

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?

The Intercultural Bilingual Education Program and its results: Perpetuating discrimination?

Cristián Lagos

Departamento de Lingüística, Universidad de Chile
Center for Language, Interaction, and Culture,
University of California, Los Ángeles, EE.UU.

Resumen

En estudios anteriores que hemos realizado sobre la realidad lingüística y cultural indígena, hemos identificado la ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de las lenguas indígenas como una de las causas principales de la pérdida de su vitalidad, algo que debería corregirse, según el discurso de autoridades públicas, intelectuales y agrupaciones indígenas, a través de iniciativas como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En este artículo realizamos una evaluación crítica de este programa de relevancia nacional, dada la condición multicultural y multilingüe del país, respecto del carácter intercultural y bilingüe de las experiencias desarrolladas en diversos colegios urbanos y rurales de Chile. Como resultado, descubrimos que en un nivel estructural, no se disponen de los recursos necesarios para dar continuidad en el tiempo a la iniciativa, y esta depende del desempeño individual de las comunidades, de los profesores y de los directores antes que de las instituciones responsables (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI], Ministerio de Educación [MINEDUC]). En su dimensión (inter)cultural se evidencian representaciones sociales en conflicto en torno a los contenidos de lengua y cultura indígena, y la figura del *educador tradicional* como transmisor de los saberes culturales. Se concluye que el PEIB se constituye en una medida política pública que reproduce las relaciones asimétricas y las representaciones sociales sobre el sujeto indígena que propone superar: el indígena subordinado al «civilizado», sin voz ni agenda propia, en condiciones precarias, con bajo estatus y cuyos sistemas locales de producción/transmisión de conocimiento carecen de legitimidad.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, antropología lingüística, lenguas indígenas

Correspondencia a:

Cristián Lagos
Departamento de Lingüística, Universidad de Chile
Center for Language, Interaction, and Culture, University of California, Los Ángeles, EE.UU.
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, tercer piso, Santiago, Chile
Correo electrónico: crlagos.f@gmail.com
El artículo integra los resultados obtenidos en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación 1110362 y VID SOCU-SOC-11/11. También se incorporan los aportes realizados al borrador por la Dra. Verónica Figueroa Huencho en materia de política pública indígena.

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.7

Abstract

In previous studies carried out about the linguistic and cultural situation of indigenous communities, we have identified the gap in traditional circuits of production and reproduction of indigenous languages as one of the main reasons for the loss of their vitality. Public authorities, indigenous organizations as well as intellectuals have all stated the need for correcting this problem by means of initiatives such as the Intercultural Bilingual Education Program (PEIB). In this article, we undertake a critical assessment of this program, vis-à-vis Chile's multilingual and multicultural character, by analyzing several experiences carried out in rural and urban schools throughout the country. As a result, we found that, at a structural level, there are not enough resources to ensure the initiative's continuity and that it depends on the individual performance of teachers, principals and communities rather than the institutions that should be responsible (National Corporation for Indigenous Development [CONADI], Ministerio de Educación [MINEDUC]). At an intercultural level, the evidence points out to conflicts among social representations with regard to the pedagogical content about indigenous language and culture, and the role of "traditional educators" as a way to transmit indigenous cultural knowledge. We conclude that public policies such as the PEIB end up propagating the very asymmetric relationships and the social representations they are supposed to overcome in relation to indigenous people, that is, indigenous individuals subordinated to «civilized» people, without a voice or an agenda of their own, living in precarious conditions, with a low social status and whose local systems of production and transmission of knowledge lack of legitimacy.

Keywords: Bilingual Intercultural Education, linguistic anthropology, indigenous languages

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB): antecedentes preliminares

Tras la anexión de la Araucanía y la resolución de los procesos de anexión de recursos y territorios de las otras etnias originarias presentes en el país, los indígenas comenzaron a ser objeto de protección legal a partir de la década de 1930, al dictarse una serie de decretos y leyes de diversa índole en favor de estas comunidades. Desde entonces, las políticas públicas en torno al mundo indígena han establecido iniciativas de discriminación positiva que no han superado una dimensión asistencialista, cuantificadora y asimilacionista, lo que ha sido funcional para reproducir hasta el día de hoy la asimetría económica, social, cultural y política en las relaciones entre la sociedad nacional y el mundo indígena. Uno de los tantos ámbitos en los que esta asimetría se ha visto reflejada es el de su patrimonio cultural y, en particular, el de sus lenguas y derechos lingüísticos (Figuerola, 2004; Wabgou y Roth, 2009). En efecto, los pueblos indígenas, a pesar de los cambios legales y normativos internacionales, aún no han sido reconocidos adecuadamente por las políticas como pueblos distintos y con culturas diferentes, lo que supondría, entre otras cosas, incorporar variables culturales, lingüísticas, políticas, económicas, valóricas, históricas y relacionales a una discusión política de carácter complejo (Wabgou y Roth, 2009). Al contrario, la mayoría de los Gobiernos han impulsado estrategias asimilacionistas privilegiando una serie de valores y principios que han buscado consolidar una visión «occidental» de desarrollo, lo que no ha generado las condiciones para un mayor pluralismo ni una real consideración de las particularidades históricas de estos pueblos (de hecho, el análisis del PEIB que pretendemos mostrar reafirma esta tendencia).

