

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE: ¿A DÓNDE NOS LLEVA?

Cristián Lagos – Patricia Ojeda  
Departamento de Lingüística - Universidad de Chile

## Resumen:

Se plantean los reales alcances del programa de Educación Intercultural Bilingüe en tanto política pública orientada a reconocer los derechos lingüísticos de los pueblos originarios. Se analiza cómo los conceptos “interculturalidad” y “bi/multilingüismo” no son en rigor abarcados por estos programas, aludiendo a las dificultades culturales y políticas que hacen improbable su implementación de manera efectiva, tanto en la ciudad como en el medio rural indígena, así como también cómo este tipo de etnoeducación resulta en una política que, antes que aportar a la integración, condena a una mayor discriminación a los pueblos originarios. Se analizan las lógicas sociales, culturales y políticas detrás de la implementación de estos programas, aportando nuestra propuesta respecto de medidas alternativas es la aplicación de este modelo.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe – Cultura mapuche/pehuenche – derechos lingüísticos – Lenguaje e identidad

## I. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB): ¿herramienta de planificación lingüística para revitalizar el mapudungún?

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 sólo pública y de mala calidad; en suma, equivale a ser pobre. 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).

De esta realidad se desprenden políticas e iniciativas que actúan como medidas de discriminación positiva buscan positiva hacia los grupos indígenas, en general, y mapuche, en particular, estas fundamentalmente se reducen a subsidios, tales como becas indígenas o beneficios adicionales si es que se demuestra pertenecer a una etnia originaria (tal como el sistema de Becas Chile).

Uno de los ámbitos en que esta asimetría se manifiesta es en la situación actual del patrimonio cultural de los pueblos indígenas, particularmente, el de sus lenguas y derechos lingüísticos. La promoción de este ámbito ha sido postergada en favor del desarrollo de tendencias asistencialistas que potencian la movilidad social. Es por este motivo que consideramos que cuando hablamos del estado de las lenguas indígenas en Chile, necesariamente, hacemos referencia a una importante dimensión de la realidad de estos pueblos, pues nos permite comprender los factores políticos, sociales y económicos que explican el que estas lenguas se encuentren en el estatus de deterioro estructural y funcional que les es característico hoy. De hecho, nada en nuestra Constitución Política habla de nuestra condición multilingüe y, por tanto, de medidas necesarias para asegurar que se resguarden los derechos lingüísticos de los integrantes de las comunidades indígenas en el país. La noción misma de derechos lingüísticos de estos pueblos no está en el discurso público ni de la intelectualidad en Lingüística.

La historia avala lo antes expuesto: Tras la anexión de la Araucanía, en 1881, así como la resolución de los procesos de anexión de recursos y territorios de las otras etnias originarias presentes en el país durante los siglos XIX y XX, los indígenas comienzan a ser objeto de protección legal a partir de la década de 1930, cuando comenzaron a dictarse una serie de Decretos y Leyes en favor de las comunidades indígena. Tal fue el caso del Decreto N° 158, que declaró el Día Nacional de los Pueblos Indígenas (24 de junio de cada año), el Decreto N° 156, que constituyó el Comité de Coordinación y Secretaría Ejecutiva del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, y la Ley N° 16.441, que crea el departamento de Isla de Pascua. En el año 2007, luego de más de 20 años desde la creación del Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas, la ONU adoptó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Esto constituye un hito en lo que a derechos de los pueblos indígenas se refiere.

