

# Estado Intercultural de (en) la Política Educativa: El caso chileno.

Avance de Investigación para la Tesis Magíster en Ciencias Sociales, Mención Sociología de la Modernización. Universidad de Chile

Grupo de Trabajo N° 28: Interculturalidad: pueblos originarios, afro y asiáticos en Latinoamérica y el Caribe.

Rodrigo Carvajal Aceituno<sup>1</sup>

## Resumen

La pregunta que guía esta investigación es sobre el Estado de las Políticas Educativas Interculturales dentro del Estado chileno. ¿Existen? ¿Cómo se han configurado desde la macro política? ¿Cómo se proyectan en un escenario de cambio?

Considerando la premisa sobre la tendencia homogeneizadora que empuja el Estado chileno a través de sus instituciones entre la destaca la Escuela, en las últimas décadas existe un mayor reconocimiento a grupos culturalmente diversos que se resisten al patrón único nacional. Este trabajo analiza las normas jurídicas e institucionales que sustentan la interculturalidad, haciendo un recorrido por las políticas educativas a los Pueblos Originarios que se han implementado en Chile, esto con una mirada proyectiva al escenario que se configura en el futuro.

**Palabras Claves:** Educación, Interculturalidad, Políticas Públicas

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe abundante literatura respecto a las prácticas educativas interculturales en los establecimientos educacionales de Latinoamérica, un gran número de autores ha abordado esta temática en las últimas décadas, y que ha estado de la mano de la llamada “emergencia indígena” (Bengoa, 2007). Las miradas se han centrado en la experiencia dentro del espacio micro donde se desarrolla la política educativa y relativa a los actores más directos (ver trabajos de L.E. Lopez, I. Sichra, S. Schmelkes, G. Williamson, entre otros).

El presente documento realiza una mirada de la macro política centralizada que ha implementado la educación intercultural en las últimas décadas en Chile. Dada la inexistente política educativa para estudiantes inmigrantes<sup>2</sup>, este documento hace un recorrido de la puesta en práctica de las políticas educativas interculturales dirigidas a estudiantes pertenecientes a Pueblos Originarios.

Este trabajo pretende aportar a discusión que permita la proyección de las políticas educativas interculturales que se deben implementar en el sistema educativo chileno, considerando los cambios institucionales que se desarrollan y se desarrollarán para la implementación de las nuevas normativas que buscan estandarizar los procesos educativos, y por ende las políticas que se toman desde los

---

<sup>1</sup> Magíster© en Ciencias Sociales, Mención Sociología de la Modernización. Universidad de Chile. Contacto: [rodrigar@gmail.com](mailto:rodrigar@gmail.com)

<sup>2</sup> Es pertinente señalar, en base a información obtenida en el marco de esta investigación, que hasta el año 2012 no existen registros oficiales sobre el país de origen de los estudiantes extranjeros que están matriculados en establecimientos educacionales chilenos. El registro de estudiantes que maneja el Ministerio de Educación registra la nacionalidad con solo tres categorías: “Chileno”; “Extranjero”; y “Nacionalizado”. Los estudiantes extranjeros suman un total de 33.558 en todo el país, los nacionalizados 595, es decir, los y las estudiantes “No Chilenos” sólo representan el 1% de matrícula que existe en el sistema educativo.

organismos centralizados del Estado chileno<sup>3</sup>, todo lo anterior, atravesado por las demandas sobre educación pública y refundación de las instituciones que demanda la ciudadanía chilena.

## 2. ANTECEDENTES

Según establece la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, cultura se refiere a “la manera de vivir juntos, contempla tanto los modos concretos en que se organiza la convivencia entre las personas como las imágenes e ideas mediante las cuales la sociedad se representa las formas en que convive y quiere convivir. La cultura es pues la práctica y el imaginario de la vida en común” (UNESCO, 2001).

La génesis del Estado chileno está influenciado fuertemente por los gobiernos conversadores, éstos enmarcaron el crecimiento unitario de la nación, a través de un proceso de homogenización cultural (Larraín, 2001). Dificultoso y lleno de obstáculos ha sido el proceso para reconocer el carácter multicultural de la sociedad chilena, la construcción del Estado-Nación chileno invisibilizó los grupos con raigambre cultural diferente a los antiguos colonizadores europeos. Así, para las primeras administraciones del Estado, los pueblos originarios que conservaban y practicaban una cultura ancestral fueron concebidos como los salvajes chilenos que debían integrarse al desarrollo de la Nación para estos se transformaran en pueblos civilizados. Esa visión asimiladora se ha mantenido, con distintos matices, hasta el día de hoy. En la última cuenta pública del 21 de mayo del 2013, el actual presidente de Chile, Sebastian Piñera, señaló lo siguiente

*“sabemos que muchos integrantes de nuestros pueblos originarios no han tenido las oportunidades de progreso que necesitan o las oportunidades que nuestra sociedad es capaz de otorgarles. (...) debemos promover, y con decisión, el desarrollo económico y social de nuestros pueblos originarios, para reducir las brechas existentes y recuperar el tiempo perdido”* (Piñera, 2013)

La identidad colectiva nacional chilena es puramente un artefacto cultural, que se basa en la oposición a otros y en estrecha interacción simbólica con otros (Larraín, 2005). Las conclusiones del informe de Desarrollo Humano del PNUD de hace una década es tajante en señalar que en la sociedad chilena existe un déficit cultural que tiene una larga historia, el origen de esto puede rastrearse en el temor a las diferencias sobre el que se ha construido originalmente la sociedad (PNUD, 2004).