La dimensión lingüística, por tanto, no ha sido ajena a este modelo general y, ciertamente, desde un comienzo, la incorporación de la lengua española como lengua de educación fue una de las principales herramientas de asimilación en el pasado (Gallardo, 1984). Con el correr del tiempo, en el siglo XX, los procesos de migración desde los territorios originarios hacia las grandes ciudades marcaron un punto de inflexión para entender las medidas de política pública a favor de la revitalización de las lenguas y culturas indígenas surgidas desde los años ochenta del siglo pasado y que se proyectan hasta hoy (Gallardo, 1984; Hernández, 1984, 1986; Lagos y Espinoza, 2013). A raíz de estas migraciones, se consolidó un sujeto social indígena urbano, que usa su lengua en la ciudad, que se ha educado en escuelas, liceos y universidades en entornos urbanos, y que reivindica su lengua originaria como un elemento simbólico central para su construcción y resistencia identitaria (Gissi, 2004; Lagos, 2012). Es a partir de esta base social, por tanto, que surgen las primeras manifestaciones de preocupación por regular, de manera más sistemática, la relación entre las lenguas y culturas en contacto, lideradas principalmente por una elite indígena que había

sido educada en los sistemas universitarios chilenos. En el marco de este nuevo panorama de contacto lingüístico y cultural, con sujetos indígenas insertos en una sociedad urbana y sometidos a procesos de socialización (a través de la educación formal y los medios de comunicación masiva) en matrices culturales exógenas, de inspiración racional iluminista, las lenguas indígenas comienzan a ser un objeto de reflexión en nuevas coordenadas: (a) son usadas en un medio social distinto al original (vinculado a la tierra y la vida tradicional indígena), lo que le exige ciertas adaptaciones (préstamos, neologismos, simplificaciones y fenómenos de interferencia lingüística); y (b), los intelectuales, formados en la universidad y especializados en su estudio, comienzan a proyectar las categorías propias de la ciencia lingüística (tales como los ideales de *estandarización*, *intelectualización* y *autoridad*) sobre las lenguas indígenas, lo que explica buena parte de los problemas que suscitará su enseñanza en escenarios de educación formal, como la escuela (Lagos, Rojas y Espinoza, 2013).

Posteriormente, a partir la década de los noventa, el Estado asumió un rol más protagónico en la definición de una política pública global orientada hacia el mundo indígena (Lagos y Espinoza, 2013). En este marco, uno de los pilares fundamentales fue la consideración de la educación y sus lenguas originarias en cuanto ejes centrales de la revitalización de las culturas indígenas, como parte del nuevo trato que el Estado quería con estas poblaciones. Ello, pues se entienden ambos ámbitos como primordiales para concretar el reconocimiento, respeto y protección de sus culturas, siendo las lenguas reflejo de estas, y se reconoce que su revitalización requiere un proceso educativo acorde a las necesidades de sus pueblos. De estas necesidades nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), fundamentado en la existencia de un bajo rendimiento en los estudiantes indígenas, debido a (a) la descontextualización del currículo en relación con la cultura local, (b) al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de estos y (c) a la exclusión de las lenguas vernáculos (Donoso, Contreras, Cubillo y Aravena, 2006; Sir, 2008). En otras palabras, en su origen el PEIB no es un programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social. Además, en un marco más global, debe entenderse como una medida tendiente a aminorar las tensiones sociales dentro de estados pluriétnicos, de modo tal de generar climas sociales estables que garanticen la llegada de inversores externos, dentro de las reglas del juego establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (García de León y García de León, 2012; Lagos, 2011; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013; Riedmann, 2008; Schmelkes, 2004; Sir, 2008; Viaña, Tapia y Walsh, 2010; Williamson, 2004).