Un pilar fundamental, sobre todo en los cuerpos legales del último tiempo, toda vez que se aceptó la existencia de una “deuda histórica” y de un daño causado a estos grupos por parte del Estado de Chile, ha sido la preocupación por la revitalización de las culturas indígenas, sobre todo, en el ámbito lingüístico y educativo. Ello, pues se entiende que este aspecto es primordial para concretar el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, ya que las lenguas son el reflejo de éstas: “es un hecho conocido (...) que los lenguajes no sólo se distinguen entre sí por la fonética, la morfología, la sintaxis o el vocabulario, sino también a través de la calidad de ese vocabulario en el sentido de un reflejo más o menos generalizado del mundo” (Schaff, 1997: 248-249). Para dar respuesta a estas necesidades, nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Esta iniciativa busca, además, contribuir a mejorar el bajo rendimiento de los estudiantes indígenas, debido a la descontextualización que se presenta entre el currículum y las culturas locales, inadecuación que tiene consecuencias en la realidad de las lenguas indígenas, pues estas han sido sistemáticamente excluidas. En consecuencia, se trata más de un programa que tiene como objetivo instalar un tipo de educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y posibilidad de ascenso social que de un plan de revitalización lingüística. Por otra parte, desde un punto de vista más general, también, esta iniciativa forma parte de otro conjunto de medidas, tendientes a aminorar las tensiones sociales dentro de estados pluriétnicos para generar climas sociales estables que aseguren la llegada de inversores externos, siguiendo las reglas del juego establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

Se ha construido un discurso que entiende la Educación Intercultural Bilingüe como “un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira la búsqueda de un diálogo entre ellas” (Lagos, 2012a: 152); es decir, este nuevo método de educación intercultural se aboca a la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura. El mapudungun, de esta manera, se configura como un medio de conexión fundamental del hombre con la tierra, quedando en segundo lugar su valor como sistema de comunicación. Así, el PEIB es una propuesta pedagógica, es decir, un plan de estudio, surgido de la acción de determinadas leyes y artículos establecidos en relación a la educación de los niños descendientes de una etnia, un proyecto 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.

El Programa se inició con 5 experiencias pilotos en regiones con significativa presencia de población indígena en el país durante 3 a 4 años (Ministerio de Educación, 2005: 4). 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 hizo posible su expansión a otros establecimientos que presentaban las mismas condiciones que los piloto. El cuerpo legal que la instauró fue la promulgación en 1996 de la Ley N° 19.253 de 1993, que en los Artículos 28 y 32 establece lo siguiente, respectivamente:

a) Artículo 28:

El reconocimiento, Respeto y Protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- El uso y conservación de los idiomas indígena, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
- 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.

b) Artículo 32, el que establece que la CONADI, 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. Además, según el decreto N° 280 (20-7-2009) del Ministerio de Educación, los establecimientos educacionales en los que más de la mitad del estudiantado tiene ascendencia indígena se debe ofrecer obligatoriamente el sector de Lengua Indígena.

Asimismo, se estableció que los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico del sector Lengua Indígena deben apuntar a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena; siguiendo la lógica de lo planteado para el Sector de Lenguaje y Comunicación en el Decreto Supremo N°232/02. Esta definición implica un carácter diferenciado para la obligatoriedad del sector, considerando las siguientes distinciones:

- Los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena, deben ofrecer este sector, el que será optativo para el alumno y su familia.
- Para el resto de las escuelas del país, será un sector voluntario, orientado a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad. Para las escuelas pertenecientes a comunas con alta densidad de población indígena, se recomienda ofrecer este sector, para aquellos alumnos que deseen tomarlo.”

Finalmente, en el papel, este cuerpo legal estableció a los siguientes actores institucionales como los garantes en cuanto a la implementación de este Programa:

- El Ministerio de Educación (MINEDUC), cuya misión es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.
- La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuya misión es promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en 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, a través de la coordinación intersectorial, el financiamiento de iniciativas de inversión y la prestación de servicios a usuarios y usuarias.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECRETEDUC), cuya misión es planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos.