El Estado chileno ha sido pionero en Latinoamérica en la interacción con otros continentes, pero sólo en el plano comercial. La inserción de Chile en la globalización económica lleva tras de sí varias décadas, y en todo este tiempo ya es imposible no contemplar los aspectos culturales que este proceso de globalización mundial conlleva. El aspecto más relevante que ha surgido de la mano de la globalización es la interacción que empieza a existir entre diferentes culturas. La interculturalidad debilita a los Estados nacionales y genera una emergencia de identidades locales-globales que se distancian de las identidades de clases y nacionalidad que habíamos estado acostumbrados hace algún tiempo atrás (Castell, M. 1999; Garcia Canclini, N. 2004; Sassen, S. 2007; entre otros).

Los organismos internacionales que asesoran a Chile en el ámbito económico y comercial ven con preocupación la frágil cohesión social producto de la poca aceptación de la diversidad (CEPAL, 2007).

---

<sup>3</sup> La Ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, promulgada el año 2011 establece la institucionalización de una Superintendencia que fiscaliza las subvenciones vía Voucher a la demanda, y una Agencia de Calidad que establece los estándares de aprendizajes (de una parte acota del Curriculum) y de procesos educativos.

Por lo que recomiendan adecuar el sistema legal e instituciones estatales relevantes para que entren a relacionarse con las comunidades en respeto y reconocimiento de la alteridad cultural y legal en ellas (PNUD, 2008).

En estas últimas décadas aparecen la reivindicación de los derechos culturales colectivos, minorías nacionales, étnicas, raciales, etc. que adquieren una existencia pública bastante fuerte. Esto ha generado el nacimiento de los derechos culturales que, a diferencia de los políticos, protegen a poblaciones particulares, se trata pues del derecho a ser otro, no como los otros. Y son estos movimientos culturales como nuevos movimientos sociales, los que exigen el reconocimiento de este nuevo tipo de derechos, los culturales. Según Touraine (2007), son las relaciones interculturales las que hay que estudiar, puesto que son la única realidad, principalmente si es que la conciencia de las diferencias se puede transformar en evaluación de las propias conductas, o sea, su capacidad de comportarse como sujetos.

La interculturalidad, es un concepto complejo, que inyecta dinamismo a las relaciones entre diferentes culturas. Se trata de un proceso de interacción equitativa de diversas culturas que posibilita la creación o construcción conjunta de nuevas expresiones culturales compartidas (UNESCO, 2006). A diferencia de las concepciones multiculturalistas, donde se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación, la interculturalidad remite a la confrontación y mezcla, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones de intercambios. La interculturalidad implica que los diferentes se encuentran en un mismo mundo y deben convivir en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (Canclini, 2011)

### **3. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES?**

El desarrollo de la interculturalidad en América Latina ha estado de la mano de los procesos de Educación Intercultural Bilingüe implementando en la mayoría de los países con población indígena.

No existe un único proceso de educación intercultural en la región, sino que éstos han dependido de las particularidades de los países y el contexto histórico por los que transitan los distintos territorios. En países con alta vitalidad lingüística de sus pueblos originarios, las políticas de educación intercultural han estado enfocadas a la enseñanza del curriculum nacional en lengua materna indígena, en otros se ha privilegiado la incorporación de la lengua indígena en los procesos de aula. Es decir, se transitan en procesos entre la educación inter e intracultural, o también entre proyectos de Interculturalidad para Todos y otros que Promulgan una Interculturalidad para Indígenas.

Para el sistema educativo chileno hay que estudiar las relaciones que ha tenido la institución escuela con las comunidades de Pueblos Originarios para ir construyendo cual es la política educativa intercultural más pertinente. En aras del proceso de efervecencia educativa que está viviendo la sociedad chilena, donde el movimiento estudiantil está interpelando los “sentidos comunes” que rigen el sistema educativo, y donde se inician procesos de refundación de éstos, el estudio de las políticas educativas interculturales contribuye a pensar el tipo ciudadanía a construir. Como señala Lopez & Sichra (2004), no se trata de una educación que propicia la coexistencia de diferentes grupos histórico-sociales en un mismo territorio, sino más bien de la construcción de visiones y proyectos compartidos por estos grupos diversos, sin que cada cual tenga que renunciar a aquello que le ha sido legado y que desea conservar como propio y como marca de una identidad parcialmente diferenciada.

En Chile, la escuela es la institución del Estado más eficiente que contribuido a reproducir el imaginario de país culturalmente homogéneo. Las generaciones actuales de estudiantes siguen arrastrando el temor de sus padres y abuelos, quienes fueron discriminados y maltratados en la escuela por hablar Mapuzugun, Aymara o quechua. La castellanización forzada de la población indígena ha degradado sus lenguas vernáculas y con ello, sus elementos simbólicos y el universo construido, es decir, se degrada una cultura (Gréve & Passel, 1971). Por lo tanto, la institución escuela contribuyó

significativamente al estado de vulnerabilidad con que se encuentran las lenguas actualmente vigentes en el territorio chileno.

Según la última encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del año 2011, señala que la población indígena que no habla ni entiende su lengua originaria es de 78,6%, con una tasa de variación del 10% respecto al año 2006, en el mismo sexenio los miembros de pueblos originarios que entienden su lengua cayó en 23%. Este decrecimiento de la cantidad de hablantes se debe a que los hablantes están dejando de existir, y no hay suficiente población de hablantes de recambio. El año 2009, existía un 42,3% de hablantes en la población indígena mayor a 60 años, ese porcentaje se redujo a 28,7% el año 2011 en ese tramo etario, y la población menor a 18 años (en edad escolar) que habla su lengua indígena es sólo del 4,5%.