El programa se inició en Chile con 5 experiencias piloto en regiones con significativa presencia de población indígena durante 3 a 4 años (Ministerio de Educación, 2005). Luego de la conclusión de estas experiencias, en el año 2000 se llevó a cabo la institucionalización del PEIB como un programa focalizado, hecho que permitió su expansión a otros establecimientos que presentaban las mismas condiciones que los establecimientos piloto. El cuerpo legal que instauró este programa educativo fue la promulgación, en 1996, de la Ley N° 19.253, cuyos artículos 28 y 32 estipulaban:

1. El uso y conservación de los idiomas indígenas junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
2. La instalación 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. El encargado de transmitir estos saberes es el denominado *educador tradicional*, que, por lo general, es un integrante de la comunidad o agrupación indígena vinculada al establecimiento educacional en que se aplica la EIB y que ha sido seleccionado para tal tarea en virtud de su nivel de conocimiento de la lengua y las tradiciones de su comunidad (el *kimün*, para el caso mapuche, en virtud de cuyo conocimiento se le denomina *kimche*). Este actor educativo generalmente carece de la instrucción formal que lo habilite como profesor (en tanto profesional con formación universitaria), por lo que debe desarrollar su labor asociado al denominado *profesor mentor*, que sí posee estudios universitarios en pedagogía. Se establece así la llamada *dupla pedagógica*, que es la encargada, en el aula, de la implementación del PEIB.
3. El desarrollo de 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.

Además, según el Decreto N° 280 (2009) del Ministerio de Educación, en los establecimientos educacionales donde más de la mitad del estudiantado tiene ascendencia indígena se debe impartir

obligatoriamente la materia Lengua Indígena. Respecto a este requisito, se generó una distinción que será importante para cuando evaluemos la noción de *interculturalidad* que este programa proyecta: implica un carácter diferenciado para la obligatoriedad del sector, considerando que (a) los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena deben ofrecer esta materia, que será optativa para el alumno, teniendo carácter de recomendación; (b) mientras que para el resto de las escuelas del país, será una materia voluntaria, orientada a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad.

El desarrollo de este modelo educativo en las dos últimas décadas en Chile ha permitido consolidar un enfoque pedagógico que, en el discurso, se propone como (a) de revalorización y rescate de las culturas indígenas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de un diálogo entre culturas (Lagos, 2011); (b) un nuevo método de educación intercultural para la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura; y (c) una propuesta pedagógica que pretende difundir las costumbres y culturas indígenas en el ámbito escolar a través del aprendizaje de su lengua, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad (Loncon, 2013; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez, 2011). Frente a este panorama, y basándonos en nuestro conocimiento de diversas experiencias de implementación del PEIB, principalmente en establecimientos escolares, urbanos y rurales con población mapuche, intentaremos evaluar en qué medida este programa da cumplimiento a esta declaración de propósitos, respondiendo a preguntas tales como: ¿es la escuela el espacio para la revitalización de las lenguas indígenas? y ¿qué concepción de la diversidad cultural/lingüística intenta legitimar en los alumnos?, preguntas que apuntan a las bases lingüísticas y antropológicas que, supuestamente, deberían estar en los pilares de esta iniciativa.

Consideraciones metodológicas

Nuestro análisis se basa en datos recolectados en diferentes estudios cualitativos de antropología lingüística, financiados por el FONDECYT y la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VID) de la Universidad de Chile entre 2012 y 2014, que hemos realizado en escuelas y comunidades pehuenches de Alto Bío Bío y moluches de Mulchén y de comunas de Santiago con una alta proporción de población mapuche (La Pintana, Pudahuel, Cerro Navia, El Bosque) donde se implementa el PEIB.

La recolección de datos se basó en entrevistas semiestructuradas realizadas a los distintos integrantes de las comunidades educativas de las escuelas estudiadas, esto es, directores de escuela, educadores interculturales, profesores mentores, alumnos y apoderados, además de realizar observaciones participantes de clases y actividades del subsector lengua indígena, incluidas algunas actividades ceremoniales vinculadas a él. Antes de participar de cada actividad de investigación, se solicitó a los participantes la firma de consentimientos informados tanto para las entrevistas como para la observación, indicándoseles que serían identificados solo con las iniciales de sus nombres en posibles publicaciones e informes de investigación. El análisis de la información recolectada en las entrevistas se realizó siguiendo las pautas del modelo de *ideologías lingüísticas*, propuesto por Irvine y Gal (2000) y Kroskrity (2010).

La aproximación etnográfica a comunidades educativas en entornos rurales y urbanos tuvo la ventaja de conocer los fenómenos en su contexto natural de ocurrencia, y constituyó una valiosa estrategia metodológica en el campo de la investigación en educación. En la siguiente sección revisaremos los principales resultados obtenidos en dos niveles de análisis, uno estructural (referido a elementos de la operación propia del programa) y otro cultural (referido a las representaciones sociales que hay sobre los contenidos, los actores sociales del programa y su noción de interculturalidad), los que luego se discutirán en la sección final del artículo.

