de calidad.

*Una mirada histórica de las relaciones y las tensiones entre el estado chileno y la comunidad mapuche*

Desde el inicio de la República chilena, la relación entre los pueblos indígenas y el Estado ha sido caracterizada primariamente por maltratos y abusos, estableciendo una historia de represión y asimilación forzada de estas comunidades originarias (112-113).

Esta historia—la cual también está marcada por una lucha constante de los indígenas para el reconocimiento legal (de ciudadanía, tierra, agua, educación, salud, entre otros)—no es una de progreso en solo una dirección, sino de tendencias de progresos y reveses (113). A comienzo del siglo XIX con la independencia chilena en 1810, “liberal policies established equal rights for indigenous peoples as well as for Chilean citizens,” pero este igualitarismo comenzó la desaparición de los indígenas por causa de la alienación y la venta de sus tierras, reorganizando y desmembrando sus comunidades (112-113).<sup>3</sup> Aquí, esta división (o más bien la colonización) de tierras indígenas comenzó la lucha interminable por los derechos territoriales que todavía continúa hoy en día (113). Además, después de la independencia, “aproximadamente desde 1820 comenzó un proceso de colonización de las tierras que pertenecen a los mapuche, el cual culminó en la ocupación violenta y definitiva de estos territorios por parte del ejército chileno” (Riedemann Fuentes 172). Esta ocupación por el ejército chileno muestra el inicio de la reducción sistemática de la tierra mapuche, que representa el poder hegemónico que el estado chileno ejercitaba sobre los mapuche no solo en términos de territorios ancestrales, sino también en términos culturales (172).

En los inicios de la República chilena, el Estado también tomaba medidas para incorporar los pueblos indígenas a la sociedad dominante a través de formas de asimilación. Riedemann Fuentes nos informa que

De la misma manera...en el caso de la naciente República chilena, quienes estaban liderando los procesos políticos consideraron necesario crear un

---

<sup>3</sup> Milka Castro Lucic explica que “during the second half of the nineteenth century, the Mapuche land expropriation was carried out through laws that divided the communal holdings. A part was transferred to the indigenous families (called “reservations”), and the other part was auctioned off in order to stimulate immigration. The ingenuous families were granted *Titulos de Merced*” (citada en la sección de notas 128).

sentimiento de unidad basado en una nación cultural y étnicamente homogénea, lo que llevó a excluir y negar la presencia indígena en Chile (172).

En este sentido, el Estado abordó la “situación indígena” por negar la presencia de estos pueblos y eventualmente estableció sistemas intencionales para ayudar a la gente indígena hacia la “transición” a la sociedad dominante. La educación fue uno de los modos principales para facilitar esta asimilación de los indígenas e integrarlos a la sociedad chilena (Montecinos y Williamson 323). En términos más generales, la combinación de control cultural y territorial ignoraba la organización tradicional de los pueblos originarios—completamente cambiando la forma comunitaria e interior de estas comunidades (Riedemann Fuentes 172). Los procesos de la anexión de tierra ancestral mapuche y la conquista cultural de sus comunidades continuaban desde los 1860s a los 1880s, desarraigando la cultura y la gente (Marimán Quemenedo 181).

La exclusión y asimilación forzada de las comunidades indígenas no fueron únicas a la sociedad chilena y el sistema escolar sino también afectaban el resto de América Latina. Como propone Luis Enrique López, “de hecho y hasta hoy, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo,” devaluando más el valor de sus culturas como parte de la sociedad y el desarrollo de conocimiento (5). Estos factores infiltran el sistema escolar, el lugar donde los conceptos de lo valioso a la sociedad dominante son reforzados y legitimados. Según Patricio Ortiz, la represión y asimilación de la comunidad mapuche son reforzadas a través del sistema escolar formal, proponiendo:

The mapuche people of Chile are not an exception to this rule as, historically, schooling for this population has been part of the modern nation-state's ideology, based on Eurocentric, assimilationist, monocultural and monolingual perspectives anchored in its Spanish and Catholic roots...This has created abysmal gaps between the culture and language of schools serving Indigenous populations and the Indigenous knowledge and languages that already exist in the communities they serve (93).

Estos hechos completamente niegan lo indígena, aún más reforzando un sistema escolar asimilacionista y castellanizante que predominantemente sirve a la sociedad dominante.

En muchas maneras, sean legales o sociales, los pueblos originarios fueron y todavía son al margen de la sociedad dominante, sesgando muchos de los sistemas de poder no en su favor. Gobiernos diferentes, a través de la historia de Chile, han impuesto distintas políticas en respeto a la comunidad indígena; la mayoría de estas políticas, aunque a veces no intencionalmente, todavía estaban profundamente arraigadas en ideologías coloniales y neocoloniales. Como Marimán Quemeno nos dice:

Formal education, evangelization, and military service— in conjunction with a policy of colonization, distribution of land, establishment of settlements, and police control — have carried on the ideological task of instilling values and loyalties into the Mapuche that have corroded and eroded the Mapuche socio-cultural system (188).

Los gobiernos y por consecuencia la estructura social han normalizado el maltrato y el abuso de estas personas, ilustrando más que nunca la necesidad de los programas de la

EIB (y cambios sociales y gubernamentales) para romper esta dinámica dañosa. También es importante reconocer que “Chile lacks [in many ways] the legal framework that is necessary to move in such a direction,” uno donde los indígenas son verdaderamente reconocidos en la constitución para reconstruir sus propias estructuras gubernamentales y sociales (192). En este sentido, “la etnicidad juega un papel preponderante en el conflicto intercultural mapuche-Estado,” aún más señalando que este movimiento socio-étnico requiere una lucha social desde la comunidad indígena y los que luchan en solidaridad con ella (Rother 74). Como nos informa Freire, la EIB no tiene que ver con lo político, es político porque empuja la sociedad a reconocer y legitimar una gente marginalizada y silenciada (Montecinos y Williamson 324).

Analizar las leyes indígenas y educativas, sin una mirada historia y detallada de la política indígena de los gobiernos chilenos de los últimos 45 años podría generar no solo malentendidos del contexto sociopolítico actual en torno a las comunidades indígenas, sino también los modos de mejora para los programas de EIB.<sup>4</sup> En respuesta al movimiento indígena de Chile que comenzó en los 60s, las administraciones de Chile han tomado enfoques diferentes para cambiar las realidades que enfrentan a los indígenas. Una de las leyes más importantes que inició este discurso fue la Ley 17.729 (1972) bajo el gobierno socialista de Salvador Allende y la Reforma Agraria, en donde por primera vez, se estableció “the recognition of indigenous people regardless of their land-holdings,” cuando antes la legalización sólo reconocía la gente mapuche (Castro Lucic 113). Aunque esta ley sólo fue en efecto por un año, aumentó derechos territoriales de las

---

<sup>4</sup> Aquí, se refiere al gobierno socialista (1970-1973), la dictadura militaría (1973-1989), la coalición de *Concentración de partidos por Democracia* (CPD) (1989-2010), la *Coalición por el Cambio* (2010-2014) y la *Nueva Mayoría* (2014-presente) (Castro Lucic 113).

comunidades originarias y a través de la creación del Instituto de Desarrollo Indígena (IDI) promovía “the social, economical, educational and cultural development of indigenous people and encouraging their integration into the national community while taking into account their idiosyncrasies and respecting their customs” (113). Además, bajo el gobierno de Allende uno de los éxitos más impactantes fue un programa de becas universitarias para los alumnos mapuches (113). Bajo este programa, el futuro de los pueblos indígenas fue reconocido y llegó a ser una prioridad para el gobierno.

No obstante, el golpe de estado de 1973 puso fin al gobierno de Allende y, junto con ello, la Reforma Agraria y las leyes protegiendo los derechos de los pueblos originarios—ajustando todos sus avances al revés (113). Durante esta época, 28.63 por ciento de la tierra que fue expropiada bajo el gobierno de Allende, fue devuelto a sus “dueños originarios” bajo la dictadura de Pinochet (113). Además, en 1979 la Ley N° 2568 abolió el IDI, lo cual no sólo eliminó el apoyo social y político para las personas originarias, sino también representó la invisibilidad y represión sistemática de estas gentes durante la dictadura militar (114). De modo parecido, la dictadura de Pinochet también eliminó las leyes protegiendo las becas para los indígenas “e impuso otra que borró los últimos vestigios de proteccionismo estatal y legal que había permitido a las comunidades mapuche mantener sus formas tradicionales de vida” (Riedemann Fuentes 177). Durante la dictadura militar los programas que apoyaban los indígenas fueron abolidos y reemplazados con leyes que trabajaban activamente contra estas comunidades, que por consecuencia, silenciaron el movimiento social mapuche (Castro Lucic 114).

En el propósito de restaurar la democracia de la Republica después de la dictadura militar, muchos de los proyectos sociales de la administración de Allende fueron re-

implementados bajo el presidente Patricio Aylwin como respuesta a las demandas de la gente indígena (114). Unas de las demandas más importantes fueron los derechos territoriales de la gente indígena, las cuales en muchas maneras chispeó el movimiento indígena y la lucha por sus derechos (114). A través del Acuerdo de Nueva Imperial (1989), los pueblos indígenas fueron capaces de responsabilizar al gobierno de Aylwin a sus demandas, cambiando drásticamente la relación sociopolítica entre el accionar estatal y las comunidades indígenas (Aguilera Barraza 312). Como explica Aguilera Barraza, el Acuerdo de Nueva Imperial fue un pacto “en el que los originarios depositaron una serie de expectativas y de proyectos, producto del giro que la política estatal tomó, desde ese momento, para intervenir en la realidad indígena y para dar respuesta a sus demandas ciudadanas” (312). Por consecuencia, este pacto de dominación fue una revitalización del movimiento indígena que inspiró la comunidad a continuar luchando por sus derechos y ser participantes activos en el ámbito sociopolítico chileno. Más básicamente, el Acuerdo de Nueva Imperial no sólo fue un instrumento para demandar cambios sociales necesarios, sino también fue “un instrumento político que otorgó promover a través de los aparatos estatales una ciudadanía diferenciada en la que se resaltaban los códigos étnicos de la población precolombina,” los cuales históricamente fueron negados por el Estado (314). Este pacto abrió el discurso en torno a los derechos indígenas, ampliándolo más allá de derechos territoriales y de agua para incluir derechos culturales, sociales y educativos (317).

Sin embargo, durante este periodo el modelo económico neoliberal impuesto por la dictadura militar todavía existía, haciendo estas demandas (así como otras demandas sociales y políticas hechas por los indígenas) difíciles de actualizar (Castro Lucic 114).

Aunque el movimiento revitalizó durante “los fines de los años ochenta y los principios de los noventa, [los líderes no a favor de la restauración de la democracia] no podían permitir que un gobierno nuevo, que se definiría centralmente por sus características democráticas...no diera el espacio adecuado a sus pueblos indígenas” (Riedemann Fuentes 182). Durante esta época, la comunidad indígena tenía que reducir sus demandas de escala grande y quedarse satisfecha con logros más pequeños; sin embargo, durante los 90s había una subida de contienda alrededor de los derechos indígenas por todo el continente, permitiendo más avances (pequeños pero impactantes) a lo largo de América Latina.

El movimiento indígena (1992-2004)—uno que luchaba por derechos indígenas socialmente, políticamente y legalmente—empezaba un discurso de inclusión que podría ser avanzada a través de programas de EIB (Montecinos y Williamson 325). Por consecuencia, el Mineduc desarrolló el programa de EIB en 1993 “to improve the educational alignment of children attending schools with a high concentration of indigenous populations” (325). El programa se basó en la creencia de que “strengthening ethnic identity, culture and language, these students would be more likely to succeed in their mastery of the national curriculum” (325). Aquí, el gobierno chileno respondía a las demandas de la comunidad indígena en proveer una educación que reconociera (en algunos sentidos) el valor de su cultura y costumbres.

De modo parecido, el presidente Ricardo Lagos tomó ciertas acciones claves en 2000 para aliviar unos de los problemas que han enfrentado las comunidades indígenas en Chile. Uno de estos pasos claves fue la negociación con el Banco Interamericano de Desarrollo para obtener un préstamo de \$80 millones para fundar programas enfocados



en el desarrollo económico, la educación y la salud de los aymara, atecameño y mapuche (Castro Lucic 117). Adicionalmente, con este préstamo el Ministerio de Planificación en 2001 estableció una nueva organización, *Orígenes*, cuyo objetivo central fue “to promote an intersectional, intercultural, decentralized, and essentially participatory approach in order to establish a new relationship between the state and indigenous people,” y que incluyó programas de EIB en 162 escuelas con alta concentración de niños aymara, atecameño y mapuche (Castro Lucic 117; Riedemann Fuentes 179). Aquí, durante los 90s y los principios de los 00s, los programas de EIB fueron otro derecho sociopolítico que el gobierno chileno trató de abordar. En las subsecciones que siguen, analizaremos estos programas de EIB en términos de legislación y implantación desde sus comienzos hasta las promesas de una educación de calidad hoy en día.