Lo anterior interpela fuertemente al Estado a reparar la larga historia de violencia material y simbólica hacia los Pueblos Originarios. En los últimos años se han dado pasos importantes en el reconocimiento a nuestra diversidad y en la necesidad de preservar las lenguas y culturas originarias amenazadas de desaparecer. La expansión del sistema escolar, y el hecho de alcanzar una cobertura casi universal en todos los niveles de enseñanza introduce el desafío de vehiculizar, a través de esta institución del Estado, la transmisión cultural y socialización lingüística de los pueblos originarios.

Se releva el concepto de la interculturalidad, ya que más que la aceptación y tolerancia hacia expresiones culturales diversas, se debe avanzar hacia una relación equitativa o de igual valor entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio (PEIB-UNICEF-CPCE, 2012). Lentamente la escuela se ha ido transformando en el dispositivo de rescate a la cultura indígena, situación que era inimaginable hace sólo una generación atrás (Carvajal A. & Dresdner V., 2012).

#### **4. PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO**

En los últimos años se ha incrementado sostenidamente la población de estudiantes identificados como perteneciente a alguno de los nueve pueblos originarios. Los registros históricos que posee el Ministerio de educación comienzan recién el año 2009, desde ese año a la fecha el aumento ha sido sostenido, actualmente se registran 176.195 estudiantes de pueblos originarios cifra 14% mayor a lo registrado el año 2009 (ver gráfico 1, Anexo). La distribución de estudiantes según pueblo originario de pertenencia se comporta de manera similar población total del país; el 87% es Mapuche, 9% Aymara, y el 4% pertenece a alguno de los 7 pueblos restantes. La mayoría de esta matrícula asiste a establecimientos municipales y el 74% asiste a un establecimiento ubicado en zona geográfica urbana (ver gráfico 3). Lo anterior desafía la política pública, debido que el total de estudiantes de Pueblos Originarios está disperso en casi 9.000 establecimientos educacionales, es decir, ese 5% de estudiantes, de distribuye en el 72% de los establecimientos del país. Estas cifras nos dice que la mayoría de los estudiantes de Pueblos Originarios están disperso en todo el sistema, y asisten sobre todo a establecimientos de gran tamaño donde son minoría en sus, y como sucede generalmente en Chile, estos estudiantes terminan asimilando los contenidos curriculares que oculta o folkloriza la población originaria a la cual ellos y sus respectivas familias pertenecen<sup>4</sup>.

La información descrita anteriormente interpela a la política pública en varios ámbitos. Uno de ellos es sobre la identificación de los estudiantes de Pueblos Originarios. No existen criterios definidos para el ámbito educativo para identificar a esta población de estudiantes. En los registros del Sistema de Información General del Estudiantes (SIGE) del Ministerio de Educación, existe una sub-estimación de la cantidad de estudiantes de Pueblos Originarios que existe en el sistema. Una selección simple de 12 apellidos Mapuche y Aymara, identificó que 4mil estudiantes con estos apellidos paternos no están

---

<sup>4</sup> En una reciente evaluación de los textos escolares chilenos, que reflejan el currículum nacional, es que la población indígena es representada de forma estática, antigua y folklorizante (MINEDUC-FACSO, 2010)

identificados como perteneciente a algún pueblo originario (ver tabla 2). Lo anterior, debe generar el debate sobre la identificación de un estudiante de algún pueblo originario, la Ley Indígena establece 3 criterios, sin embargo, estos surgieron con un fin distinto a los objetivos de reconstrucción cultural y lingüística que pretende llevar a cabo actualmente el sistema educativo.

## **5. SUSTENTO JURÍDICO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

Las demandas desde los movimientos de pueblos originarios por una educación indígena se remontan desde la década de 1930 por diversas agrupaciones Mapuche (Cañulef, 1998). Sin embargo, las leyes y normativas que responden a estas antiguas demandas son muy recientes, lo que transforma a Chile en el país que se integra tardíamente el desarrollo de la educación indígena (Donoso, Contreras, Cubillos, & Aravena, 2006).

Para hacer este pequeño recorrido jurídico, es necesario recordar que el más alto documento normativo es la Constitución del Estado, siguiendo en orden de importancia nos encontramos con las Leyes y Tratados Internacionales, le siguen los Decretos Supremos, Decretos Exentos, Resoluciones e Instructivos. En Chile las normativas que sustentan o apoyan el principio de la interculturalidad son inversamente proporcionales al nivel de importancia que tienen éstas, es decir, hay muchas resoluciones e instructivos pero nula consideración en la Constitución del Estado chileno que reconozca y valore la diversidad cultural.

A pesar de la débil jurisprudencia existente en Chile, en la última década ha existido un avance en materia de derechos a la población indígena. Dentro de las Leyes del Estado chileno, la más antigua y con mayor importancia es la Ley Indígena N°19.253 promulgada el año 1993, normativa que reconoce a los pueblos originarios como “Etnias de Chile” y que “El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores (...) Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación” (art. 1). Esta Ley mandata la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), entidad que se aloja dentro del Ministerio de Planificación (hoy Ministerio de Desarrollo Social), y gatilla procesos sectoriales para la inclusión de la temática indígena o intercultural en distintos ministerios, entre ellos al Ministerio de Educación.