Resultados: el aporte del PEIB a la interculturalidad

Sobre la base de nuestra experiencia en terreno y desde nuestra perspectiva disciplinar —la antropología lingüística—, la evaluación general del programa es que siempre resulta parcial, dependiendo del mayor o menor interés de los encargados, con profundos problemas de financiamiento para garantizar 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 indígena (urbano y rural) hoy. Esta impresión se hace más preocupante cuando nos abocamos a un análisis más detallado, en dos niveles, presentados a continuación.

Nivel estructural

En todas las experiencias revisadas, sus resultados, su calidad y su nivel de profundización dependen directamente del esfuerzo individual de los profesores encargados y, en menor medida, del equipo de dirección del establecimiento. En las ciudades, todas son iniciativas emergidas de agrupaciones mapuches urbanas de las comunas que se han acercado al municipio para presentar sus demandas. No es ni la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) ni el Ministerio de Educación (MINEDUC) los que las gestionan e implementan. Antes bien, y al contrario de lo que la ley señala, ambas instituciones mantienen una escasa supervisión sobre los programas y su implementación, su aporte financiero es irregular y marginal y carecen de una mínima coordinación para el desarrollo de estas iniciativas. A esto se suma la falta de material didáctico centralizado que venga del MINEDUC, que sea pertinente para 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 también en la estandarización de la lengua. De esta manera, cada *educador tradicional* utiliza los grafemarios y el material que desee (algunos, por ejemplo, utilizan al escribir la lengua mapuche el alfabeto *azumchefe* y otros el *raguileo*, etc.). Lo mismo sucede con la «intelectualización» del mapudungún presente en los textos, generándose distintos neologismos para adecuarse a los usos de la realidad actual. Todos estos fenómenos, a la larga, contribuyen para aumentar la entropía al interior de una lengua que, con el fin de insertarse en un sistema de enseñanza formal, requeriría estandarizarse y unificarse, además de intelectualizarse, si se quiere ponerla al mismo nivel que el español, algo que, en todo caso, carece de todo consenso y es materia de discusión dentro de las mismas comunidades (Irvine & Gal 2010; Lagos y Espinoza, 2013). Esto es una señal clara de que una EIB que no vaya aparejada de un proceso de planificación lingüística puede resultar perjudicial para la lengua que pretende promover (Lagos et al., 2013).

Otro elemento importante que limita estas iniciativas es la necesidad de contar con recursos económicos que garanticen la calidad y la continuidad del trabajo. 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 reduce 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 problema 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. Rotular los contenidos de lengua y cultura indígena de esa manera les resta un significado social que los haga relevantes para la comunidad escolar. En otros casos, los contenidos relativos a lengua mapuche están insertos en la clase de historia o de lenguaje, en uno de sus bloques, estando supeditado el educador tradicional al espacio que le dé el profesor a cargo.

Adicionalmente, en lo que atañe a la calidad de enseñanza de una segunda lengua, una de las grandes dificultades tiene que ver con uno de los factores facilitadores en el aprendizaje de una segunda lengua (L2): la motivación. Los sectores urbanos donde la población indígena hace posible y necesario el PEIB son justamente los sectores más desaventajados en términos socioculturales y con menores índices de escolarización y rendimiento escolar. Pedir a estos alumnos que aprendan otra lengua, además de español e inglés, ya es una complejidad adicional. Además, aumentar sus horas de clases o pedirles que lo hagan como actividad extraprogramática, fuera de su jornada escolar, es desconocer la realidad. Eso demuestra que no basta con agregar elementos en el currículo escolar para cubrir las necesidades que implica la EIB, sino que más bien se requiere una reorganización del currículo nacional para dar un curso adecuado a tales demandas. En otras palabras, se requiere un cambio estructural mayor y no cosmético, esto es, uno que reconozca que los contenidos relativos a la interculturalidad (no solo referente a los pueblos indígenas, sino también a las poblaciones migrantes en un mundo globalizado), sean tan relevantes para formar ciudadanos como otros contenidos con tal calificación. Eso, claramente, requiere definiciones en política educativa de carácter nacional.

Nivel/dimensión cultural

En cuanto a la dimensión cultural implicada en su propuesta, el PEIB resulta ser un modelo pedagógico pensado para la realidad rural tradicional (una imagen idealizada del mundo indígena que ni siquiera

existe en sectores aislados). En el ámbito rural, por la densidad que alcanza la población, no es difícil encontrar escuelas donde se haga exigible la implementación del PEIB. Sin embargo, esta perspectiva debe adecuarse a la nueva realidad mapuche: la mayor proporción de indígenas vive en las ciudades. Este nuevo carácter urbano 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 una tarea pendiente, de adaptar la política lingüística indígena a la realidad urbana del nuevo mapuche. Por esto, no es extraño que el enfoque predominante sea más bien folclorizante respecto de la lengua y cultura, tal como señala un educador *tradicional* urbano: «Consistió en lenguaje, como costumbres mapuches, entonces lo que se estuvo enseñando a los niños fue sobre las comidas y las cosas que a ellos les interesaba» (EP, educador tradicional, establecimiento educacional urbano).