#### *Las leyes educativas estableciendo y garantizando la EIB para los pueblos indígenas*

Durante los 90s y los principios de los 00s, el gobierno chileno y el Mineduc establecieron leyes, como la Ley Indígena (1993) y la Ley General de Educación (2009), que garantizaban la EIB para los pueblos indígenas y, más generalmente, una educación de calidad. Bajo estas leyes, los pueblos originarios de Chile recibieron los derechos de protección, fomento y desarrollo que anteriormente les habían sido negados. Aunque las leyes garantizaban unas normas para las comunidades indígenas, existen limitaciones ostensibles dentro de ellas, particularmente la Ley Indígena. El hecho de que “el Estado [sólo] 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,” es un testimonio a su limitación (Ley 19.253 art. 1). Según el primer artículo

de la Ley Indígena, la nación chilena sólo reconoce unos pueblos indígenas, tomando una mirada muy estrecha de las comunidades que se clasifican como “parte[s] esencial[es] de las raíces de la Nación chilena” (art.1). Aunque limitantes, las leyes tenían y todavía tienen un impacto poderoso en las comunidades indígenas porque ayudan a facilitar la lucha continua de los pueblos originarios para sus derechos y representación en la nación chilena.

La Ley 19.253 (1993), también conocida como la Ley Indígena, es muy importante en el ámbito sociopolítico chileno porque garantiza estatus legal a los pueblos originarios, reconociendo sus comunidades como partes integrales de la nación chilena y protegiendo el derecho de las comunidades indígenas a practicar sus costumbres, valores, rituales, religiones, etcétera (Marimán Quemenedo 182). En artículo 28, la ley garantiza los siguientes derechos a los indígenas con respecto a sus culturas e idiomas:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;
- f) [...] Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas (Ley 19.253).

Así, la Ley Indígena declara que la lengua, la cultura y la educación indígena son derechos fundamentales de los indígenas, señalando el papel que el estado debe tomar en

no solo proteger la cultura y los costumbres de estas gentes, sino también avanzarlos a través del sistema escolar. El Estado indica que es su deber crear programas de fomento para las comunidades indígenas, los cuales desarrollan y están de acuerdo con los valores, las creencias y los idiomas de estas culturas. Aquí, el gobierno reconoce que los programas deben ser conscientes de las culturas que sirven.

Uno de los artículos más importantes de la Ley Indígena es el artículo 32 que define y declara la EIB como un derecho de los indígenas. En el artículo 32, la ley propone:

La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales (Ley 19.253).

Este artículo establece que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)<sup>5</sup> debe establecer un sistema de EIB que prepara los niños indígenas para “desenvolverse en forma adecuada” a su comunidad originaria y a la sociedad dominante (Ley 19.253; Lagos 75). El artículo en cuestión nos informa que el gobierno chileno construye la educación intercultural bilingüe para las regiones con “alta densidad indígena,” señalando

---

<sup>5</sup> La misión de la CONADI “es promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural, y de impulsar su participación en la vida nacional” (Lagos 76).

el hecho de que el Estado sólo valora por ley la EIB para los indígenas, no la comunidad al completo. Por otro lado, la redacción del artículo también muestra que el Estado ha creado estos programas para que los indígenas prosigan una formación educativa adecuada a sus comunidades originarias y la sociedad global (Ley 19.253 art. 32). Aquí, la ley abraza el hecho de que sus garantías sólo tendrán valor si están de acuerdo con las costumbres integrales de las comunidades indígenas.

Aunque el gobierno chileno prometa los programas de EIB para los pueblos indígenas, no tienen sentido si el gobierno no reconoce las barreras de acceso a la educación para estas comunidades. Bajo la Ley Indígena se reconoce la lucha financiera a que se enfrentan muchas familias indígenas, estableciendo un programa de becas indígenas para que puedan asistir al colegio:

La ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación (art. 33).

Aquí, el gobierno establece un programa de becas para los alumnos indígenas para que ellos tengan más vías de éxito dentro del sistema escolar chileno. Como proponen Luna e Hirmas, “hasta 1991 las becas se otorgaban sólo a estudiantes de educación superior de ascendencia indígena con situación socioeconómica deficitaria, buen rendimiento académico y compromiso para trabajar por el desarrollo de su etnia;” y después las becas se extienden a incorporar los estudiantes indígenas de enseñanza básica y media (8). Este es un cambio muy importante porque estas becas ayudarán a los estudiantes “vulnerables”

a lo largo de su escolaridad. Para resumir, la Ley Indígena fue un paso impactante a reconocer los pueblos indígenas de Chile y reconocía (entre otros derechos) el derecho de estas comunidades de libremente expresarse culturalmente, tener una educación intercultural bilingüe y recibir becas educativas para sus hijos.

De modo semejante, Ley 20.370 (2009), también llamada la Ley General de Educación (LGE), establece los requisitos mínimos para la educación parvularia, básica y media en Chile y define el papel del estado en asegurar una educación de calidad. A través de esta ley, se definen las características y metas centrales de la educación chilena:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370 art. 2).

En este artículo, el Mineduc establece lo que debe ser la educación chilena y anuncia su dedicación a formar una sociedad responsable y tolerante. Aquí, bajo esta definición una EIB auténtica es posible porque reconoce el valor del otro y promueve la convivencia, la tolerancia y la participación activa en la sociedad. Más de esto, la LGE también indica

que el sistema educativo debe formar agentes de aprendizaje que honren y verdaderamente enseñen la diversidad, la integración de alumnos de diversos antecedentes y la interculturalidad en su totalidad (art. 3).

La LGE no solo declara lo que el Mineduc valora en el sistema escolar, sino también propone explícitamente los deberes del Estado en facilitar esta educación de calidad. Por consiguiente, expone que “es el deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias,” aún más asegurando su papel en promover la formalización de estas comunidades para el beneficio interno de las comunidades y la sociedad al completo (art. 4). El gobierno aquí declara su dedicación al desarrollo y el fortalecimiento de los indígenas. En la LGE se propone la EIB como derecho de los indígenas, definiéndola en la siguiente manera:

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad (art. 23).

A través de esta definición de la EIB en el contexto chileno, la LGE expone que hay dos partes integrales de la EIB: el aprendizaje de la lengua indígena y la cultura indígena. En este sentido, uno de los objetivos centrales de la educación chilena es establecer un modo para que los niños indígenas aprendan de sus orígenes—su historia, lengua y costumbres. Asimismo, en los artículos 28 a 30, la ley menciona que en los casos de alto porcentaje de estudiantes indígenas, el sistema escolar debe alcanzar los objetivos centrales de la EIB—perfilando los conocimientos y habilidades lingüísticas que los alumnos indígenas

deberían saber en la educación parvularia hasta la educación media. En esencia, esta ley—aunque dirigida a solo los áreas con alta densidad indígena (que es un problema)—tiene el potencial de fortalecer a los estudiantes indígenas a aprender la lengua y cultura de su origen. Además, como proponen Luna e Hirmas, esta legislación “genera espacios para la *flexibilidad curricular y contextualización de los aprendizajes*,” una característica que permite, en teoría, a los indígenas dirigir el currículo de sus programas de EIB en una forma culturalmente relevante y crea espacio para la mejora de estas programas en el futuro, un tema que exploraremos en los capítulos que siguen (8).

Como derecho global, la Declaración de Las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) refuerza la importancia de la educación intercultural bilingüe en no solo el aprendizaje de los alumnos indígenas, sino también el desarrollo de la nación. La declaración explica los derechos básicos que los pueblos indígenas merecen, incluyendo el “derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propias idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” y afirmando que los niños indígenas tienen el derecho del acceso, “cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (art. 14). Aquí, la EIB es un derecho universal para la comunidad indígena—iluminando aún más la importancia de estos programas y más generalmente la importancia de que los programas excedan los requisitos mínimos propuesta por la LGE. En otras palabras, por garantizar la EIB tomamos un paso más para asegurarnos de que, en ley y en práctica, estos programas son percibidos como valiosos para la comunidad indígena y la cultura dominante.

Por otro lado, habrá una diferencia entre lo que las leyes educativas “garantizan” sobre la EIB y lo que estos programas toman en forma y en práctica. Bajo los programas de EIB, el Mineduc estableció tres programas principales incluyendo el programa de EIB permanente, el Programa Orígenes y el programa de Becas Indígenas que ya discutimos (Luna e Hirmas 7). En las primeras etapas de la EIB chilena, el Mineduc estableció el programa permanente, el cual funciona desde 1995 y “persigue una educación pertinente a las poblaciones indígenas, adecuándose a la diversidad socio-cultural propia de los contextos educacionales en los cuales se desenvuelve” (7). El piloto fue implementado en la siguiente manera:

Comienza funcionando...en convenio con cinco universidades del país y destinados a llevarse a cabo en la I, II, VIII, IX, X y XII regiones<sup>6</sup>, Actúa en zonas aymará y atacameña...[y] la zona mapuche con alrededor de cien escuelas; también realiza algunas actividades con la cultura y lengua kawésqar...y en Isla de Pascua se da curso a una propuesta de inmersión en lengua y cultura rapa nui, con planes y programas propios. También apoya propuestas relacionadas con la EIB en la Región Metropolitana, donde se concentra un importante número de población indígena, especialmente mapuche (7).

Al comienzo de estos programas el Mineduc lanzó el piloto en una variedad de regiones para ver cómo estas comunidades respondían al currículo y en general a la presencia de estos programas en sus escuelas.

---

<sup>6</sup> Chile está dividido en 15 zonas. Las zonas aquí mencionada son: Tarapacá (I), Antofagasta (II), Bío Bío (VIII), La Araucanía (IX), Los Lagos (X) y Magallanes y la Antártica Chilena (XII).



Con tiempo el modelo de la EIB de Chile cambiaba y en el año 2000, el Mineduc implementó el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas *Orígenes*, que amplió la cobertura y se sometió a una reorganización interinstitucional (6). En este sentido los programas de EIB empezaron a evolucionar hacia la forma de la EIB chilena que conocemos hoy en día. Bajo el programa de *Orígenes*, “pese a ser un programa de carácter nacional no posee un enfoque territorial ni menos nacional, pues focaliza su acción sólo en 162 escuelas del país de cinco regiones (I, II, VIII, IX y X) en...Áreas de Desarrollo Indígena, correspondiente a tres etnias: aymará, atacameña y mapuche” (7). Aunque los programas fueron dedicados a aumentar el aprendizaje cultural y lingüístico de los niños indígenas, la versión de la EIB en Chile durante estos años sólo alcanzaba los aymara, atacameña y mapuche. De modo parecido, virtualmente no había programas de EIB en la región Metropolitana (RM) y como propone Ortiz, en 2004 todavía no existe la EIB en las escuelas públicas de Santiago aunque más de 50 por ciento de la comunidad indígena vive allá (98). En los capítulos a continuación analizaremos más atentamente la eficacia de estos programas, examinando sus éxitos, fracasos, puntos de tensión y haciendo recomendaciones para su mejora.

#### *La promesa de los programas de EIB hoy en día*

Para proponer un futuro para la EIB en Chile, es menester reconocer el ámbito político hoy en día y lo que el presidente actual está haciendo alrededor del tema. Durante el primer mandato de Michelle Bachelet, el tema de lo indígena, lo multicultural y lo que requiere una educación de calidad empezó a ser un tema candente que el estado chileno verdaderamente debería considerar. Como indican Montecinos y Williamson, “as policy, multiculturalism was introduced on April 1, 2008, when the President of Chile, Michelle

Bachelet, proposed a new social and political pact with indigenous peoples,” donde la presidenta abrió el diálogo sociopolítico entre su administración y los pueblos originarios (326). Este pacto encabezado por Bachelet y los pueblos indígenas expandió la legislación del Acuerdo de Nueva Imperial (1989), la Ley Indígena (1993), entre otras leyes y bajo su administración, la Presidenta nombró el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas en 2008 para llevar a cabo estas políticas (326).

Estos cambios impactantes no solo portaban el cambio social necesario para la sociedad chilena, sino también establecieron una infraestructura para sostener cambios de derechos políticos, desarrollo integrado, el multiculturalismo y la convivencia (327). Más de esto, la presidente incluso proponía que ella misma y su administración querían ver representantes indígenas en el Congreso—un símbolo de cómo la sociedad chilena puede honrar honestamente el multiculturalismo que existe en su país (327).

Michelle Bachelet fue reelegida en 2014 y junto con eso fue la promesa de una “Nueva Mayoría para un Chile de todos,” donde su gobierno implementaría reformas anheladas y que iba a “incorporar y privilegiar los intereses de todos por sobre los beneficios e intereses de unos pocos” (“Carta” Bachelet 3). En el *Programa del Gobierno Michelle Bachelet 2014-2015*, ella promete reformas en torno a los pueblos indígenas y el sistema escolar. Bajo el capítulo “Pueblos Indígenas,” la presidenta propone que el gobierno y por extensión la sociedad chilena deben mirar su “historia, lo que hemos hecho bien, lo que está pendiente y lo que hay que corregir,” aún más mostrando la obligación del Estado a honrar los derechos de estas comunidades en una manera que respeta su cultura en totalidad (“Programa” 172). Más específicamente, la presidenta declara que es fundamental que los pueblos indígenas tengan los derechos y recursos para

seguir desarrollando políticamente, económicamente, socialmente y culturalmente—  
proponiendo que:

En dicho sentido implementaremos en plenitud el Convenio 169 de la OIT y asumiremos las tareas inconclusas y los nuevos desafíos, entre otros: asumir la defensa de la lengua de los Pueblos Indígenas y del reconocimiento de sus autoridades; mejorar sus condiciones de vida, apoyar su economía y productividad; proteger sus prácticas culturales y su medicina ancestral; consolidar la libre manifestación de sus creencias y de su espiritualidad; promover mejores y más amplios espacios de participación política, social y cultural, respetando su autonomía y autodeterminación y extendiendo sus derechos políticos (172).