En el plano internacional, el Estado de Chile había suscrito en la pos-guerra mundial diversos tratados que podrían haber ayudado a fortalecer la interculturalidad, como por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) pero no fue hasta el fin de la dictadura militar que estas normas se empezaron a instalar lentamente en la jurisprudencia nacional. La Convención Internacional por los Derechos del Niños (1990) señala que “No se negará a un niño indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”(art. 30). Posteriormente, después de dos décadas de espera, el Estado de Chile ratifica el Convenio 169 de la OIT (existente desde el año 1989), el cual además de mandar procesos de consultas a las agrupaciones de pueblos originarios, también señala que “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas” (art. 28). En el año 2007 el Estado de Chile suscribió a la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, cuya normativa es más audaz, ya que inyecta más autonomía en los procesos culturales de los pueblos originarios, esta normativa también declara que “Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños,

incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (art. 14).

Volviendo al plano nacional, una de últimas leyes de vital importancia es la Ley que enmarca el sistema educativo escolar chileno, se trata de la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE) promulgada el año 2009 cuyo articulado se señala que “El sistema educativo debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él. (...) propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales”. Esta Ley declara explícitamente se funda en el principio de la Interculturalidad: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (art. 3°). Por lo cual, “es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias” (art. 4°). Dentro de la LGE, también los artículos 23, 28, 29 y 30° mandata que se deben desarrollar las habilidades para proteger las lenguas originarias en sus distintos niveles de enseñanza.

El mismo año que se promulga la LGE, se firma el Decreto Supremo N°280 que incorpora la Asignatura o Sector de Lengua Indígena al Curriculum Nacional. Este decreto establece para la educación Básica (1° a 8°) marco curricular para la enseñanza de las 4 Lenguas Indígenas que aún tienen vigencia en el actual territorio chileno (Aymara, Mapuzugun, Quechua y Rapa Nui). Este decreto señala que esta asignatura “podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad” (art. 4), pero que los “establecimientos con 20% o más de alumnos con ascendencia indígena les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena” (art. 5).

Actualmente está en discusión un nuevo Decreto Supremo<sup>5</sup> que establece la función docente para la enseñanza de esta nueva asignatura de lengua indígena. Este decreto es de vital importancia ya que establece que quienes enseñen esta nueva asignatura deben ser validados y acreditar competencias lingüísticas y culturales por agrupaciones indígenas pertinentes.

## **6. PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.**

Las políticas educativas interculturales no ha tenido una constancia en los últimos años, ha sido una política que ha esta siempre en diseño, en este apartado se repasan los principales hitos que ha tenido al Estado chileno como un actor principal que ha sustentado esta macro política.

### **6.1. Piloto de la Educación Intercultural**

La institucionalización de las políticas educativas interculturales se inicia posterior a la Ley Indígena, dado el mandato que promueve de forma explícita dicho cuerpo legal: “establecer 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. (...) la CONADI, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” (Art. 28°).

Este sustento jurídico permitió el nacimiento del PEIB dentro del componente de Educación Rural de la División General del Ministerio de Educación, etapa que puede ser considerada de pilotaje, ya que se intervenía a un grupo reducido de escuelas, esta etapa se extendió hasta el año 2000.

---

<sup>5</sup> Por información aportada por el Ministerio de Educación el pasado 20 de Julio del 2013, este decreto aún está en la última etapa esperando la firma del Presidente de la República.

## **6.2. Recomendaciones de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato**

En el año 2001, bajo Decreto Supremo N°19 se crea la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, la cual es presidida por el expresidente Patricio Aylwin, y es compuesta por “expertos provenientes de diversos sectores y tendencias, así como intelectuales indígenas” (Art. 2). En Octubre del año 2003, la Comisión entrega el Informe al Presidente Ricardo Lagos Escobar.

Este informe es un documento de gran relevancia, ya que resume la postura oficial del Estado chileno donde reconoce la deuda histórica que tiene con los pueblos originarios. En este informe se establecen una serie de recomendaciones que el Estado debe hacerse cargo.

En este informe se reconoce la situación de maltrato material y simbólico señalado anteriormente, y se explicita la urgencia que debe tener el Estado para reparar esta situación que se arrastra por muchas generaciones. En las conclusiones destaca que la Ley Indígena ha permitido avanzar en el reconocimiento de los derechos culturales, sin embargo, no han sido suficientes para garantizar su vigencia efectiva.

Se recomienda que el Estado tome medidas para favorecer la educación autogestionada de los pueblos originarios para que permitan una educación intracultural entre sus miembros, además de alentar medidas concretas, también se señala que el principio de “libertad de enseñanza” permite promover la educación autogestionada.

Este informe no ha estado presente en el diseño e implementación de las políticas educativas interculturales, y su presencia es muy escasa en las políticas generales que implementa el Estado para los Pueblos Originarios. Como veremos a continuación, las recomendaciones y conclusiones de este informe son eclipsadas por el aterrizaje de grandes fondos transnacionales que vienen a suplir la falencia de iniciativas desarrollistas para los pueblos originarios.

## **6.3. Educación Intercultural bajo el Programa Orígenes**

El año 2001 el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) firman un convenio de préstamo que crea el Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, ORIGENES, cuyo objetivo declarado es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y a su desarrollo con identidad de las comunidades del área rural de los pueblos Aymara, Quechua, Atacameño y Mapuche. A la vez, su propósito es fortalecer las capacidades sociales, culturales y técnicas de las comunidades indígenas para potenciar su desarrollo y aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno público y privado. Con este hito, se institucionaliza el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) dentro del Ministerio de Educación. Es decir, se termina la etapa piloto donde sólo era una línea dependiente de la unidad de educación rural, y pasa a constituirse en la unidad que administra y gestiona la política educativa hacia la población de estudiantes perteneciente a pueblos originarios.