Precisamente, la figura del educador tradicional, su legitimación y su inserción en el equipo educacional es otro de los grandes desafíos de la implementación del programa. En general, este punto ha sido confusamente tratado como una carencia de personal calificado para la labor, con las competencias pedagógicas para ello, lo cual pareciera reforzarse en el discurso de los educadores, que afirman operar desde una dimensión más bien intuitiva (comparada con la visión estratégica de los pedagogos formados en instituciones occidentales de educación superior), constatando una variedad de enfoques y propósitos entre ellos. Así, por ejemplo, un educador señala: «Las clases son divididas por el aprendizaje de elementos comunes en el diario vivir, en las cuales los juegos, las manualidades y las representaciones son relevantes para el actuar de los niños» (TG, educador tradicional, establecimiento educacional urbano).

De esta manera, parecería reforzarse la idea, para algunos, de que la falta de calificación universitaria lleva a estos educadores a usar su intuición, por lo que habría que limitar su labor, precisamente, a una actividad con un profesor tutor y, a su vez, capacitarlo en la materia («habilitarlo»). Sin embargo, nos hacemos parte de una interpretación diferente, en tanto en este punto radica una de las principales debilidades del programa, desnudando su carácter artificial y solo comprometido con una interculturalidad a medias. Esto es así, pues el problema no es que no exista personal calificado, percepción que lleva, finalmente, a que el educador tradicional trabaje aislado del resto del equipo de profesores del colegio y que su actividad no tenga una ligazón orgánica dentro del currículo escolar. Así, este «educador» queda situado en una especie de limbo: se lo ha extraído de su medioambiente natural, la comunidad o agrupación, para llevarlo a un lugar donde es un sujeto artificial, extraño, y queda relegado a un lugar marginal y, con ello, su práctica también. Solo si el profesor con formación universitaria le da un lugar en su clase va a legitimarse, dependiendo así de personas y situaciones y no de un marco institucional el éxito de su actividad (algunos educadores nos señalan que no tienen libertad para tratar los temas que consideren relevantes para su cultura, tales como la historia de su pueblo, debiendo remitirse a lo que los profesores universitarios consideren como importante), encontrándose en una clara situación de subordinación.

En este sentido, el que su desempeño como educador tradicional dependa de su relación con la figura de un profesor mentor (universitario, *profesor* y no *educador*, diferencia de denominaciones que muestra cómo el lenguaje crea y reproduce relaciones de poder), no hace más que reproducir simbólicamente las relaciones de dependencia y asimetría que han existido y existen entre la sociedad chilena y el mundo indígena. Por lo demás, esa relación es la reproducción más fiel del imaginario evolucionista decimonónico en el contexto del siglo XXI. Relación de subordinación que, por lo demás, se ve ratificada en las condiciones salariales más que precarias en las que estos educadores llevan a cabo su tarea. Ningún éxito en el PEIB se va a lograr sin condiciones salariales y laborales mínimas para con los educadores tradicionales que garanticen su continuidad e interés en el proyecto. Adicionalmente, estas condiciones laborales también deben referirse a cómo se concibe al educador tradicional en el resto de la comunidad educativa: tanto los profesores como el personal administrativo no entienden el significado de su rol en el programa (variados son los casos en que, por ejemplo, se los usa de porteros o cuidadores cuando falta algún integrante de la comunidad educativa). En este sentido, resulta imposible pensar que un alumno vaya a considerar importante o prestigioso un saber que entrega un integrante de la comunidad escolar que, precisamente, no es prestigioso.

Consideramos necesario, para entender estas dinámicas, la incorporación de modelos de la antropología lingüística y su noción de *ideología lingüística* (Irvine & Gal, 2000; Kroskrity, 2010; Makihara & Schieffelin, 2007; Silverstein, 1979). Las culturas indígenas como la mapuche poseen ideologías lingüísticas (creencias, sentimientos y concepciones, planteados de manera explícita o manifestados en prácticas comunicativas, acerca de la estructura y el uso del lenguaje) sobre sus lenguas que las concibe no como un sistema con existencia objetiva, sino como un producto entregado por la naturaleza. De ello se desprende que el