Aquí, la presidenta explica no solo los derechos que los indígenas deben tener, sino también las obligaciones con las que el Estado debe cumplir para promover la convivencia de una sociedad pluricultural. Además, Bachelet también reconoce que hay muchas facetas que afectan la situación indígena en Chile, indicando que para establecer cambios eficaces, el gobierno debe hacer reformas en la legislación y también en el sistema escolar.

A lo largo de su programa gubernamental, la presidenta Bachelet propone que el gobierno garantice una educación de calidad que sirva la diversidad del país. Incluso en esta promesa, la presidenta declara que la educación intercultural debe ser parte de la Reforma Educacional porque tiene valor para la gente indígena y la sociedad dominante. Ella nos informa que

En el marco de la Reforma a la Educación, se impulsará la implementación de una educación intercultural para todos los chilenos y chilenas que garantice la integración de contenidos sobre historia y cosmovisión indígena en toda la enseñanza de manera de que nuestros estudiantes tengan conciencia y respeto por el valor que tiene la cultura de los Pueblos Indígenas para el desarrollo de Chile. Particularmente importante será la ampliación de jardines infantiles indígenas. Se impulsará la creación de Institutos Culturales Indígenas y reforzaremos el programa de Beca Indígena para la educación superior (175).

La educación intercultural, en este respeto, es una prioridad para el gobierno de Bachelet porque reconoce el valor intrínseco de establecer una educación que enseñe las historias de los pueblos indígenas y más generalmente la diversidad cultural. Algo muy importante en esta declaración es la frase “para todos los chilenos y chilenas” porque afirma el valor de la educación intercultural como vehículo que propulsa y enriquezca la sociedad al completo (175). Sin embargo, la educación intercultural a que ella se refiere, no menciona el aprendizaje de las lenguas indígenas, mostrando que, en algunos sentidos, las lenguas indígenas todavía no son consideradas valiosas para el desarrollo de la sociedad en su totalidad.

Adicionalmente, la presidenta también reafirma el papel del gobierno en proveer una educación honesta y de calidad. El capítulo “Reforma Educativa” es el primer capítulo entero de su programa del gobierno, que muestra la importancia de la educación en el ámbito sociopolítico chileno hoy en día y la prioridad que se ha colocado en el tema. Hablando de los pilares de la Reforma Educativa, la presidenta propone que

El Estado asegurará que, independientemente del origen, condición, historia o lugar donde se habite, toda niña y niño tendrá el derecho de integrarse a un proceso educativo donde será reconocido, y accederá a experiencias de aprendizaje que le permita desplegar talentos y lograr las competencias requeridas por la sociedad actual, promoviendo un desarrollo ciudadano a escala humana y basado en el bien común (16).

El gobierno declara qué debe ser la educación chilena y cómo esta educación tiene el objetivo central de acelerar la sociedad entera en términos de desarrollo ciudadano y bienestar. En sumo, a través del programa del gobierno, la presidenta Bachelet afirma que el sistema escolar de Chile no es perfecto pero tiene la capacidad de superar estos desafíos y crear una educación de calidad, gratis y abarcadora.

En los capítulos que siguen, exploraremos los desafíos, éxitos, puntos de tensión y recomendaciones para la mejora de la EIB en Chile, analizando las formas que estos programas deberían tener para ser significativos en las comunidades indígenas y el resto del país. También, propondré unas recomendaciones en cómo llegar allí.

## **Capítulo 2 - La eficacia de los programas de EIB en Chile**

Aunque la creación de los programas de EIB en Chile puede ser vista como un éxito en la lucha indígena para la igualdad, es menester recordar que el Estado, en muchos sentidos, no ha tomado un enfoque proactivo (ni efectivo) para abordar muchos de los problemas enfrentando a los indígenas hoy en día, especialmente en términos de la educación. En muchos casos, la pedagógica intercultural bilingüe es estancada y no aborda las realidades de la comunidad indígena moderna, como la segregación socio-territorial y su efecto en la escolarización de los niños indígenas o la emigración de los indígenas chilenos al entorno urbano, entre otras realidades importantes. El capítulo en cuestión investiga si los programas de EIB en Chile son una forma de revitalización cultural para los pueblos originarios y si los programas en práctica sirven a toda la gente diversa del país. Específicamente, este capítulo explora las barreras de acceso a la educación para los pueblos originarios, las cuales afectan el éxito de los niños indígenas en el sistema escolar chileno, incluso los programas de EIB. También, se analizarán los éxitos y los fracasos de los programas en su forma actual, prestando atención especial a cómo las condiciones existentes no cumplen con lo esperado. Desde ahí, se lleva el discurso sobre la eficacia de estos programas más allá de la academia y se examinan las críticas de la EIB desde la comunidad indígena—reflejando la necesidad para cambios en

no solo los programas sí mismos, sino también el contexto sociopolítico chileno alrededor del tema de la interculturalidad vivida y sentida.

### *Las barreras de acceso a la educación para los pueblos indígenas*

Las comunidades indígenas son unos de los grupos más marginalizados en el contexto chileno y existen barreras socioculturales y económicas, tanto rurales como urbanas, que influyen el éxito de los niños indígenas en el sistema escolar y su rendimiento académico en relación con sus homólogos no indígenas. El hecho es que las comunidades indígenas, como los mapuche, aún son sujetos a formas sociales y legales de discriminación, que, por consecuencia, se han manifestado en la aumentación de alumnos “vulnerables” dentro del sistema de educación hoy en día. El gobierno chileno ha creado iniciativas, como los Becas Indígenas y los programas de EIB, para que los alumnos indígenas tengan más éxito en el sistema escolar chileno y sean “miembros contribuyentes” a la sociedad. Como nos ofrece Cristián Lagos, las medidas no superan estas realidades o la percepción compartida de estos contextos; Lagos propone que la combinación de estos factores establece una relación casi fija entre la sociedad dominante y el mundo indígena (73). Más específicamente, Lagos dice que “es así como la ecuación entre ser mapuche en Chile (o indígena en Latinoamérica) equivale a vivir segregado socio-territorialmente, acceder a empleos precarios y con baja remuneración, acceder a una educación solo pública y de mala calidad; en suma, equivale a ser pobre” (73). Estos hechos han arraigado una barrera de acceso a la educación para los niños indígenas; la interseccionalidad compleja entre estas barreras socioculturales, económicas y rurales / urbanas en el mundo indígena han impactado su posibilidad de éxito en el sistema escolar. Sobre todo, esta barrera no es algo que la EIB supere siempre, sino un problema

con raíces profundas que la EIB solo puede ayudar a vencer con cambios legales y socioculturales.

La realidad es que muchos de los indígenas viven en pobreza, tanto en el entorno urbano como en el campo en Chile, lo cual ha impactado la dinámica de los mapuche y su acceso a una educación de calidad. Como Ortiz sugiere,

Due to economic hardship in the rural Indigenous communities, a diaspora toward the cities has placed the Mapuche of Chile among the most urbanized Indigenous groups in the Americas. Close to 80% of this population has migrated to five main urban Chilean centers. Approximately 50% of the Mapuche people reside today in the capital city of Santiago...The large cultural variation among the urbanized Mapuche groups, who also show great differences in levels of assimilation, political ideologies and religious affiliations, adds to the complexity of the internal dynamics of this ethnic group (97).

Las dificultades financieras de los mapuche han forzado su migración a las zonas urbanas de la nación, mostrando cómo la condición socioeconómica de la comunidad indígena no solo ha cambiado sus comunidades, sino también ha añadido más complejidad en su “estatus” marginalizado. Lagos también propone que

En tal sentido, no debe extrañar que en la zona mapuche tradicional, en la novena región, se encuentren las dos comunas más pobres del país, Saavedra y Ercilla, o que, en Santiago, la población indígena se concentre exclusivamente en las comunas con más bajos índices socioeconómicos (La Pintana, Renca, Lo Prado, Puente Alto, Pudahuel, por ejemplo) (73).



Por consecuencia, muchos de los niños mapuches crecen en la pobreza y la vulnerabilidad social y en zonas donde existe una educación de mala calidad, continuando el círculo de pobreza y la marginalización de estas comunidades. Además, estas barreras adicionales que los niños indígenas enfrentan generan un fenómeno en donde estos alumnos no tienen el dinero, el tiempo, la preparación o el apoyo para que ellos tengan éxito (que ellos merecen) en el sistema escolar chileno.

Más específicamente, en términos de la educación, estas barreras socioculturales, económicas y rurales / urbanas tienen un impacto sustancial en el rendimiento de los alumnos mapuches en comparación a los alumnos no indígenas. En el nivel nacional, todavía existe una gran brecha de logros y una alta índice de abandono escolar para los alumnos indígenas (Ortiz 97). En las comunidades indígenas chilenas, “only 69.5% of Mapuche people under the age of 39 have attained an average of 8.5 years of formal schooling. This situation is also reflected in the school dropout rate among Mapuche students, of whom 30.4% never graduate and often leave school before 8th grade,” unos hechos que ilustran no solo la situación grave en la que los indígenas son sujetos, sino también la necesidad para programas adicionales (y cambios sociopolíticos), como la EIB, para apoyar estos estudiantes (97-98). Aquí, es importante recordar que virtualmente no existe la educación media en las regiones indígenas, y para grados 9 a 12 los alumnos en estas zonas tienen que migrar a un centro urbano para continuar su educación (100). El hecho de que los niños en las zonas indígenas deben viajar para asistir escuela secundaria es un problema muy grave del sistema escolar chileno porque los niños tienen que estar separados y lejos de sus familias por mucho tiempo, y más generalmente, se hace la educación una carga para las familias indígenas. Más de esto,

este hecho muestra que el gobierno chileno no garantiza la educación para todos los niños chilenos en una manera justa o en la manera que debe. Estos ejemplos señalan el efecto que las barreras de acceso a la educación tienen en la escolarización de los niños mapuches, el cual, por consecuencia, tiene un gran impacto en su posibilidad de entrar a la educación superior en Chile.

De modo semejante, existen barreras de acceso a la educación superior para los pueblos indígenas, incluso en preparación académica, acceso físico (en términos de ubicación) y su financiamiento. Geraldine Abarca y Claudia Zapata proponen que “la llegada de jóvenes indígenas a la educación superior es un hecho tardío que se explica su por lenta e incompleta incorporación a la sociedad nacional y a los beneficios del crecimiento económico” (62). La marginalización existente de los pueblos indígenas juega un papel importante en sus habilidades de continuar sus estudios, aún más perpetuando su exclusión de la sociedad nacional. Además, “la relación entre indígenas y educación superior ha sido altamente conflictiva, tanto por el acceso dificultoso como por la compleja permanencia en este nivel del sistema”—un problema que no se ha cumplido por el programa de becas indígenas, establecido bajo el Ley Indígena (63). Como nos ofrece Álvaro Bello, un intelectual mapuche, “el sistema educacional margina constantemente a la población indígena y, cuando no, les incluye entre de códigos y normas de una chilenidad que no los reconoce,” que reitera el contexto todavía represivo y desigual que los mapuche deben navegar, especialmente con respeto a la educación (citada en Donoso Romo 165-166). En síntesis, estas barreras de acceso sociocultural y económico tienen impactos grandes y negativos en todos los niveles de escolarización y establecen el contexto en que los programas de EIB se sitúan.

Existen muchos factores exteriores, como las barreras de acceso a la educación, que afectan el éxito de los programas de EIB. En muchos sentidos, los programas de EIB en Chile son una iniciativa forzada, que no fue “generado para revitalizar las lenguas [y las culturas] indígenas, sino que para instalar una suerte de educación compensatoria para indígenas tendiente a mejorar su rendimiento y posibilidad de ascenso social” (Lagos 74). Aquí, las intenciones detrás de la creación de estos programas iluminan mucho sobre la implementación, pedagogía, calidad y más generalmente los fracasos de estos programas. Adicionalmente, no existe consenso alrededor de la eficacia o la necesidad de los programas de EIB para alumnos indígenas y el resto de Chile, lo cual, por consecuencia, afecta las posibilidades de mejorar estos programas (Ortiz 98).

En las siguientes subsecciones, el presente trabajo se enfoca mayormente en los fracasos de los programas de la EIB aunque la existencia y la implementación de ellos son poderosas y prometedoras. El trabajo se enfocará en los fracasos de los programas y cómo las condiciones existentes no cumplen con sus expectativas; sin embargo, estos programas sí poseen valor potencial y con algunos cambios claves podrían servir la diversidad entera de la sociedad chilena.

#### *Los éxitos de los programas de EIB en Chile*

Desde su comienzo, los programas de EIB en Chile tenían una variedad de éxitos que van desde abrir el diálogo sobre los derechos indígenas y crear el respeto mutuo y la convivencia a los descubrimientos pequeños y grandes que ocurren en el aula cuando un niño indígena aprende de su propia cultura. Uno de los éxitos más importantes de la EIB es la “revitalización” (a cierta medida) de las lenguas indígenas y su conversión a ser un símbolo importante de su cultura. Los programas de EIB, los cuales tienen un

concentración pedagógica en la valoración y el rescate de la cultura mapuche, son poderosos porque se refuerzan estas culturas en una sociedad dominada por la cultura principal (Lagos 75). Aquí, estos nuevos métodos “de educación intercultural se aboca[n] a la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura,” aún más afirmando la importancia de la cultura indígena como un sujeto académico en el aula. Además, la lengua indígena bajo los programas de EIB en Chile se ha convertido en un símbolo de la cultura mapuche—algo poderoso en el movimiento hacia la interculturalidad sentida y vivida.