El Programa Orígenes descansa en el principal mandato de la Ley Indígena, que señala en su artículo 1° que “es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (...)”. El paradigma desde donde se entiende el desarrollo a principio de la década pasada se despliega en un contexto donde el Estado chileno profundiza las relaciones comerciales y de reactivación económica. Este escenario descrito, empalma muy bien a la idea de desarrollo capitalista con identidad indígena.

Por lo tanto, toda la política educativa entre los años 2001 y 2009, giró en torno a lo establecido por este programa mayor e intersectorial alojado en Mideplan (hoy Ministerio de Desarrollo Social). En el programa Orígenes los esfuerzos estaban más enfocados a generar herramientas de emprendimiento a las comunidades indígenas y de las instituciones públicas locales que las

atendían, además de un fuerte componente de desarrollo productivo, y donde además del componente de educación estaba un componente ligado a salud intercultural gestionado por el Ministerio de Salud.

El tránsito de la política educativa intercultural bajo las directrices del Programa Orígenes, tuvo dos etapas. En la primera etapa (2001-2005) uno de los cuatro componentes principales del Orígenes, fue “Educación y Cultura”<sup>6</sup>, y desde allí se definían las políticas que implementaba el Ministerio de Educación a través del PEIB, en esta fase se estableció como objetivo “Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas Aymara, Atacameño y Mapuche.”

En los primeros años de implementación de la PEIB logró establecer una relación con las localidades, se lograron mejores tasas de retención escolar ya que se logró una mayor valoración de la educación formal por parte de las familias de comunidades de pueblos originarios. (Tiempo-2mil, 2005)

Después de la evaluación realizada por la Dirección de Presupuesto el año 2004 al Programa Orígenes, se produjo una reformulación del Programa en su totalidad. Así, se inicia una segunda etapa. En esta nueva fase, el Programa Orígenes ya no cuenta con cuatro componentes, sino dos: Desarrollo Integral de Comunidades y Oferta Culturalmente Pertinente. En la estructura general de Orígenes, las políticas educativas interculturales se aprecian más diluidas. En esta etapa el PEIB forma parte del ítem “Educación y Cultura”, que a la vez pertenece al sub-componente Adecuación y Consolidación de Instrumentos, y éste a su vez es parte del componente Oferta Pública Culturalmente Pertinente.

En esta etapa el PEIB justifica su existencia dentro de la estructura del Ministerio de Educación de la siguiente manera:

*“Entre los factores que inciden en los bajos logros de aprendizaje obtenidos a través de la prueba SIMCE<sup>7</sup>, se encuentran entre otras, la variable indígena y la pobreza, según lo cual se ha llegado a concluir que un estudiante indígena y pobre obtendrá resultados significativamente menores en su rendimiento escolar en relación con el promedio de los estudiantes. En términos concretos la situación anterior se traduce en que aquellos establecimientos educacionales ubicados en contextos de interculturalidad presentan bajos logros de aprendizaje, problema que se acentúa si consideramos que en el proceso de formación de los alumnos (as) no se consideran aspectos propios de la cultura lo que tiende a debilitar su identidad”*

En la práctica, las directrices de política educativa intercultural que primaron en esta etapa fueron tres:

- La contextualización del Currículum: Se generaron las condiciones para que, basados en el principio de libertad de enseñanza, las escuelas que eran focalizadas por el PEIB pudieran elaborar planes y programa de estudios contextualizados a las particularidades de los pueblos originarios.
- Incorporación de un Educación Tradicional Indígena en el espacio Escolar. Este agente cultural era el asesor que apoyaba al establecimiento a poder contextualizar ciertos contenidos

---

<sup>6</sup> Los otros tres componentes de la primera etapa del Orígenes eran: Fortalecimiento de las comunidades indígenas; Desarrollo Productivo; y Salud Intercultural.

<sup>7</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación”, prueba estandarizada aplicada al universo de estudiantes en tres niveles de enseñanza que mide principalmente el Currículum de Matemáticas y Lenguaje.



curriculares a la realidad local, este educador tradicional o asesor cultural era validado por las comunidades, en las llamadas “jornadas territoriales”.

- Fortalecimiento del Bilingüismo en algunas comunidades con alta vitalidad cultural. Esta dirección es muy importante ya que permitió el desarrollo de una propuesta curricular de lengua indígena.

Las escuelas que llevaron a la práctica la contextualización curricular, lo hicieron en su mayoría para la asignatura de sector de lengua y comunicación. En Loncón & Matus (2012) se analizaron y clasificaron diferentes tendencias en los planes y programas de estudios propios diseñados por las escuelas focalizadas por el PEIB en su etapa orígenes; la mayoría de estos planes y programas de estudios responden a una tendencia Intercultural (53%), le siguen programas de estudios que sólo relevan la cultura y lengua propia clasificados como Intraculturales(33%), aunque existe un 14% de planes y programas de estudios propios con tendencia Asimilacionista.

Terminada la etapa en el cual el Programa Orígenes empujó las políticas educativas interculturales, se visualizan algunos resultados a nivel de los procesos acontecidos en las escuelas y las comunidades indígenas que se empezaron a relacionar. En la evaluación realizada al finalizar esta etapa (PEIB-CIAE, 2011) se destaca que la lengua indígena ha ganado espacio en las escuelas y la incorporación de un Educador Tradicional o Asesor Cultural, que a pesar que su rol no queda completamente claro, gatilla un acercamiento con las comunidades indígenas locales.