propietario de este bien cultural no es un individuo o entidad particular, sino un patrimonio grupal que, como tal, puede ser reivindicado como un derecho (un derecho lingüístico) en el marco de los procesos de enfrentamiento y resistencia que caracterizan la relación entre grupos indígenas y sociedad nacional en la era postcolonial. La pregunta es, entonces, ¿quién debe velar por la lengua?; ¿quién puede atribuirse su propiedad, señalando qué es correcto o no, o qué cambios debe sufrir para adaptarse a nuevos usos? En las sociedades de tradición racional iluminista como la nuestra, tal pregunta es de fácil solución: nadie discute el rol de los especialistas científicos en la lengua o su enseñanza (lingüistas, profesores, etc.) o el rol de las academias o instituciones académicas relativas a la planificación idiomática en torno a la lengua. Desde nuestra formación inicial en la escuela aprendemos a observarlos como autoridades y depositarios de las visiones correctas de lo que nuestras lenguas son. Sin embargo, en el caso de las lenguas indígenas, asociado a su concepción cultural particular, la respuesta no es tan clara. Este es un punto crucial cuando se intenta implementar la escuela como espacio de enseñanza de la lengua (al modo de una L2) y la cultura de las comunidades indígenas, pues, ¿cómo definimos y legitimamos a los *especialistas*?

Una de las respuestas para tal necesidad podría ser acudir a un marco institucional fundamental en nuestra tradición racional iluminista: la academia, la universidad. Sin embargo, esta visión vertical acerca de la propiedad de la lengua parece chocar precisamente con la manera local de entenderla, con esta ideología lingüística que hace a cada hablante un representante validado para decidir sobre su lengua. Este punto sustenta el cuestionamiento a los especialistas en la lengua, aspecto que es crucial al momento de entender los problemas que enfrenta el PEIB en la sala de clases, pues implica definir quiénes son los que deben tener la tuición de la lengua, quiénes son autoridad respecto de ella y, a fin de cuentas, quién la posee. Dado que la lengua a todos pertenece, los criterios y requisitos para ser considerado especialista no provendrán del soporte científico ni de criterios ajenos a su cultura, deslegitimando de inmediato a los expertos académicos. Sin embargo, el Estado chileno y el mundo académico no están ni han estado nunca dispuestos a ceder esta autonomía a las comunidades, donde queda de manifiesto, por tanto, que este conflicto entre ideologías lingüísticas es, finalmente, una lucha política. A nivel local, de aplicación del PEIB en las comunidades y comunas con población indígena, el educador tradicional tiene un estatus totalmente inferior al del profesor (universitario) y siempre debe actuar bajo la tuición y supervisión de este profesor *mentor*. Este esquema impide, por ejemplo, aprovechar como recurso pedagógico los conocimientos y destrezas que tienen otros funcionarios menos calificados en el colegio (tales como aseadores, choferes y cocineras), que son, precisamente, quienes muchas veces dominan y conocen mejor la lengua indígena, mucho más que cualquier profesor (universitario, que no conoce la lengua y cultura) o incluso que los educadores tradicionales.

A nivel más global, más allá de la realidad de las comunidades, encontramos variados casos en los que las instituciones académicas y estatales dan muestra de su vocación de replicar sus propias lógicas culturales en la forma en que han intentado «contribuir» a la revitalización de lenguas indígenas, ignorando su modelo de propiedad y de autoridad sobre la lengua, algo que la problemática en torno a la calificación universitaria del educador tradicional ejemplifica claramente. Sin embargo, ello no quiere decir que en estas comunidades no se reconozca la existencia de especialistas en la lengua, que son catalogados como *kimches* ('sabios', en su lengua y cultura), en el caso mapuche, por ejemplo, en cuanto sujetos validados tradicionalmente en la cultura como expertos. El punto es que los criterios para tal validación no tienen nada que ver con educación formal o validación científica. Su validación como opinión experta y sabia corre por otros derroteros, tal como expresa un educador tradicional pehuenche:

... le dicen sabio porque sabe idioma, sabe de la cultura [...]. Depende autónomamente de cada uno de ellos, depende de cada *kimche*, del sabio, del material y la didáctica y la forma cómo va a enseñar... la decisión final la tiene el *kimche* (IR, educador tradicional, establecimiento educacional rural pehuenche).