A más de esto, la enseñanza, o sea la incorporación, del mapudungún en el aula es un éxito de los programas de EIB porque ayuda a los alumnos conectar más con su cultura de origen. Lagos indica que “el mapudungún, de esta manera, emerge como más que un sistema de comunicación; es, para su pueblo, la conexión fundamental del hombre con la tierra, parte de su religiosidad y costumbres,” mostrando cómo enseñar la lengua materna de estos niños es un modo de acceder su cultura mapuche (75). Una de las críticas de enseñar el mapudungún bajo los programas de EIB y en la educación en general, es la percepción que el mapudungún no contribuye a la economía global; sin embargo, la decisión de preservar el componente bilingüe a través de estos programas es una postura poderosa contra la desvaloración y reducción de la cultura y lengua mapuche. Así, el componente bilingüe, “the simple act of validating the existence of Indigenous knowledge in the classroom as a legitimate form of knowledge construction becomes an important act of epistemological resistance”—uno de los componentes que Freire declara necesarios para llegar a una educación auténtica (Ortiz 95). En este sentido, los programas en Chile cumplen con unos de los objetivos centrales de la EIB; no obstante,

en el subcapítulo que sigue, encontraremos que el componente bilingüe de estos programas no es de buena calidad.

Además de la presencia del componente bilingüe como un éxito, las técnicas de aprendizaje activo empleado por muchos de los docentes de la EIB han hecho la lengua, historia y cultura mapuche como dinámico y accesible para los alumnos. Entrevistando unos docentes enseñando bajo los programas de la EIB, Ortiz declara que la metodología utilizada fue

In many ways linked directly to ancestral patterns of Mapuche pedagogy, highly constructivist and student-centered. Including dynamics that motivated students' inquiring minds and encouraged group participation through reflection dialogue and questions. These experiences created an active learning environment through direct field experiences in which groups of students would engage in projects of discovery...through data collection in school and in the community (109).

Aunque esta práctica no es una característica de todos los programas de EIB, el hecho de que unos maestros utilizan técnicas de aprendizaje arraigadas a la cultura mapuche es un éxito. Por generar un ambiente en el aula donde los alumnos no solo pueden interaccionar con la materia en un modo activo, sino también pueden aplicar su aprendizaje fuera del aula, el programa (en este caso) cumple con lo esperado. Aquí, el currículo libre permite el aprendizaje auténtico y valioso de los alumnos académicamente y personalmente.

En efecto, la combinación del componente bilingüe (o mejor dicho la presencia de las lenguas indígenas en los programas) y la utilización de técnicas de aprendizaje activo en el aula crean historias de éxito en el programa de EIB en Chile. Estas prácticas, las

cuales generan pedagogía culturalmente relevante, “construct hybrid and negotiated third-spaces in the classroom, which enable indigenous students to reassess, (re)construct and validate their ancestral knowledge and indigenous identify” (111). Por confrontar la pedagogía hegemónica y colonizador, estos programas empiezan a establecer la interculturalidad sentida y vivida como la norma (111). Más generalmente, estos éxitos comienzan a reconstruir lo que la educación puede ser para los niños indígenas.

Aunque los programas de EIB no son perfectos, han generado un discurso sobre lo indígena y lo que una educación de calidad puede ser en el contexto chileno. Como Montecinos y Williamson nos dicen, los programas de EIB en Chile desde su comienzo han creado un discurso sobre la inclusión, abriendo el diálogo sobre cómo Chile puede abrazar la convivencia holísticamente y trabajar para eliminar la práctica de “otro-izar” los indígenas (325). Todos de estos éxitos son impactantes, pero, por otro lado, no existe muchos éxitos conocidos o concretos por causa de estos programas. En general, el éxito de los programas de EIB está complemente en los manos de los individuales implementándolos en sus aulas, que en práctica ha convertido en la falta de consistencia y eficacia de estos programas. Efectivos o no en su forma presente, los programas de EIB son algo valioso, y es el comienzo necesario en la búsqueda para soluciones potenciales (Ortiz 111).

En los subcapítulos que siguen, se exploran atentamente los fracasos y las críticas de los programas actuales desde la academia y el mundo indígena, re-imaginando estos programas para que ellos sirvan tanto a los pueblos indígenas como a la cultura dominante.

*Los fracasos de los programas de EIB en Chile: Cómo las condiciones existentes no cumplen con lo esperado*

Como ya mencionado, no existe consenso alrededor de la eficacia de los programas de EIB en Chile. En términos generales, los programas implementados desde sus inicios, son caracterizados como fracasos por causa de la variedad de problemas con su pedagogía, implementación, currículo, falta de desarrollo profesional docente y financiamiento, entre otros problemas. En este subcapítulo, se analizarán los fracasos más visibles de los programas de EIB, los cuales inhiben su capacidad de lograr su meta central de abrir el discurso entre las personas indígenas y la sociedad dominante a través de enseñar las historias, lenguas y culturas de la especie humana. Como veremos, la EIB en Chile, en muchos sentidos, es única en la lucha para la incorporación del conocimiento indígena en el currículo nacional (Lagos 69). Además, se sugiere que, si bien estos programas tienen gran fracaso, también son el resultado de problemas socioculturales más grandes reforzados por la cultura dominante. Como Lagos nos sugiere, los programas de EIB, “parece[n] ser el único atisbo de una política lingüística indígena en Chile,” algo que contribuye a los fracasos centrales de estos programas (69).

El hecho de que la composición, práctica e implementación de la EIB en Chile verdaderamente no cumplen con lo que la EIB intenta lograr, genera la pregunta de si la EIB es (y puede ser) una herramienta de revitalización cultural y lingüística (73). El capítulo presente trata de acercarse a la respuesta de esta pregunta y cómo las condiciones existentes no cumplen con lo esperado. De modo semejante a lo que presenta Lagos, la tesis de tal trabajo propone que la revitalización cultural y lingüística a través de los programas de Chile “no es posible, al menos en las condiciones actualmente existentes”

(73). No obstante, reconociendo los fracasos de estos programas, permitiría la re-imaginación y el empujón para la mejora de los programas existentes para que sean eficaces.

Una de las críticas centrales de la EIB en Chile es el currículo oculto e inefectivo, el cual prioriza la agenda sociopolítica del Estado en preparar a los alumnos indígenas para tener éxito en el sistema escolar existente y ser participantes en la sociedad dominante. Realísticamente, ningún programa de EIB será perfecto porque “la vida social y cultural de un grupo étnico no puede ser reducida a una narrativa maestra;” sin embargo, es el trabajo del currículo y los modos de enseñanza tratar de representar la cultura, las historias, las normas, las costumbres, aún la manera de enseñanza de los pueblos indígenas en forma auténtica (Montecinos 27). Desafortunadamente, en práctica, el currículo de la EIB no cumple con esta práctica en la manera que debe, mostrando que

Desde la teórica crítica y el pos-estructuralismo, entendemos que representar la cultura de un grupo es representar sus múltiples narrativas, las que a veces son trasladadas y otras discontinuadas. Desde esta perspectiva, el currículo para la EIB necesita rescatar la dimensión permeable, relacional de la vida cultural, en la cual el diálogo, la interacción, el conflicto y el cambio son más importantes que características fijas (27).

El contenido del currículo y la forma de presentar la materia no honran las narrativas diversas de la comunidad indígena y en actualidad falta de enseñar la cultura en su totalidad. Podemos ver este hecho cuando miramos la manera en que la lengua mapudungún y la cultura mapuche está enseñada:



Los componentes de la cultura y lengua que [los maestros] se incluyen de manera transversal consisten por lo general en vocablos, palabras sueltas y números. Es decir, se trata de elementos lingüísticos puntuales que se introducen en la enseñanza de los contenidos del currículum oficial en forma dispersa y descontextualizada (Luna e Hirmas 13)

Así, el currículum de los programas de EIB incorpora partes “básicas” de la cultura indígena reduciéndola a solo palabras. Adicionalmente, la materia no está contextualizada en la manera debida, que—como es de esperarse—establece el currículum intercultural bilingüe y sus componentes como una señal de la cultura indígena en el círculo nacional.

Además, el currículum de la EIB en Chile no tiene impactos muy poderosos en la enseñanza o la formación de la identidad para los niños indígenas. Como proponen Luna e Hirmas,

A nivel del currículum oculto se ha observado que el fortalecimiento de la identidad del niño no es una orientación tangible en la práctica. Es escasa la valoración explícita de la pertenencia cultural de los niños (54%), muy limitado el espacio que se deja para que los niños hablen de sus vivencias culturales (33%), y aún menos de su vida familiar (24%) (13).

El currículum intercultural bilingüe no es muy eficaz y refleja una agenda oculta que no contribuye al fortalecimiento de los alumnos en términos del aprendizaje académico o personal de su cultura. Por consecuencia, los programas de EIB en Chile son considerados como ineficaces porque no proporcionan mucho valor adicional a los niños indígenas o su experiencia en el aula.

Es más, el currículo oculto e inefectivo es un fracaso mayor de la EIB porque tal currículo no solo establece la cultura indígena y sus componentes como una señal dentro del sistema escolar nacional, sino también se la folkloriza (17). Un hecho importante que Luna e Hirmas mencionan es que la EIB se reduce “a un manejo muy parcial y limitado de los contenidos culturales indígenas, lo cual hasta puede traducirse en un inconveniente para la misma identidad del niño, quien aprende a asociar su ‘pertenencia étnica’ con elementos puntuales recreados artificialmente y fuera de su contexto vivencial,” a través del currículo oculto (13). Por la mala calidad del currículo, y los elementos forzados e inauténticos de la cultura indígena presente en ello, los programas incluso pueden tener un efecto negativo (o desorientante) para los participantes porque el currículo no es representante de la cultura que ellos mismos, sus padres y su comunidad valoran. Más específicamente, dentro de este currículo oculto e inefectivo no hay instancias para que los alumnos puedan “conectar” sus aprendizajes con sus vidas cotidianas—un elemento muy importante en el éxito de esta iniciativa educativa (17).

De hecho, la combinación de estos factores en relación al currículo oculto e inefectivo reafirma que los programas de EIB en Chile son forzados y reflejan los trasfondos de un programa asimilacionista encabezado por el gobierno nacional. Por esta razón, es evidente que “la EIB en Chile no es parte de una nueva política fundamental en favor de los pueblos indígenas, sino que sólo representa uno de los muchos programas para la asimilación de estas culturas en la sociedad nacional” (Rother 79). Estos componentes asimilacionistas en gran parte explican el fracaso de estos programas porque ellos no apoyan ni valoran la cultura indígena holísticamente, un objetivo central de la EIB. En síntesis, la EIB en su forma actual “no puede sino reproducir la

‘cultura legítima’ de la mayoría social dominante,” mostrando que estos programas “sólo constituye[n] un suplemento al programa general de enseñanza o una especie de ‘concesión’ a los mapuche, se mantiene en un ‘currículum oculto’ la sanción al ‘capital cultural’ de los mapuche,” una verdadera pena de los programas (80).

Por consecuencia del currículum oculto, los programas de EIB no son bien desarrollados, lo cual los transforma a una forma de taller en vez de un programa incorporado al colegio y al currículo nacional. Este es un fracaso fundamental de los programas en Chile porque este hecho los disminuye a ser algo “extra” o más bien no una parte importante de la escolarización de los niños indígenas. Como propone Lagos,

La mayoría de los colegios destina al subsector de lengua indígena una o dos horas pedagógicas a la semana, debido a que no tiene más recursos para personal, lo que redundo en que no hay continuidad (no se sabe si va a seguir de un año a otro) ni calidad, pues no se hace extensiva su aplicación a más cursos o más horas por un tema de dinero, y no por una estrategia pedagógica. Todo ello hace que los contenidos tengan más bien el rótulo de “taller” o de “actividad extraprogramática”, lo que le resta de inmediato su legitimidad frente al alumno (78).

La incorporación infrecuente e inconstante de la lengua mapuche ha desvalorado el poder de la EIB como una revitalización de la lengua indígena, aún más estableciéndola como una mera señal de la cultura mapuche. No hay continuidad ni calidad en la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, que en efecto, disminuye su validez como un programa que sirve a los niños mapuches en los ojos de la comunidad misma, la sociedad dominante, los maestros, los padres, e incluso los estudiantes. Adicionalmente, la estructura de

“taller” de los programas no permite que el currículo de la EIB sea utilizada a través de una clase entera. Ortiz nos informa que, “code switching from Spanish to Mapundungun and vice-versa was a regular practice in the IBE classrooms,” que por resultado, permite a la mayoría de los participantes no usar o aprender el mapundungún (Ortiz 102). Por lo tanto, esta estructura de “taller” es problemática porque no establece el programa como una parte integral del sistema escolar nacional.

Otro fracaso importante de la EIB en Chile es que los programas existentes no están adaptados a lo urbano—el entorno en que más de 50 por ciento de la población vive. Como propone la Ley Indígena, los programas de EIB fueron y todavía son contruidos para las regiones rurales, que no llegan a muchos de los niños indígenas; eso ilustra cómo el programa actual no es al día o servidor para la comunidad mapuche.