Al final de esta etapa se concluye que la institucionalidad que sustenta el PEIB es muy débil, sin embargo, ha logrado ser un aporte en la educación de las niñas y niños de pueblos originarios en cuanto a mejorar su autoestima, al valorar su identidad cultural (PEIB-CIAE, 2011).

#### **6.4. Etapa Curricular e Implementación de la Asignatura de Lengua Indígena.**

El aporte más significativo que tuvo la etapa Orígenes en la política educativa intercultural fue el desarrollo curricular en la estrategia de fortalecimiento del bilingüismo. Esto trajo como consecuencia la elaboración de una propuesta curricular para la enseñanza de la lengua indígena, este trabajo se concretó en el Decreto Supremo 280, que incorpora en el Curriculum nacional de enseñanza la nueva asignatura de Lengua Indígena, y que se fortalece con los hitos jurídicos mencionados en el capítulo 5. Esta nueva asignatura busca fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de los cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua vernácula (Mapuche, Aymara, Quechua y Rapa-Nui). Este cambio marca una nueva etapa de la Educación Intercultural en Chile, ya que los conocimientos de la cultura originaria entran al aula de clases de la mano de Educadores tradicionales indígenas portadores de la cosmovisión, lengua y cultura, lo cual plantea un escenario absolutamente innovador en todo el sistema educativo chileno.

Inevitablemente este nuevo escenario está tensionando parte importante del sistema educativo, ya que esta disposición obliga a escuelas con un 20% de matrícula indígena a impartir esta asignatura de forma obligatoria.

La tensión también se está dando a nivel institucional, ya que en esta nueva etapa se cambia el giro en la problemática que da sustento al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), ahora el problema es el debilitamiento de la Lengua Indígena y no los resultados de aprendizajes en otras áreas. Por lo tanto, la tensión será con las directrices de política general que promueven la estandarización de los aprendizajes en sólo ciertas áreas.

### **7. A MODO DE CONCLUSIÓN**

La política educativa intercultural ha transitado de forma poco clara, lenta y con ambivalencia. La institución que vela por la educación intercultural en todo el sistema educativo, sólo posee un 0,036%

del presupuesto del Ministerio de Educación; las políticas implementadas en las últimas dos décadas obedecen a un carácter asimilacionista, es decir, en educación el problema del indígena estudiante son sus bajos resultados en lenguaje y matemática que reproducirá el discurso dominante que el problema de los indígenas es su pobreza. La asimetría de poder que existe entre las políticas educativas generales y las interculturales dificultan disponer de un piso firme desde donde construir en la diversidad y en comunidad el rescate de las lenguas y culturas originarias, ya que la estandarización en los aprendizajes y procesos institucionales de las escuelas, juegan en contra de un dialogo más pertinente con las realidades locales.

La experiencia de la etapa Orígenes hay que estudiarla con más detención, ya que a pesar de las directrices de corte asimilacionista que imponía la macro-política transnacional, se instaló una perspectiva con un carácter más emancipatorio en el micro espacio al visibilizar la cultura y la lengua indígena. Lo mismo sucedió a nivel burocrático donde se instaló en el papel una propuesta curricular de lengua indígena que después fue transformada en normativa. Hay perspectivas de corto, mediano y largo plazo, sólo proyectando el corto y mediano plazo, podría decir que el Estado de la Política Educativa Intercultural, es de complejo análisis; posee un piso jurídico que tensiona otras normativas, y a la vez tensiona las políticas programáticas que implementan los Gobiernos Centrales. Sin embargo, la profundización de la Interculturalidad dependerá de lo que acontezca en el micro espacio educativo, y en las voluntades de quienes gestionan la agenda programática de los gobiernos de turno.

## Bibliografía

Bengoa, J. (2007). *La Emergencia Indígena en America Latina*. Santiago: FCE.

Canclini, N. G. (1999). *La Globalización Imaginada*. México DF: FCE.

Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Canclini, N. G. (2011). De la Diversidad a la Interculturalidad. En N. G. (coord.), *Conflictos Interculturales* (págs. 103-112). Barcelona: Gedisa.

Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: de la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional Mapuche. 1880 a 1978. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén, & R. Levil, *¡...Escucha, winka...!* (págs. 129-216). Santiago: LOM.

Cañulef, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: UFRO.

Carvajal A., R., & Dresdner V., D. (8-12 de Julio de 2012). Cultura Mapuche en el Curriculum Nacional: El Pulso de la Interculturalidad en Chile. *Conferencia Internacional sobre Investigación en Políticas Culturales*.

CEPAL. (2007). *Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y Caribe*. Santiago: CEPAL.

Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., & Aravena, L. (2006). Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXII*, 21-31.

Estado de Chile. (1993). Ley Indígena N° 19.253.