La pregunta es, entonces: ¿es este sabio un ignorante por no saber de lingüística o pedagogía? Al ser una figura de autoridad extraída de su contexto natural de legitimación (la comunidad) y ser trasladado a un escenario artificial de enseñanza (la escuela), el educador tradicional pierde todos sus atributos naturales y queda reducido a un personaje secundario, al no poseer las claves para ser considerado autoridad: no ha estudiado en la educación formal ni pedagogía ni lingüística y no habla un español estándar (sino uno plagado de interferencias del chedungún), lo que suscita incluso burlas de parte de los alumnos hacia su persona, tal como nos comentaba SM, directora de un establecimiento educacional rural pehuenche. Luego, el círculo vicioso de reproducción de la valoración negativa y estigmatizada de todo lo que tenga relación con saberes indígenas se ha cerrado, reforzando el mensaje entre los alumnos, en un punto en el que se hace evidente que la carencia de visibilización de estas y otras ideologías debe ser superada.

Discusión y conclusiones

Las iniciativas de implementación del PEIB en escuelas del país, más allá del valor agregado que implica llevar a cabo algo con pocos recursos y, en muchos casos, de modo autogestionado, debe exigir de nuestra parte entender que el producto generado no cumple con lo que en el papel se pretende desarrollar y, en virtud de esto, exige ser repensado y reformulado en función de los nuevos contextos indígenas, urbanos y rurales. A partir de nuestros hallazgos ya revisados, podemos concluir que el PEIB:

1. No es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes. Si se lo piensa como herramienta de planificación lingüística, debiese entenderse en el contexto de muchas otras medidas de planificación de corpus y de estatus (Deumert, 2000).
2. No cumple con su promesa de ser bilingüe, pues en la ciudad todos los niños y jóvenes, mapuches y no mapuches, llegan a la escuela como monolingües en castellano (Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2009; Lagos 2012) (salvo excepciones, que conocen frases sueltas y discursos repetidos en mapudungún). El bilingüismo es otra ilusión porque Chile no es un país bilingüe (o, al menos, no entiende que el bilingüismo implique otras lenguas que no sea el inglés): ningún alumno va a egresar de la escuela como bilingüe (a) con una hora a la semana de frases dispersas en mapudungún, (b) si al llegar a sus hogares solo le hablan en español, (c) si en ningún otro lugar que no sea el colegio (en las pocas horas dedicadas al subsector y los escasos momentos en que se refieren a la lengua) se habla su lengua nativa, (d) si la segunda lengua carece de un valor social (o económico) asociado y (e) si en la sociedad esta lengua carece de funcionalidad, y ningún trámite (ni siquiera los que tienen relación con el área indígena) se realizan en ella, ni ningún funcionario la domina. Finalmente, tampoco lo va a lograr con educadores interculturales que carecen de una formación metodológica para enseñar lenguas indígenas como L2 o lengua adicional, máxime si se trata de lenguas cuyas lógicas de aprendizaje tradicional no corresponden a la ideología lingüística occidental. En este punto no se trata, nuevamente, de deslegitimar al educador tradicional. Más bien, se trata de llamar la atención de la necesidad de clarificar el derrotero a seguir, pues la figura del educador no puede ser solo la de un estandarte de la interculturalidad.
3. No es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto: el indígena se ve obligado a aprender español y todo el entramado simbólico de la sociedad chilena, contenidos que no son optativos. Sin embargo ellos mismos y, obviamente, el no indígena, sí pueden elegir sí conocer sus propios contenidos culturales (los indígenas), y solo como una adenda a los contenidos que «sí importan» curricularmente (y que son los propios de la sociedad no indígena, dominante). Eso no es interculturalidad. Este punto abre un interesante flanco de análisis para entender las reales implicancias de una educación que se presente como intercultural: dado que el lugar de los contenidos de lengua y cultura indígena los hacen poco relevantes, todo cambio a esta situación implicaría que la estructura curricular proveniente del MINEDUC lo considerara como algo más que algo a elección y, por tanto, no necesario solo para alumnos de ascendencia indígena, sino para todo estudiante chileno.

Como corolario de este último punto, y tal como hemos planteado más arriba, los contenidos indígenas no parecen significativos, ni en el currículo manifiesto ni en el oculto (las relaciones entre educador tradicional y el resto de la comunidad escolar). De esta manera, nos encontramos ante la paradoja de que una educación que pretende ser integradora y reconocedora de las diferencias culturales de los grupos indígenas termina constituyéndose en una herramienta más de discriminación, situación que no parece diferente, en todo caso, de otras experiencias latinoamericanas de implementación de esta estrategia de educación compensatoria para indígenas (García de León y García de León, 2012). Dado que Chile no es una sociedad intercultural, su currículo escolar tampoco lo es, y, mientras los alumnos no indígenas que estudian en establecimientos educacionales de un mayor nivel económico (y donde no llegan, por tanto, estudiantes de origen indígena), dedican el tiempo de clases exclusivamente a entrenarse y a adquirir conocimientos que se evaluarán en los niveles superiores de educación (pruebas de selección universitaria o sistema de ingreso a la universidad), los alumnos de sectores marginales y marginados con una tasa de población indígena suficiente se ven obligados a compartir tiempo y esfuerzo con contenidos que el currículo no considerará y la sociedad tampoco. Asimismo, mientras las escuelas y liceos, cuya matrícula no sea multicultural, podrán dedicar todos sus esfuerzos para lograr buenas mediciones en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), con todos los beneficios económicos y académicos que ello implica, los establecimientos de zonas indígenas y pobres estarán obligados a compartir sus tiempos con contenidos que el SIMCE no evaluará. El resultado de esto es —tal como