Lagos indica que

La EIB está pensada para la realidad rural, lo que pone en duda su pertinencia. Esto es, en el ámbito rural, por la densidad que alcanza la población, no es difícil encontrar escuelas en donde se haga exigible, ya sea desde afuera o desde adentro, la implementación de un Programa Intercultural Bilingüe...Este nuevo carácter urbano los atomiza, los disgrega como comunidad, haciendo difícil ya sea cumplir con los porcentajes de matrícula o exigir su derecho si son una minoría. Desde esta perspectiva, por tanto, hay un tema pendiente en adaptar la política lingüística indígena a la realidad urbana del nuevo mapuche (77).

Lagos expone que los programas de EIB no son adaptados a la “nueva realidad mapuche,” mostrando cómo estos programas, en términos de concentración, deben

cambiar para llegar a los niños en el contexto urbano (77). Aunque esta idea parece obvia, para que los programas sean eficaces, se debe aumentar su ampliación e incorporar lo indígena urbano a su formación e implementación.

De modo semejante, el bajo financiamiento de los programas de la EIB contribuye a su fracaso de ser una iniciativa de buena calidad con los recursos para lograr sus metas centrales. Generalmente, los programas de EIB tienen pocos recursos, lo cual prohíbe su aplicación y crecimiento completo. Como resultado, no es extraño que

La iniciativa y su implementación es [considerada] más bien pobre, pues en todos estos establecimientos la aplicación del PEIB siempre resulta parcial, dependiente del mayor o menor interés de los encargados, con profundos problemas de financiamiento para asegurar su calidad y continuidad y, lo más grave, solamente reducido al plano del folclore y sin mayor pertinencia cultural ni complejización respecto de lo que es ser mapuche (urbano o rural) hoy (77).

Lagos muestra que la falta de financiamiento adecuado, aunque no es el único problema con los programas, es un gran contribuidor a su fracaso en la sala de clase. Sin suficiente financiamiento y sin un currículo verdaderamente servidor, los programas de EIB no cumplen con lo esperado porque sus condiciones existentes obstaculizan su implementación efectiva.

Como es de esperar, la falta de recursos de los programas de EIB también contribuye a la falta de perfeccionamiento docente para sus maestros. Hablando de las “mejores prácticas” de la educación bilingüe, Hélot y de Mejía nos ofrecen que

All actors in bilingual programmes (teachers, head teachers, school supervisors, education authorities) should be familiar with five basic areas of knowledge: the languages and cultures involved in the program, the content to be taught; pedagogical knowledge; and knowledge about bilingualism and bilingual education (11).

Ellas muestran que sin la preparación necesaria para enseñar la educación intercultural bilingüe, los docentes no tendrían las herramientas para tener éxito en sus aulas.

Desafortunadamente, los programas de Chile no tienen el foco (ni los medios con el presupuesto actual) en el perfeccionamiento docente, aún más empeorando su calidad.

Bajo los programas de EIB, “los maestros están formados ideológicamente en valores pero no tienen una formación para reconocer dónde y cómo se aplican estos valores,” que por consecuencia, resultan difícil para ellos a “aterrizar[a] a la convivencia” y los otros objetivos centrales de la EIB (Luna e Hirmas 11). Aquí, el desarrollo profesional docente es prescriptivo, que por causa, no prepara los maestros para enseñar el currículo en una manera eficaz o que alinea con la cultura mapuche (11). La falta de perfeccionamiento docente de forma predeterminada se les hace difícil a los maestros enseñar el currículo de la EIB, que a su vez no equivale a la maximización del aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, la falta de preparación para los maestros resulta en la mala calidad y profundización de estos programas, y en muchos casos es la razón por qué muchos maestros solo pueden usar algunas palabras en el mapundungún (12).

Otro componente de este fracaso es, con la falta de perfeccionamiento docente y calidad libre del currículo, los maestros no saben enseñar la materia en una manera

eficaz, que causa muchas inconsistencias en su implementación a lo largo del país. Lagos presenta que los programas de EIB son diferentes en cada colegio y que asociado con este hecho:

La falta de material didáctico centralizado que venga desde el Ministerio de Educación, que sea pertinente a cada comunidad o que se distribuya en una cantidad de copias que permita trabajar adecuadamente. Así, las iniciativas son particulares de cada colegio, dependientes de las ideas de cada profesor o educador, lo que no solo tiene implicancias en las diversas estrategias o enfoques pedagógicos, sino que también en lo que es la estandarización de la lengua (78).

Cuando los docentes no son preparados para enseñar bajo tales programas, surgen inconsistencias en implementación, estableciendo la EIB en el nivel nacional como ineficiente y de mala calidad. En un nivel pedagógico, sin el perfeccionamiento docente o el currículo bien construido que alinean con los valores de las comunidades indígenas, estos programas tienen una probabilidad escasa de sobrevivir. Así que la falta de formación docente no permite estos programas cumplir con lo esperado.

Por último, una de las críticas de los programas existentes es el hecho de que los niños indígenas todavía enfrentarán la cultura dominante, la cual, en términos generales, no abraza la convivencia sentida y vivida en la manera que debe. Aunque no es un efecto directo de la EIB, hay muchos críticos de estos programas porque no “preparan” los alumnos para la estigmatización y la desvaloración de la lengua indígena que todavía hay en Chile y el resto del mundo (Lagos 81). Sin embargo, esto no es la culpa directa de los contenidos o forma de los programas de EIB sino el hecho de que los programas no son

dirigidos a la sociedad al completo, algo que enfrentaría esta estigmatización y trabajaría para cambiar este hecho. Aquí, el problema de fondo es que los programas no son implementados a lo largo del país. Según María Ester Grabe, “urban Mapuche youngsters face even more intense pressure for assimilation, as cultural and linguistic loss is more pronounced in metropolitan centers where Mapuche culture and language is more stigmatized,” que refleja un problema social más grande que el Estado debe combatir al mismo tiempo (citada en Ortiz 101).

Muchos de los académicos estudiando este tema tienen la misma percepción de que, incluso si la EIB sea eficaz para los participantes indígenas, su confrontación con la cultura dominante puede ser doloroso para ellos. Como Riedemann Fuentes afirma

Me parece que la EIB en su concepción actual corre el riesgo de exponer a los niños que han cursado la educación básica bajo la modalidad de la educación intercultural a una experiencia cargada de contradicciones al pasar a la educación media y principalmente al egresar del colegio: los niños recibirán una educación intercultural bilingüe, pero luego se enfrentarán a una sociedad que no es intercultural bilingüe...por lo que, llevado al extremo, puede existir el riesgo de aumentar sus dificultades (186).

En este sentido, el alcance limitado de estos programas generan una teoría de que los programas pueden retroceder a los niños indígenas cuando tienen contacto con la sociedad dominante, lo cual no es intercultural ni bilingüe (186). Aunque esta teoría tiene sentido, se reafirma la necesidad de extender la EIB a incluir la sociedad dominante a fin de eliminar la estigmatización y la desvaloración de la cultura indígena.



En otras palabras, un gran factor de esta realidad es el hecho de que los programas de EIB no son tan desarrollados como podrían ser y todavía son dirigidos a solo las regiones con “alta densidad indígena.” Montecinos menciona este fenómeno, proponiendo que “la EIB es una invitación para que *un sector* de nuestra sociedad sea bicultural,” mientras la sociedad dominante no debe ser participante en este proceso (mi énfasis 26). Esta cita muestra claramente cómo la formación de la EIB también refleja que existen brechas grandes, inconsistencias y problemas con estos programas porque son contruidos en una manera que no requiere el compromiso de todo el país. Por consecuencia, los programas existentes simplemente no funcionan como deben.

La realidad de los programas de EIB en el contexto chileno en general es que ellos no cumplen con lo esperado, revelando que las condiciones existentes no permiten su éxito o la posibilidad de desarrollo pleno para los niños indígenas y la sociedad al completo. Incluso a los fracasos ya mencionados, la EIB en Chile es un proceso soltero, porque dentro de los programas existentes los niños indígenas no “comparte[n] en la sala de clase su identidad indígena que mantiene en limitad de su hogar, no intercambia vivencia ni capacidades con sus compañeros” (Luna e Hirmas 14). En esta manera, el modo de enseñanza, el alcance y el currículo de la EIB en Chile no tienen éxito porque no realizan los requisitos básicos para un programa de EIB de calidad y servidor. Por último, también estos programas en su forma actual son considerados como fracasos porque no cumplen la meta básica de la EIB: no son verdemente bilingües (Lagos 81). Aquí, un pilar fundamental del programa no es sostenido, contribuyendo fuertemente a su fracaso.

En sumo, los desafíos más visibles de los programas de EIB en Chile incluyen, pero no son limitados a los siguientes:

- El currículo oculto, inefectivo y asimilacionista
- La folklorización de las culturales y lenguas indígenas a través del currículo existente
- La estructura tipo “taller” de los programas existentes
- No son bilingües en práctica
- El currículo no está adaptado a lo urbano ni extiende al entorno urbano
- La falta de financiamiento suficiente y perfeccionamiento docente para sostener y enseñar la EIB efectivamente
- Las inconsistencias en implementación y calidad de estos programas a lo largo del país
- El efecto doloroso (o desafiante) para los alumnos indígenas en enfrentar la cultura dominante que no es bilingüe ni intercultural
- La presencia de los programas en solo las regiones con “alta densidad indígena”
- La funcionamiento de la EIB en Chile como un proceso soltero.

Estos fracasos desde la academia plantean la cuestión importante de qué es la percepción de la EIB desde la comunidad indígena. En el subcapítulo que sigue, nos acercaremos a esta respuesta, mirando la perspectiva única que estas comunidades tienen sobre la EIB en torno a su propia cultura y para sus hijos. Allá, se presentan algunas de las críticas de la EIB desde esta comunidad sobre la validez y necesidad de estos programas.

#### *Críticas de los programas de EIB desde la comunidad indígena*

Desde la comunidad indígena, la percepción de los programas de EIB es generalmente muy variada; sin embargo, recientemente, una gran mayoría de estas

comunidades han formado una opinión crítica de ellos porque afectan a *sus* hijos y comunidades directamente. Debido a los fracasos ya mencionados de los programas actuales, en términos generales, la comunidad indígena es crítica de la necesidad y eficacia de estos programas para sus hijos porque no son muy servidores ni alinean con los modos de enseñanza valorados dentro de su cultura. Existe una diferencia entre los programas implementados y los programas propuestos (y deseados) por la comunidad indígena—señalando que, en muchas maneras, los programas actuales no son dirigidos a sus necesidades más pertinentes para un programa de EIB (Ortiz 99). También, los indígenas no fueron participantes integrales en la creación o formulación de estos programas, lo cual es uno de sus defectos fundamentales. Para que estos programas tengan algún tipo de éxito para los niños indígenas de Chile, la gente de los pueblos originarios no solo deben ser partideros, sino también agentes activos en su desarrollo. Sin embargo, esto no ha sido el caso en la actualidad, y por consecuencia esto ha sido un factor contribuyente en la percepción negativa de los programas por parte de la comunidad mapuche.

Una perspectiva muy importante en el análisis de la eficacia y necesidad de estos programas es la de los niños indígenas quienes son los sujetos de esta iniciativa educativa. Como Lagos nos dice, “en lo que toca a la calidad de enseñanza de una segunda lengua, una de las grandes dificultades tiene ver con...la motivación,” y en el caso chileno, la realidad es que los alumnos indígenas no tienen mucha motivación a aprender otro idioma (79). Para ilustrar esta perspectiva, “pedir a niños y jóvenes marginales y marginados que aprendan una lengua más, además de castellano e inglés, es ya una complejidad adicional,” mostrando que ellos tienen bajo motivación por aprender

una lengua indígena no porque ellos no valoran su lengua indígena sino porque deben priorizar otras lenguas—las cuales tienen mayor extensión en la sociedad dominante (79). Por esta razón, muchos de los niños indígenas en estos programas no tienen ganas de aprender una lengua indígena, especialmente cuando su enseñanza es mediocre.

Por causa de la estructura de “taller” o “actividad extraprogramática,” muchos de los alumnos asocian estos programas como algo “extra” e incluso incómodo que deben hacer, generando más crítica sobre estos programas por parte de los estudiantes indígenas. También, muchos de los alumnos indígenas viven en regiones urbanas y “aumentar sus horas de clase o pedirles lo haga como actividad extraprogramática, fuera de su jornada escolar, es asumir un ideal que poco tiene que ver con la realidad indígena urbana,” que aún más ilustra cómo la falta de adopción a lo urbano causa el fracaso de estos programas (79-80). Aquí, la estructura existente ha desvalorado los programas de EIB porque no son una parte integral del día escolar o el proceso de aprendizaje. Así, el hecho de que la EIB no cumple con su objetivo central de ser bilingüe ha causado que los participantes sean críticos de su valor, mostrando de nuevo cómo la EIB en su forma actual es un fracaso que requiere “un cambio estructural mayor y no cosmético,” a fin de mejorar (80).

Como los niños participantes, los padres también ocupan perspectivas críticas sobre la eficacia y necesidad de la EIB porque generalmente no preparan a sus hijos para tener “éxito” en la sociedad dominante (80). La historia de los pueblos originarios en Chile y Latinoamérica en su conjunto es una de marginalización, y muchos de los padres son escépticos de estos programas porque no parece que enseñan a sus hijos las

herramientas necesarias para navegar este mundo todavía opresivo y discriminatorio.