- Estado de Chile. (2009). Ley General de Educación N°20.370.
- Gobierno de Chile. (2009). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas.
- Gréve, M. D., & Passel, F. V. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.
- Larraín, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. . Santiago: LOM.
- Loncón, E., & Matus, C. (2012). *Documento de Trabajo Sistematización de Planes y Programas Propios en EIB*. Recuperado el 02 de Julio de 2013, de Programa de Educación Intercultural Bilingüe: [www.peib.cl](http://www.peib.cl)
- López, L., & Sichra, I. (2004). La Educación en áreas indígenas de América Latina: Balances y Perspectivas. En IPEE-UNESCO, *Educación en la Diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (págs. 121-149). Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- MINEDUC-FACSO. (2010). “*Representaciones sociales de Género, Generación e interculturalidad en textos escolares chilenos*”. Santiago.
- OIT. (1989). Sobre Pueblos Indígenas y Trivales en Países Independientes.
- PEIB-CIAE. (2011). *Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: PEIB-MINEDUC.
- PEIB-MINEDUC. (2005). Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural. Santiago: PEIB.
- PEIB-UNICEF-CPCE. (2012). *Educación para Preservar nuestra Identidad: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena*. Santiago: PEIB-MINEDUC.
- Piñera, S. (21 de mayo de 2013). *Gobierno de Chile - Cuenta Pública a la Nación*. Obtenido de <http://www.gob.cl/discursos/2013/05/21/cuenta-publica-a-la-nacion-3.htm>
- PNUD. (2004). *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: Lom.
- PNUD. (2008). *Democracia, Estado, Ciudadanía. Hacia un Estado de y para la Democracia*. (O'Donnel, Ed.) Santiago: PNUD.
- Quidel, J. (2012). Rol y presencia del Mapuzungun en la colonia frente al proceso de evangelización. En V. Autores, *Ta Iñ Fijke Xipa Rakizuameluwün* (págs. 45-64). Temuco: Comunidad de Historia Mapuche.
- Sassen, S. (2007). *Una Sociología de la Globalización*. . Barcelona: Katz.
- Tiempo-2mil. (2005). *Evaluación de Desempeño de la Primera fase del Programa Orígenes*. Recuperado el 20 de Junio de 2013, de Orígenes: <http://www.origenes.cl/images/descargas/manuales/informeFinal.pdf>
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. México DF: FCE.
- Touraine, A. (2007). *Nuevo Paradigma para Comprender el Mundo de Hoy*. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO. (2 de Noviembre de 2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Obtenido de <http://portal.unesco.org/es>: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. Paris: Unesco.

UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson, & S. Zizek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. (págs. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

## ANEXOS

GRÁFICO 1: EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

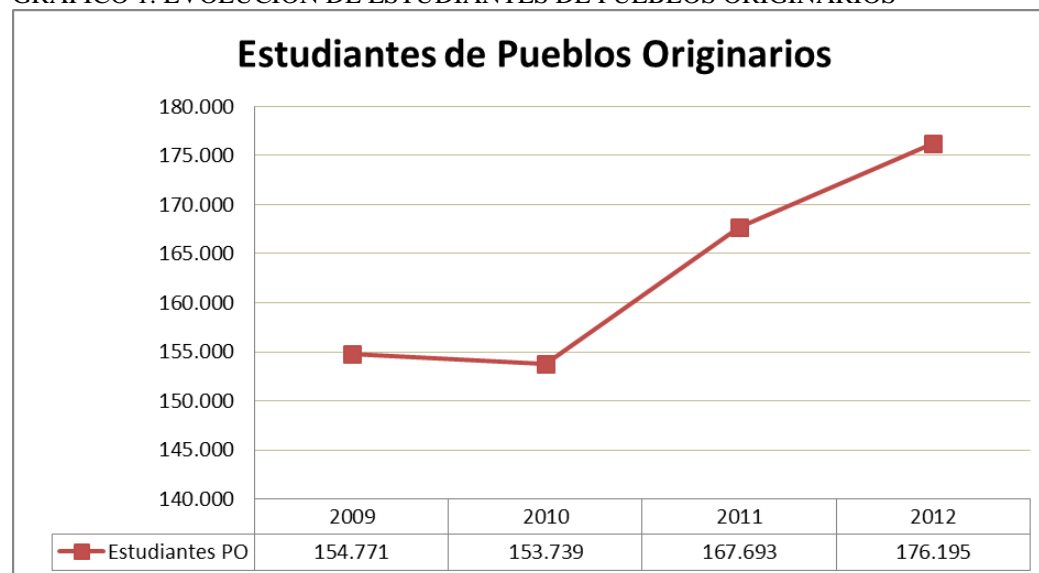


TABLA 1: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS.

Pueblo	Matrícula	Porcentaje
Aymara	15.185	8,6%
Lican-Antai	3.626	2,1%
Colla	503	0,3%
Diaguita	1.539	0,9%
Quechua	900	0,5%
Rapa-Nui	1.316	0,7%
Mapuche	152.717	86,7%
Kawashkar	220	0,1%
Yagán	188	0,1%
<b>Total</b>	<b>176.194</b>	<b>100%</b>

GRAFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE ESTABLECIMIENTOS SEGÚN MATRÍCULA DE PUEBLOS ORIGINARIOS

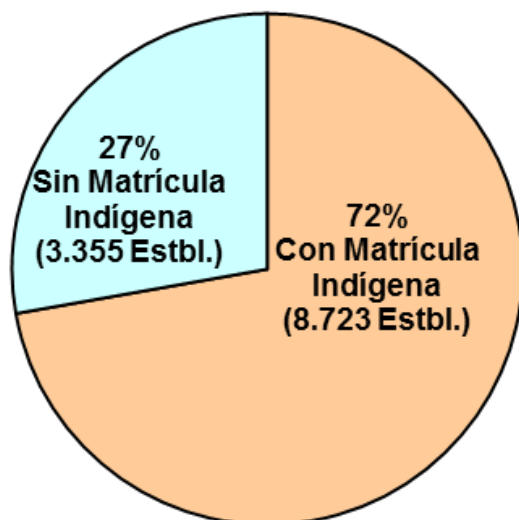
**Establecimientos en Sistema Educativo**

GRÁFICO 2: DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA INDÍGENA SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA.