muchos profesores y directivos expresaron en nuestras conversaciones en terreno— la estigmatización de los contenidos de lengua y cultura indígena entre los directivos, profesores, padres y apoderados (en cuanto problemas) y la constatación de la profecía autocumplida (tal como afirman muchos padres en las escuelas que visitamos, en la ciudad y en el medio rural), de que las lenguas indígenas son una traba para el aprendizaje del castellano y de contenidos que la sociedad considera importantes.

De esta manera, hacemos notar la paradoja de una iniciativa que parecería ir en la dirección de aportar a la relación más simétrica al interior de nuestra sociedad, pero que, en realidad, al no explicitar ella sus verdaderas bases ideológicas, termina perpetuando las relaciones lingüísticas y sociales que, se supone, pretende cambiar. A fin de cuentas, todo se reduce a un cuidado discurso y declaración de intenciones que caen en el ámbito de lo políticamente correcto y no resisten un análisis más profundo que incorpore las variables lingüísticas y antropológicas, imprescindibles de incorporar al tratamiento de las lenguas indígenas en el ámbito de la planificación y política lingüística. La necesaria incorporación de estas dimensiones lleva a afirmar con claridad que el espacio de recuperación de la lengua no debe partir en la escuela (sin descartar que este sí pueda ser un espacio de funcionalidad y valoración social, en todo caso), sino en la comunidad y, a fin de cuentas, en la sociedad en general.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014
El artículo revisado fue recibido el 25 de agosto de 2014
El artículo fue aceptado el 30 de diciembre de 2014

Referencias

- Deumert, A. (2000). Language planning and policy. En R. Mesthrie, J. Swann, A. Deumert, & W. L. Leap (Eds.), *Introducing sociolinguistics* (pp. 384-418). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. doi: 10.4067/S0718-07052006000100002
- Figueroa, V. (2004). *Capital social y desarrollo indígena urbano: una propuesta para una convivencia multicultural. Los mapuches de Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Ciencia política, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
- Gallardo, A. (1984). La situación mapuche, problema de planificación lingüística. *Cultura, Hombre y Sociedad*, 1, 151-188.
- García de León, J. y García de León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 27(2), 47-70. doi: S0718-93032012000200002
- Gissi, N. (2004). *Segregación espacial mapuche en la ciudad: ¿negación o revitalización identitaria?* Recuperado de <http://revistaurbanismo.uchile.cl>
- Gundermann, H., Canihuán, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *RLA*, 47(1), 37-60. doi: 10.4067/S0718-48832009000100003
- Hernández, A. (1984). ¡Papel tuaiñ mapudungún meo! Un primer ensayo de ortografía práctica en mapudungún. *Cultura, Hombre, Sociedad*, 1, 189-203.
- Hernández, A. (1986). Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche. *Cultura, Hombre, Sociedad*, 3, 195-210.
- Irvine, J., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies-evolving perspectives. En J. Jaspers (Ed.), *Language use and society* (pp. 192-211). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lagos, C. (2011). Educación intercultural bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile. En V. Osorio (Ed.), *Interculturalidad desde el sur: demandas y proyecciones en el bicentenario* (pp. 145-158). Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Lagos, C. (2012). Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA*, 50(1), 161-190. doi: 10.4067/S0718-48832012000100008
- Lagos, C., Rojas, D., & Espinoza, M. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3), 1-16. doi: 10.1080/14664208.2013.828879
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, 47-66.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Makihara, M., & Schieffelin, B. (Eds.). (2007). *Consequences of contact: Language ideologies and sociocultural transformations in pacific societies*. Oxford: Oxford UP.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de http://www.fs.MINEDUC.cl/Archivos/ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria de los kimches. *ATÉNEA*, 505, 79-103. doi: 10.4067/S0718-04622012000100004
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS*, 23(1), 45-61.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. y Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educ.*, 14(3), 475-492.
- Riedmann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Schmelke, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks, & C. Hofbauer (Eds.), *The elements: A parasection on units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistics Society.

- Sir, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso chileno*. Buenos Aires: FLAPE.
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wabgou, M. y Roth, A. (2009). *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*. Bogotá: UNIJUS.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34.