Lagos nos informa que

En el medio rural se replica lo mismo: se considera que en la escuela sus hijos deben ir a aprender castellano, que es la lengua que asegura movilidad social y no discriminación (la que muchos vivieron en tiempos pasados), por lo que no siempre la comunidad apoya el programa (80).

Algunos padres piensan de la EIB como “second-class educational settings” porque no enseñan a sus hijos las habilidades cruciales en el castellano que ellos requieren para competir a lado de sus contrapares no indígenas y afuera del mundo indígena (Ortiz 99).

Más específicamente, algunos de los padres son críticos de estos programas porque no están examinados en el SIMCE<sup>7</sup>. Lagos afirma que,

Las escuelas y Liceos ABC1<sup>8</sup> podrían dedicar todos sus esfuerzos para lograr buenas mediciones en la prueba SIMCE, con todos los beneficios económicos y académicos que ellos implica, los establecimientos de zonas indígenas y pobres estarán obligados a compartir sus tiempos con contenidos que el SIMCE no evaluará (80-81).

El hecho de que el SIMCE no avalará los contenidos de los programas de EIB y en su forma existente es un programa de mala calidad, aún más clasifica estos programas como inútiles e incluso una disuasión para sus hijos.

Las críticas anteriores desafortunadamente tienen mucho sentido porque las condiciones existentes no cumplen con sus promesas de ser un programa verdaderamente

---

<sup>7</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es un sistema de evaluación utilizado por el Ministerio de Educación de Chile para evaluar todos los estudiantes en 2° Básico, 4° Básico, 8°, II Medio, y III Medio

<sup>8</sup> Los liceos donde los niños de las familias de las sectores o clases más altas pueden asistir

intercultural y bilingüe (81). Además, en general, los programas no son de buena calidad ni sirven a sus hijos en la manera que deben; tampoco reconocen la realidad urbana a que muchos de los niños indígenas deben enfrentar. Aquí, las críticas desde la comunidad indígena no muestran el hecho de que estos programas no son necesarios sino indican que deben ser mejorados para ser eficaces, bien contruidos, aliados con las lecciones de la comunidad indígena, etcétera. Los fracasos e incluso los éxitos de estos programas en su forma actual iluminan mucho de dónde y cómo el estado chileno debe implementar la EIB para cumplir su trabajo de llegar a la interculturalidad sentida y vivida en el país. Más allá de este requisito, estos fracasos y críticas determinan cómo los programas de EIB no pueden hacer todo para lograr este objetivo de fortalecer la interculturalidad en escala nacional porque como se ha notado, existen muchas barreras socioculturales, económicas y rurales / urbanas que influyen el acceso a la educación para los niños indígenas. En efecto, la EIB requiere cambios estructurales y curriculares en conjunción con cambios en el ámbito sociopolítico para realizar sus metas centrales.

En el capítulo que sigue, nos acercaremos a estos cambios, re-imaginando lo que pueden y deben ser los programas de EIB en el contexto chileno.

### **Capítulo 3 - Re-imaginando la EIB en el sistema escolar chileno**

Para enfrentar los fracasos y las críticas de los programas de EIB en el contexto chileno, el Mineduc y el estado chileno deben cambiar los componentes problemáticos y la legislación en relación con las comunidades indígenas para que los programas cumplan lo con esperado. La EIB en Chile generalmente no ha tenido éxito en cumplir con sus metas centrales no solo por su mal desarrollo y implementación, sino también por su alcance limitado. Los programas requieren el trabajo del Estado y la comunidad indígena para cambiar la cultura dominante de modo que los beneficios de estos programas realmente tengan efecto y no sean obstaculizados por una sociedad todavía no inclusiva.

En este capítulo, se re-imagina la EIB en Chile en términos de su formulación, implementación, alcance y los factores exteriores como la legislación y la cultura dominante, los cuales afectan la eficacia de estos programas. Este trabajo reconoce que los cambios propuestos son solo algunos consejos para mejorar la EIB y la experiencia de los alumnos indígenas y no indígenas en el sistema escolar chileno. Las recomendaciones son lo “ideal” para la EIB en Chile, y requieren mucho esfuerzo y unos años para cumplir. La mejora de la EIB debe ser un proceso continuo para que se quede relevante y servidor para toda la sociedad, indígena y no indígena. Existen muchos otros problemas sistemáticos y barreras de acceso a una educación intercultural bilingüe eficaz en el

contexto chileno, los cuales son invisibles y difíciles de identificar y abordar, ilustrando aún más la complejidad de este tema y la cooperación necesaria de toda la sociedad para que los programas funcionen.

*Cambios estructurales y programáticos de los programas de EIB para que ellos cumplan con lo esperado*

Uno de los fracasos de los programas de EIB en Chile es el hecho de que existen problemas estructurales y programáticos fundamentales en ellos, los cuales impiden su camino al éxito. Estos fracasos en términos de su pedagogía, currículo, calidad, alcance, estructura, financiamiento, desarrollo profesional docente y falta de estatus oficial dentro del sistema escolar, han contribuido a su ineficacia como una iniciativa servidora para los niños indígenas. Estos problemas deben ser abordados para que ellos tengan algún tipo de beneficio para los indígenas y la sociedad dominante. Para que los cambios propuestos en este trabajo tengan sentido y funcionen, el liderazgo chileno debe abordar las críticas de estos programas desde la comunidad indígena y reconstruirlos en una manera que verdaderamente y auténticamente empodera a los alumnos indígenas y no indígenas igualmente. Aquí, el Estado debería repensar la EIB en colaboración con el liderazgo mapuche, y por extensión el liderazgo indígena a lo largo del país, porque en última instancia los indígenas deben ser totalmente detrás de su composición y implementación antes que se extienda a la sociedad dominante. Con su apoyo, los cambios propuestos rendirán los beneficios deseados de una EIB de calidad.

Como se ha notado, las comunidades indígenas han formado una opinión crítica de los programas de EIB porque no son de buena calidad, servidores para sus hijos ni “útiles” en el sistema escolar chileno más grande. En este sentido, el currículo, la



pedagogía y la implementación de los programas deben ser reformulados para que alineen con los modos de enseñanza indígenas y se alejen de ser un escenario de “segunda clase” para estos niños. Más de esto, los programas no pueden seguir siendo no bilingües y no interculturales, porque sin que estas calidades sean fuertes, el programa no será útil, no cumplirá con sus objetivos y será un deservicio para los niños indígenas. De modo parecido, el contenido de la EIB debe ser no solo examinado en el SIMCE, sino también valorado en la escena escolar más grande de Chile, extendiendo su alcance al currículo nacional. Con la mejora al currículo en relación con las formas de conocimiento indígena y su establecimiento como parte esencial de la escolarización de todos los niños chilenos, las comunidades indígenas serían menos críticas de la necesidad de estos programas. Sin embargo, llegar a este currículo o sea educación de “calidad,” lo cual ya es un debate nacional, requiere mucho trabajo y el esfuerzo de todos los agentes del sistema escolar chileno y la sociedad al completo para tener éxito.

Según Lagos, un gran fracaso de la EIB en Chile es el hecho de que la educación intercultural bilingüe no extiende más allá de la sala de clase. La meta de la EIB es generar un espacio donde la cultura y lengua indígena están recuperadas y revitalizadas; no obstante, el programa en su forma actual, está limitado al aula, “mientras la familia, la comunidad no asuman su rol en la reproducción de la lengua,” y por consecuencia “nada se va a lograr” (Lagos 81). Este hecho sugiere que, para mejorar, la EIB en Chile requiere que la comunidad entera sea agentes activos en este proceso para que los programas tengan éxito y sean beneficiosos tanto a la comunidad indígena como a la cultura dominante. Las comunidades indígenas mismas deben ser líderes en el esfuerzo de la revitalización cultural y lingüística de sus culturas para seguir rompiendo los sistemas de

poder opresivos y llegar a la interculturalidad a lo largo del país. Además de esto, “la política EIB no va a tener un impacto significativo en cuanto a propiciar el desarrollo de los pueblos originarios si no asume responsabilidad para que todos los educandos sean sujetos de su política,” señalando aún más la importancia de que los pueblos indígenas continúen luchando para la mejora de estos programas (Montecinos 31). Aquí, los indígenas no deben ser solo críticos de estos programas, sino también agentes de cambio que actúan para cambiar estos problemas.

Para que puedan lograr este apoyo activo desde la sociedad indígena, los indígenas deben tener un asiento en la mesa en la reconstrucción de estos programas. Como nos ofrece Ortiz, “the Mapuche intellectual and political leadership needs to address urgently and effectively the concerns and controversies that IBE programs generate within grassroots sectors of a number Mapuche communities,” a fin de generar un programa de EIB que sea sostenible y exitoso en los colegios chilenos (111). Ambos el gobierno y el liderazgo indígena deben participar en la re-imaginación de estos programas porque sin el apoyo de los indígenas, los programas no representarán la cultura indígena auténticamente y continuarán avanzando la agenda asimilacionista presente en su forma actual, manteniendo su fracaso.

Además, aunque sea obvio, la manera más importante para llegar a un programa que empodere a todos los alumnos es incorporar la comunidad indígena en la formulación de estos programas porque en su forma actual, ellos son muy de arriba abajo, impersonales e impuestos, lo cual no sirva a la sociedad indígena. Para mejorar la EIB, se debe establecer el programa como un modo de empoderar a todos los alumnos, no como un programa que llena algo “deficiente” de las comunidades indígenas. En su forma

actual, los programas en Chile están contruidos de una manera que actúa como una “solución” al “problema indígena,” en lugar de una forma de empoderamiento de su cultura. Aquí, la terminología, formación e implementación de estos programas tienen mucho que ver con este enfoque asimilacionista, y deben ser abordadas para que los programas sean significativos para los participantes. Más específicamente, Luna e Hirmas indican que como parte de la Reforma Educacional, la EIB “tiene que hacerse efectiva a través de la creación de espacios de interacción *donde el énfasis no esté en los contenidos sino en el sujeto que aprende*, construye y aporta conocimiento, y se siente reconocido y validado en su forma de interpretar y vivir su ser indígena,” que solo es posible cuando los indígenas tienen un asiento en la mesa en su reforma (14). Sin esta calidad arriba abajo y asimilacionista, estos programas podrían ser (re)construidos en una manera que *realmente* empoderara a estos niños y tendrían la capacidad de cumplir con lo esperado.

En adición a abordar las críticas de estos programas desde la comunidad indígena, debemos considerar que la EIB puede ser diferente en cada lugar—algo que hará la EIB más impactante porque podría ser más relevante para los participantes. Por adaptar la EIB a su contexto, los alumnos conectarán más con la materia, que es muy importante en el éxito de estos programas. Como mencionado en el capítulo anterior, un gran fracaso de estos programas es el hecho de que no se adaptan al entorno urbano. El mejoramiento de los programas requiere que el Estado no solo extienda el alcance de estos programas, sino también permita que los programas sean diferentes dependiendo de sus contextos. En este sentido, el programa de EIB debe ser adaptado al entorno que los alumnos navegan día a día porque sin esta adaptación, el programa no será dinámico, relevante ni servidor para los estudiantes. Es imposible definir exactamente lo que estos programas serán en cada

contexto porque, para llegar a un programa de calidad, el proceso de construir su currículo y implementación debe ser un proceso orgánico y desde la comunidad misma. Aquí, no es necesario llegar a solo una fórmula de la EIB, sino una que sea significativa y representativa de su comunidad (Williamson 22).

En un nivel muy básico, el Estado debe considerar las críticas de los indígenas e incluirlos en la formulación y implantación de estos programas porque sin su apoyo, los programas seguirán siendo ineficaces e inútiles para sus participantes. Un programa que sirve el contexto chileno adaptará a su contexto, alumnos y necesidades comunitarias. Las recomendaciones que siguen, si se aplican, son unos pasos a un programa auténtico y servidor, el cual no tiene problemas estructurales y programáticos que inhiben su poder en ser un modelo educativo liberador tanto a los alumnos indígenas como a los alumnos no indígenas. Para llegar a la EIB “ideal” ya mencionada, el Mineduc y el Estado necesitan hacer cambios específicos a los programas de EIB y sus componentes por: mejorar el currículo, cambiar su estructura y alcance, aumentar su financiamiento y ofrecer más oportunidades de perfeccionamiento docente, entre otros cambios.

En primer lugar, el currículo de la EIB debe ser re-escrito en una manera que honre las narrativas diversas y las formas de enseñanza de las comunidades indígenas, eliminando los componentes inefectivos y asimilacionistas. Es el deber del Estado generar “material didáctico centralizado que venga [no solo] desde el Ministerio de Educación,” sino también la comunidad indígena (Lagos 78). Para formar un programa de EIB eficaz, el currículo debe alinearse con los valores y los modos de enseñanza de los pueblos indígenas, porque con esta calidad, la EIB en el contexto chileno tendrá el poder de “acercarnos al ideal de una sociedad democrática e intercultural,” así logrando el

objetivo central de la EIB (Luna e Hirmas 15). Como es de esperar, los indígenas deben ser partes integrales en la re-formulación del currículo y el programa de EIB porque, con su ayuda, el Mineduc puede crear un programa que refleje con más precisión la cultura y conocimiento indígenas. Además, para llegar a este currículo “ideal,” el Mineduc, el liderazgo indígena, directores y especialistas de la EIB deberían evaluar cuidadosamente el currículo actual, destilar los componentes de la cultura indígena que deben ser enseñados a lo largo del país y redactar un currículo que complemente el currículo nacional. Asimismo, el currículo creado a través de este proceso debería ser revisado y probado antes de su implementación, asegurando su buen desarrollo. El currículo de EIB solo funcionará si representa auténticamente las culturas indígenas, mostrando aún más la necesidad de una educación *para y de* los indígenas (16).