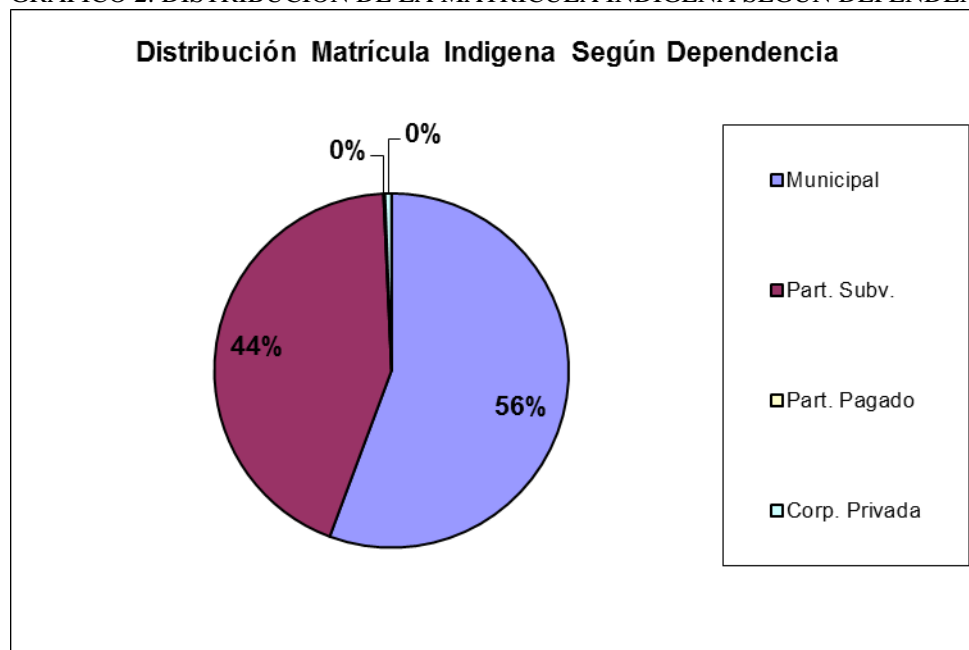


GRÁFICO 4: DISTRIBUCIÓN DE ESTABLECIMIENTO SEGÚN CONCENTRACIÓN DE MATRÍCULA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS POR REGIÓN.

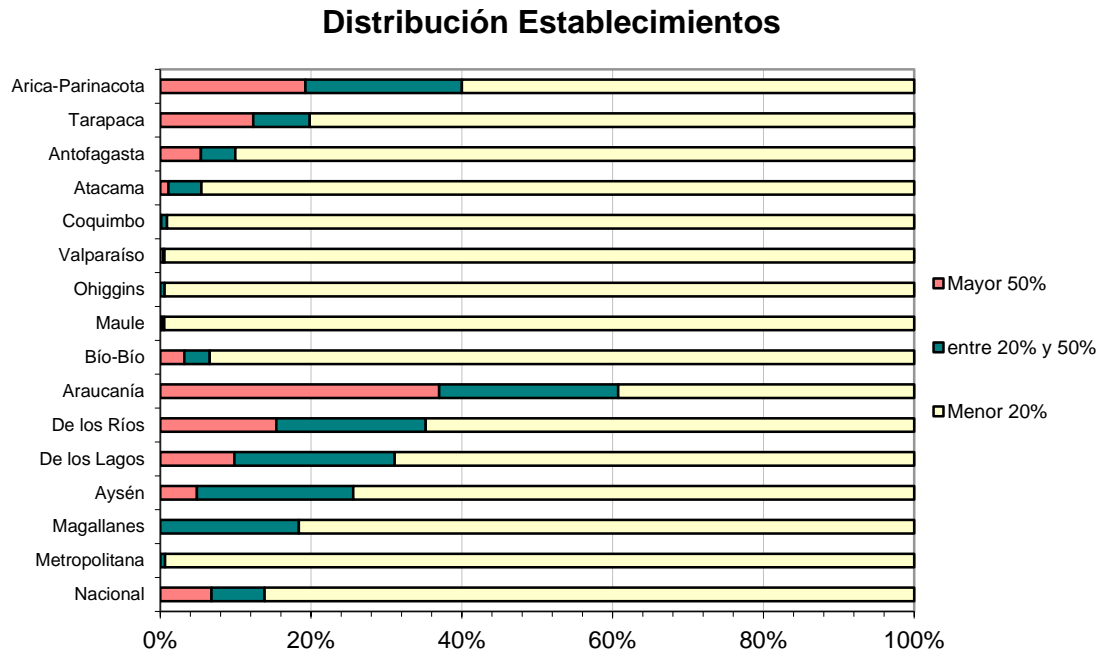


TABLA 2: EJEMPLOS DE APELLIDOS PATERNOS INDÍGENAS, NO IDENTIFICADOS COMO TALES.

N°	Apellido Paterno	Casos NO Indígena
1	Catrileo	207
2	Challapa	147
3	Choque	427
4	Huanca	191
5	Mamani	1.138
6	Marileo	274
7	Millanao	203
8	Nahuel	212
9	Ñanco	229
10	Quidel	220
11	Quispe	663
12	Rain	415
<b>TOTAL</b>		<b>4.326</b>