Sigue que el currículo debe ser más que un “taller” para tener éxito. En colaboración con un currículo nuevo y mejorado, la estructura de estos programas debe cambiar a una que esté integrada a lo largo del día escolar y a todos los niveles de la escolarización. Un gran fracaso de la EIB en Chile es el hecho de que no es incorporada al jornada escolar, reduciéndola en una ocurrencia tardía y “extra” que los docentes y los estudiantes deben cumplir. Al diseñar el currículo de la EIB para implementarlo a lo largo del día escolar y en colaboración con el currículo nacional, se eliminará muchas de las críticas de la comunidad indígena sobre la “carga” adicional y no útil de estos programas. También, por extender el programa a todos los niveles escolares, la EIB puede funcionar como un proceso continuo de formación individual y colectiva—algo que gradualmente establecerá “la interculturalidad y la valoración de la diversidad” como la norma (Lagos 69). De modo semejante, si el currículo es bien desarrollado, esta nueva

estructura de la EIB permite estos programas cumplir con su promesa de ser bilingües. En este sentido, el aprendizaje del castellano y las lenguas indígenas son igualmente valorados en el aula, mejorando la experiencia que los niños indígenas y no indígenas tienen en el sistema escolar chileno. Este hecho, por consecuencia, actúa como una forma de empoderamiento para todos los niños porque fomenta entendimiento mutuo y diálogo abierto entre culturas, unos requisitos para la EIB eficaz y necesaria en el mundo globalizado de hoy.

Además de extender la implementación de la EIB a lo largo del día escolar, el Mineduc debe adaptar y extender el programa al entorno urbano y más generalmente al contexto en que se está enseñado. Un cambio importante en la mejora de la EIB en Chile es adaptar el programa para que sirva las necesidades de la comunidad y alcance a todos los niños del país. Para llegar a una EIB que funcione, el Estado no debe limitar la iniciativa a las regiones de alta densidad indígena, sino incluir a todos los alumnos chilenos. Así, los objetivos centrales de la EIB podrían ser realizados porque todo el país estaría participando en el movimiento hacia la interculturalidad sentida y vivida. El primer paso en asegurar este cambio es re-escribir los artículos 28 y 32 de Ley Indígena (1993) para que se extienda la EIB más allá de las regiones rurales, las cuales, históricamente, tenían alta densidad indígena. Este mejoramiento empezará a cambiar el mundo todavía opresivo y no inclusivo, permitiendo la EIB realizar su potencial en el contexto chileno.

Para que los programas sean impactantes para los estudiantes, el Estado también debe aumentar el financiamiento de estos programas y ofrecer más oportunidades para la preparación y el perfeccionamiento de los docentes de la EIB. Un currículo y una

estructura re-imaginados no significan nada sin el financiamiento suficiente. Sin los recursos necesarios, los programas son menos propensos a cumplir con sus objetivos centrales y mantener autenticidad en enseñar las historias, lenguas y culturas indígenas. De modo semejante, sin la preparación y el perfeccionamiento necesario para los maestros de la EIB, los programas no pueden estar enseñados en maneras innovadoras y eficaces, empeorando su poder de ser una forma de liberación. Con más preparación y desarrollo profesional docente, los maestros serán mejor equipados para enseñar el currículo de la EIB en una manera representativa y respetuosa al mundo indígena. Dentro de la formación inicial y el desarrollo continuo de los profesores, los maestros de la comunidad mismos pueden desarrollar estrategias pedagógicas, las cuales beneficiarán sus aulas.

Además, con más oportunidades de preparación y perfeccionamiento docente para los maestros con respeto a la EIB, los maestros no solo serán capaces de hacer mejor sus trabajos, sino también tendrán los medios y las herramientas para colaborar y seguir mejorando su pedagogía con sus colegas. La aumentación de oportunidades de perfeccionamiento va a “contribuir a la creación de redes y espacios de colaboración con otros externos, que enriquezcan el capital social de la escuela,” unas calidades imprescindibles para la EIB auténtica y liberador (Riedemann Fuentes 180). Más generalmente, con estas herramientas y redes de colaboración, la EIB puede llegar más allá de lo esperado, desarrollando el capital social no solo de la escuela, sino también de los alumnos, su comunidad y el país.

Para resumir, es el deber del Estado y el Mineduc de cambiar el currículo, la estructura, el alcance, el financiamiento y las oportunidades de desarrollo profesional

docente para no solo eliminar las inconsistencias en implementación y calidad de estos programas, sino también permitir los programas lograr sus metas centrales. La prioridad de Estado debe ser “una preocupación preferente por el mejoramiento de la gestión curricular y pedagógica del establecimiento educacional,” porque sin estos cambios el programa continuará siendo un fracaso (180). Además, a través de este proceso, el gobierno chileno debe dar la misma estatus “oficial” al currículo de la EIB, aún más asegurando el buen desarrollo, la integración necesaria y el valor de estos programas para la sociedad al completo (Ortiz 111). Sobre todo, para que cualquier de estos cambios de la EIB tenga éxito, el estado chileno debe enfrentar las injusticias legales, sociales y sistemáticas que todavía existen a lo largo del país. Desafortunadamente, el problema es que todavía hay una cultura dominante y una dominada, iluminando la necesidad del Estado en abordar este hecho para que los programas de EIB tengan la oportunidad de impactar sus participantes y el mundo (Rother 80).

#### *Cambios legales y escolares que los programas de EIB requieren para funcionar*

Incluso si la EIB asume los cambios ya mencionados, estos programas no serán exitosos si injusticias (en todas sus formas) todavía existen para los pueblos indígenas de Chile. Para que la EIB tenga la capacidad de librar las comunidades y la sociedad dominante de las formas de discriminación, el gobierno debe erradicar estos sistemas de opresión en la legislación y el ámbito escolar. El hecho es que el Estado no puede seguir ignorando y maltratando los mapuche y los otros pueblos originarios porque no solo obstaculiza la EIB y la llegada a una interculturalidad vivida y sentida, sino también se estanca el progreso del país. Los pasos más importantes ahora para permitir a los niños indígenas tener las mismas oportunidades que sus colegas no indígenas son: 1) eliminar



las barreras de acceso a la educación para los pueblos indígenas; 2) mejorar la calidad de las escuelas públicas municipales y el currículo nacional enseñado en estos colegios; y 3) empezar la reconstrucción económica, territorial y política de la nación para que la voz indígena esté escuchada y valorizada (Marimán Quemenedo 189).

Uno de los cambios necesarios para que los programas de EIB tengan algún tipo de éxito es la eliminación de las barreras de acceso a la educación para los pueblos indígenas. Es el deber del Estado abordar las barreras socioculturales, económicas y rurales / urbanas que enfrentan a muchas de las personas indígenas por identificar la causa de estas barreras. Más específicamente el gobierno debe superar

The high incidence of poverty in indigenous communities, structural problems for the construction of identities, and the barriers of discrimination...the fight against poverty must be fought by recognizing the indigenous rights in the cultural and institutional terrain. Furthermore, it is the responsibility of the State to ensure and protect those rights to end poverty (Montecinos y Williamson 327).

Aquí, el Estado debe trabajar para aliviar la pobreza y discriminación que afectan muchos de los indígenas. Más generalmente, las necesidades y valores de los indígenas deberían ser consideradas y protegidas por la legislación chilena. La protección legal de los indígenas es el primer paso para generar una sociedad verdaderamente intercultural y les dará a los indígenas más herramientas para seguir luchando por sus derechos en general y en el ámbito escolar en particular.

De modo parecido, el Estado debería trabajar para eliminar la gran brecha de logros, la alta índice de abandono escolar y la exclusión de la educación superior para los

pueblos indígenas. La EIB no puede alcanzar sus metas centrales si estos desafíos todavía enfrentan a las comunidades indígenas. Una manera para empezar a cambiar estos problemas es ofrecer no solo becas, sino también apoyo a través de la escolarización de los niños indígenas. El hecho es que no existe la educación media ni muchas oportunidades para asistir a la educación superior en las regiones indígenas, y es el deber del Estado de abordar este hecho para que los niños indígenas compitan en un mismo pie de igualdad a los niños no indígenas. En este sentido, el Estado debería crear más escuelas en las zonas rurales y asegurar que los niños indígenas al margen son apoyados a través de su escolarización. Con un currículo de calidad y más escuelas, los niños indígenas tendrán más posibilidades de éxito.

Cómo llegar a una educación de calidad es un debate nacional, pero en términos de la EIB, la presidenta Michelle Bachelet debe cumplir con su promesa de establecer una educación que sirva la diversidad del país. Es el trabajo de la presidenta (y los presidentes que siguen) cumplir con esta promesa de garantizar la educación no solo intercultural, sino también bilingüe para todos los niños chilenos. Bachelet debe priorizar la Reforma Educativa para que el sistema de educación chileno sirva a todos los estudiantes. En términos más específicos, el gobierno chileno necesita mejorar la calidad de las escuelas públicas municipales y el currículo nacional por incorporar las historias, lenguas y culturas de los pueblos indígenas en una manera auténtica. Además, para llegar a esta educación de calidad es menester que el Estado 1) elimine las barreras socioculturales, económicas y rurales que los indígenas enfrentan día a día y 2) escuche y actualice las necesidades de la gente chilena.

Estos cambios no son fáciles y según Marimán Quemenado requieren “[the] political, territorial, and economic reconstruction of the nation on the basis of our own values and with tools to relate to those who are foreign to us” (189). Simplemente, es el deber del estado chileno (y cualquier institución de poder) abordar la opresión sistemática de los indígenas que todavía existe en las leyes y la cultura dominante. En un nivel muy básico, para lograr estos cambios legales y escolares, se requiere: 1) el reconocimiento oficial del idioma mapuche y 2) la recuperación de las historias no oficiales de los indígenas y “otras poblaciones culturalmente diferentes” (Riedemann Fuentes 190; López 18). Estos cambios llevarán la sociedad a no solo la igualdad, sino también la interculturalidad sentida y vivida. Como ya mencionado, este cambio requiere que el Mineduc re-escriba el currículo nacional para superar su desequilibrio histórico, rompiendo las jerarquías de poder que existen hoy en día en el sistema escolar chileno (Hamel 86).

En teoría, estos cambios legales permitirán el cambio social alrededor del tratamiento y la incorporación de los pueblos indígenas, pero llegar a esto no es un proceso fácil. Aunque sea difícil, los cambios legales y educativos son necesarios para que los programas de EIB tengan el espacio para lograr su objetivo central: eliminar la estigmatización de la cultura y lengua indígena (en todos sus componentes) a través del empoderamiento de los niños indígenas y no indígenas al fin de fomentar una interculturalidad vivida y sentida. Para llegar a esto, la EIB debe extender a todos los colegios públicos para que los niños indígenas no enfrenten la discriminación contra su cultura cuando tienen contacto con la cultura dominante. Por extender la EIB a todos los colegios públicos, el entendimiento y respeto mutuo serán logrados—dos metas

importantes de una educación de calidad. Este cambio no solo mejoraría la experiencia que los alumnos indígenas y no indígenas tienen en el aula, sino también, combinada con otras medidas que fomentan la interculturalidad y el bilingüismo en escala nacional, garantizaría el éxito de los alumnos.

En resumen, estos cambios en términos de su formulación, implementación, alcance, estructura y currículo en conjunción con cambios legales, sociales y educativos, cambiarán la EIB de un proceso soltero e inefectivo a un proceso emancipador y efectivo en Chile, permitiendo que la EIB logre sus metas centrales. En la subsección que sigue, se proponen los cambios realistas que el Estado puede y debe priorizar para llegar a una EIB auténtica, servidor y de calidad en el contexto chileno.

#### *Recomendaciones (realistas) para una EIB de calidad*

No hay solo una respuesta de cómo llegar al cambio social en la comunidad indígena y la sociedad dominante a través de la EIB, pero si el Estado chileno prioriza e implementa los cambios recomendados a lo largo de este trabajo, se eliminarán los fracasos de los programas actuales y será capaz de lograr los objetivos fundamentales de una EIB de calidad. Las prioridades más importantes para mejorar la EIB en el contexto chileno son:

- Repensar y (re)construir los programas de EIB en colaboración con el liderazgo mapuche para que estos programas sean *para y de* los indígenas
- Reformar el currículo, la pedagogía y la implementación de los programas para que alineen con los valores y modos de enseñanza de los indígenas
- Extender los programas a lo largo del día escolar, al currículo nacional, a todos los niveles de la escolarización y a todos los colegios públicos municipales

- Animar las comunidades indígenas a ser líderes y agentes activos en el esfuerzo de la revitalización cultural y lingüística de sus culturas
- Re-escribir los programas en una manera que no solo honra las narrativas diversas y las formas de enseñanza de los indígenas, sino también empodera los niños indígenas y no indígenas
- Adoptar los programas y el currículo de la EIB a su contexto, alumnos y necesidades comunitarias
- Revisar y probar el currículo nuevo antes de su implementación a lo largo del país
- Aumentar el financiamiento de estos programas
- Ofrecer más oportunidades para la preparación y el desarrollo profesional docente
- Dar estatus “oficial” al currículo de la EIB
- Abordar y eliminar estos sistemas de opresión que todavía existen en la legislación y el ámbito escolar chileno por:
  - 1) eliminar las barreras de acceso a la educación para los pueblos indígenas como la pobreza y discriminación sistemática;
  - 2) mejorar la calidad de las escuelas públicas municipales y el currículo nacional; y
  - 3) empezar la reconstrucción económica, territorial y política de la nación para que la voz indígena esté escuchada y valorizada
- Proteger más efectivamente los valores, las culturas y las necesidades de los indígenas en y con la legislación chilena
- Crear más escuelas en las zonas rurales y apoyar a los niños indígenas al margen a través de su escolarización

- Priorizar la Reforma Educativa
- Reconocer oficialmente la lengua mapuche (y por extensión las otras lenguas indígenas)
- Recuperar las historias oficiales de los indígenas y otras comunidades marginalizadas en una manera que honra las historias, lenguas, culturas, costumbres, etcétera de estas gentes.

Como Luna e Hirmas nos sugieren, “vemos la necesidad de diseñar y adoptar estrategias de acción más ‘realistas’, que establezcan objetivos a corto, mediano y largo plazo y que también sean diferenciadas según las características de los contextos locales”—lo que debería ser el esfuerzo del gobierno chileno, el Mineduc y el liderazgo indígena (16). Las recomendaciones propuestas a lo largo de este trabajo no son una lista completa y para ver si estas prioridades son las más necesarias, el Estado en colaboración con el liderazgo indígena debe asesar atentamente el estado actual de estos programas, planear la forma ideal de la EIB en el contexto chileno y establecer un plan sólido de cómo alcanzar este ideal. El proceso de mejorar la EIB y la educación en general es un proceso largo que requiere el esfuerzo y dedicación del gobierno y la sociedad al completo para tener éxito. Si el Estado cumple con la mayoría de las recomendaciones propuestas, se puede realizar los objetivos centrales de una EIB servidor, auténtica y de calidad—empoderando a todos los niños chilenos y aumentando el capital social de todo el país. En el último capítulo, se proponen las conclusiones finales del trabajo, ofreciendo aún más el poder de la EIB y explorando alternativas posibles a estos programas en el contexto chileno.

## **Conclusión**

En el mundo todavía más globalizado, diverso e interconectado, el rol de la educación se ha convertido en un factor integral en el éxito y crecimiento del niño. Por causa de este mundo interconectado, el gobierno chileno ya no puede desatender el tema de lo indígena y la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe que sirva a la diversidad de la sociedad chilena—sus historias, culturas y lenguas. Una EIB bien desarrollada no solo puede romper las jerarquías de poder que oprimen las personas indígenas del país, sino también contribuye a la formación continua de la identidad, el aprendizaje y el desarrollo sociopolítico de la sociedad al completo en una manera auténtica y servidora. Sin embargo, los programas de EIB en Chile no cumplen con lo esperado y son caracterizados más por fracasos que éxitos (Lagos 80). En muchos casos, aunque la EIB en Chile se ha convertido en un símbolo fuerte de la comunidad mapuche y puede ser vista como una forma de resistencia y revitalización cultural, los programas tienen fracasos fundamentales en su pedagogía, implementación, currículo, estructura y alcance. Unos de los problemas más grandes de la EIB son los hechos de que tienen un currículo oculto, no son bien desarrollados y solo están implementados en las zonas con “alta densidad indígena”—reduciéndolos a iniciativas educativas de segunda tasa. Los

programas en su forma presente pretenden ser interculturales y bilingües, pero en realidad, no lo son (80).

De esta manera, los programas de EIB en Chile generalmente son considerados fracasos porque no son contruidos *para y de* los mapuche. Aunque existen muchos problemas con los programas de EIB mismos, lo que más condiciona y afecta la educación indígena, en varios niveles, es la opresión sistemática bajo la cual los indígenas han sufrido a lo largo de la historia del país. Esta opresión ha tenido múltiples efectos para los pueblos indígenas, incluyendo la imposición de muchas barreras de acceso a la educación. Lo cierto es que las relaciones entre el Estado, los mapuche y la sociedad chilena siempre han sido desiguales, estableciendo sistemas de poder en el gobierno, las estructuras sociales y otras instituciones en la nación a favor de la cultura dominante, aún más dejando un efecto duradero sobre la realidad socioeconómica y política de los indígenas hoy en día. La realidad es que las leyes indígenas y educativas no protegen las necesidades y los derechos de los pueblos originarios como deben, incluyendo una EIB de calidad.

No obstante, hoy en día, existe la promesa de la EIB y de una educación de calidad, pero el camino para alcanzar esta meta todavía es borroso. Si el gobierno chileno 1) aborda las críticas y necesidades de las comunidades indígenas; 2) cambia los problemas fundamentales de los programas de EIB en términos de su currículo, estructura y alcance; y 3) hace cambios legislativos y educativos para garantizar a los indígenas los mismos derechos de los demás, el Estado será capaz de recrear la EIB para que sirva a la comunidad indígena y la sociedad dominante. No existe una sola fórmula para generar una EIB de calidad, pero para llegar allí, el gobierno debe asesar el estado actual de estos



programas, planear la forma ideal de la EIB en Chile y establecer un plan bien desarrollado de cómo alcanzar esta ideal. Si el Estado, el Mineduc, el liderazgo indígena y la sociedad más grande asumen esta responsabilidad de mejorar la EIB y la educación en general de Chile a través de un proceso continuo, el país puede empezar a romper los sistemas de poder que todavía oprimen la gente indígena y las personas al margen de una vez por todas.

La cuestión ahora es: ¿existen alternativas a la EIB para el contexto chileno? Como ya se ha argumentado a lo largo de este trabajo, es el deber del estado chileno de establecer un sistema educativo que honre e incorpore las historias, lenguas, culturas y necesidades de los pueblos originarios, pero, de modo semejante, existe la posibilidad de unas alternativas de la EIB que también tengan valor para los indígenas y la sociedad dominante. La mejor alternativa a la EIB es un currículo nacional que verdaderamente sirva a todos los niños del país. Lo ideal es que no existen estos programas de EIB dentro del ámbito escolar chileno, sino que las culturas y lenguas indígenas ya están incorporadas al currículo nacional. Sin embargo, por causa de la realidad en Chile, la EIB es la mejor opción en este momento.

Aunque la mayor parte de este trabajo se enfocaba en el caso mapuche, hay que recordar que existen otros grupos indígenas en Chile que merecen una EIB de calidad. La posibilidad de una EIB mejor puede ser inspiración para los pueblos mapuches y los otros grupos indígenas a seguir luchando por la igualdad de derechos, el cambio social necesario y el sistema de educación servidor que ellos merecen. La EIB es un componente imprescindible en el camino hacia una educación de calidad en Chile porque si el sistema educativo sirve a toda la diversidad de la sociedad, se permitirá la

convivencia de las semejanzas, interdependencias y lo desconocido entre todas las personas diversas del país (Salazar Tetzagüic 9). Simplemente, es el deber del gobierno y la sociedad en general de asegurar una EIB de calidad, y a través del diálogo abierto, la acción y la persistencia, Chile puede tomar los pasos hacia la interculturalidad sentida y vivida.

## Bibliografía

- Abarca, Geraldine y Claudia Zapata. “Indígenas y educación superior en Chile: El caso mapuche.” *Revista Calidad en la Educación* 26 (2007): 57-79. Consejo Nacional de la Educación. Consejo Superior de Educación de Chile. Web. 25 febr. 2015. <[http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista\\_calidad\\_leer\\_revista.aspx?idPublicacion=56](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=56)>.
- Aguilera Barraza, René Patricio. “Evaluación del acuerdo de nueva imperial y su impacto en la realidad indígena chilena, desde la percepción de la dirigencia aymara.” *AIBR. Revista de Antropología Iberoamerica* 1.2 (2006): 331-30. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Web. 1 febr. 2015. <<http://www.redalyc.org/pdf/623/62310209.pdf>>.
- Bachelet, Michelle. “Carta de presentación.” *Michelle Bachelet*. El Gobierno de Chile, 1 Oct. 2013. Web. 20 febr. 2014. <<http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Presentación-Michelle-Bachelet-5-7.pdf>>.
- . “Programa del gobierno Michelle Bachelet 2014-2018.” *Michelle Bachelet*. El Gobierno de Chile, Oct. 2013. Web. 20 febr. 2014.

[http://issuu.com/michellebachelet/docs/programa\\_de\\_gobierno\\_2014-2018\\_mich/5?e=9507731/5388631](http://issuu.com/michellebachelet/docs/programa_de_gobierno_2014-2018_mich/5?e=9507731/5388631)>.

Blaser, Mario, Ravi de Costa, Deborah McGregor y William Coleman, eds. *Indigenous Peoples and Autonomy: Insights for a Global Age*. Vancouver: UBC, 2010. Impresa.

Castro Lucic, Milka. "Challenges in Chilean Intercultural Policies: Indigenous Rights and Economic Development." *Political and Legal Anthropology Review (PoLAR)* 28.1 (2005): 112-32. Web.

Donoso Romo, Andrés. "Exclusiones en la educación superior chilena: preguntas abiertas para el siglo XXI." *Revista de Sociología* 19 (2005): 159-170. Web.

Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury, 1973. Impresa.

Freire, Paulo y Myra Ramos. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1987. Impresa.

Grant, Carl A. y Agostino Portera, eds. *Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, 2011. Impresa.

Hamel, Rainer Enrique. "Plurilingual Latin America: Indigenous Languages, Immigrant Languages, Foreign Languages—towards an Integrated Policy of Language and Education." *Forging Multilingual Spaces: Integrating Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 58-108. Impresa.

Hélot, Christine y Anne-Marie de Mejía. *Forging Multilingual Spaces: Integrating Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. Impresa.

---. "Introduction: Different Spaces - Different Languages. Integrated Perspectives on Bilingual Education in Majority and Minority Settings." *Forging Multilingual Spaces:*

*Integrating Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 1-27. Impresa.

Lagos, Cristián. “Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).” *Lenguas Modernas* 41 (2013): 67-83. Web. 1 febr. 2014.

<<http://www.lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/viewFile/30775/32522>>.

López, Luis Enrique. “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.” *Séptima reunión del comité regional intergubernamental del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* 1 (2001). Web. 20 en. 2015. <[http://www.red-ler.org/cuestion\\_latinoamericana.pdf](http://www.red-ler.org/cuestion_latinoamericana.pdf)>.

Luna, Laura y Carolina Hirmas. “Enfoques curriculares de educación intercultural bilingüe en Chile: análisis para una propuesta de convivencia.” *VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile, 25 - 27 de oct. de 2005. Web.

Marimán Quemenedo, Pablo. “Making Alternatives Visible: The Meaning of Autonomy for the Mapuche of Cholchol (Ngulumapu, Chile).” *Indigenous Peoples and Autonomy: Insights for a Global Age*. Vancouver: UBC, 2010. 179-194. Impresa.

Ministerio de Educación. “Ley 20370: Establece la ley general de educación.” *El Gobierno de Chile* (12 sept. de 2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Web.

Ministerio de Planificación y Cooperación. “Ley 19253: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional

de desarrollo indígena.” *El Gobierno de Chile* (5 oct. de 1993). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Web.

Montecinos, Carmen. “Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural.” *Cuadernos Interculturales*: 25-32. Valparaíso: Veleina, sept. 2004. Web.

Montecinos, Carmen y Guillermo Williamson. “Interculturalism, Multiculturalism and Diversity as Social and Educational Policies in Chile, 1990-2008.” *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, 2011. 323-334. Impresa.

Naciones Unidas. “Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas 61/295.” (13 sept. de 2007): 1-15. *Naciones Unidas*. Web. 29 dic. 2014. <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)>.

---. “Declaración Universal de Derechos Humanos.” (10 dic. de 1948). *Naciones Unidas*. Web. 30 dic. 2014. <[http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi\\_file\\_file/declaracion\\_universal\\_derechos\\_humanos.pdf](http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_file_file/declaracion_universal_derechos_humanos.pdf)>.”

Niño-Murcia, Mercedes y Jason Rothman. *Bilingualism and Identity Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 2008. Impresa.

---. “Spanish-contact bilingualism and identity.” *Bilingualism and Identity Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 2008. 11-32. Impresa.

- Ortiz, Patricio. "Indigenous Knowledge and Language: Decolonizing Culturally Relevant Pedagogy in a Mapuche Intercultural Bilingual Education Program in Chile." *Canadian Journal of Indigenous Education* 32.1 (2009): 93-114. Web.
- Quilaqueo Rapimán, Daniel. "Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche." *Cuadernos Interculturales* 3.4 (2005): 37-50. Web. 10 oct. 2014. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200404>>.
- Riedemann Fuentes, Andrea. "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?" *Indiana* 25 (2008): 169-93. Web.
- Rother, Tanja. "Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche." *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9 (2005): 71-84. Web.
- Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús. "Modelo 1: Enfoque Teórico." *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: Experiencia de países latinoamericanos*. 1st ed. San José: Producción Editorial-Servicios Especiales Del IIDH, 2009. Web.
- Williamson, Guillermo. "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" *Cuadernos Interculturales*: 16-24. Valparaíso: Veleina, sept. 2004. Web.
- Zentella, Ana Celia. "Preface." *Bilingualism and Identity Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing, 2008. 3-9. Impresa.