## II. Otra cosa es con guitarra: la realidad del PEIB en entonos urbanos y rurales

Diversos son los puntos de vista que se pueden adoptar para analizar la implementación de estos Programas de Educación intercultural y Bilingüe: legal, pedagógico o, en nuestro caso, antropológico y lingüístico (aunque es imposible no incluir a los otros dos, de modo implícito). A través de nuestro estudio, conocimos la realidad de 17 establecimientos educacionales ubicados en los sectores en los que la población mapuche se ha tendido a agrupar predominantemente, los que, coincidentemente, son sectores de mayor marginalidad, pobreza, bajo índice de escolarización y malos resultados en mediciones educacionales: dos en la comuna de Cerro Navia, dos en San Bernardo, tres en La Florida, uno en Puente Alto, uno en Lo Prado, tres en La Pintana, tres en El Bosque, dos en La Florida, uno en Quilicura, uno en Santiago y uno en Estación Central. A esto debemos sumar nuestra observación en escuelas de Alto Bío Bío, Mulchén (VIII Región) y escuelas y liceos de la ciudad de Temuco y Concepción. La aproximación etnográfica a comunidades educativas de la ciudad y entornos rurales tiene la gran ventaja de conocer los fenómenos en su contexto natural de ocurrencia, constituyendo una estrategia metodológica en el campo de la Lingüística antropológica que permite entender que gran parte de los postulados anteriores, definidos por estatutos legales, no pasan de ser más que sólo un buen discurso al momento de la accountability frente a los organismos multilaterales que nos supervigilan y muy efectivo para dar la impresión, frente a las comunidades y agrupaciones indígenas, que algo se está haciendo en torno a sus demandas. Sólo eso, un buen y bonito discurso.

Lo anterior se fundamenta en que el resultado general de la iniciativa y su implementación insatisfactorio, 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 folklore y sin mayor pertinencia cultural ni complejización respecto de lo que es ser mapuche (urbano o rural) hoy. Todas estas iniciativas, además, responden a constantes que son más que sugerentes, a saber:

- Su calidad, nivel de profundización y ampliación dependen directamente del nivel de involucramiento de sus profesores encargados y, en menor medida, del equipo de dirección del establecimiento.
- Dado que en la ciudad los mapuches son una comunidad atomizada, en ningún colegio logran ser un porcentaje elevado de la matrícula (no más del 10%). Ello es reflejo de 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. Sin embargo, esta perspectiva debe ser adecuada a la nueva realidad mapuche: la mayor proporción de indígenas viven en las ciudades. 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.

Por esto, no es extraño predomine la folklorización de la lengua y cultura, tal como lo señala un “educador tradicional”:

“... 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.”  
(Cerro Navia)

“... 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.” (Puente Alto)

En su mayoría, derivado del punto anterior, en ciudades como Santiago de Chile todas son iniciativas que han emergido de agrupaciones mapuches urbanas de las comunas en cuestión, quienes se han acercado al municipio para instalar su demanda. No es ni CONADI ni el MINEDUC quienes gestionan e implementan. Antes bien, y contrario a 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. De esta manera, son generalmente las agrupaciones mapuches urbanas vinculadas a los establecimientos quienes eligen, legitiman y facilitan quien cumplirá el rol como “educador tradicional”. Sin embargo, esto último es también uno de los principales problemas de todas las iniciativas: la carencia de un personal calificado para la labor, con las competencias pedagógicas para ello. La mayoría, por tanto, trabaja desde su intuición, por lo que nos encontramos con una variedad de enfoques y propósitos entre ellos. Así, por ejemplo:

“... la finalidad de la enseñanza del mapudungún es que aprendan a valorizar la naturaleza, porque dentro de nuestra cultura es importantísima la naturaleza, así que también aprendan a respetarla, además de saludar, despedirse y ciertas palabras. En cuanto al programa, va enfocado ... más que a la enseñanza de una lengua , a rescatar la cultura mapuche, en el sentido de que se conozca la cultura y la respeten.” (Educadora tradicional La Pintana)

“... tratamos de rescatar un poco de su cultura, de hacer que ellos se identifiquen como mapuches.... Un instrumento de formación valórica que entrega conocimientos de las raíces de la población chilena.” (Cerro Navia)

Y asociado a esto está la falta de material didáctico centralizado y pertinente culturalmente 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. En algunos casos, incluso, los materiales llegan a fin de año, cuando ya ha finalizado el período escolar:

“[los materiales] me llegaron en diciembre, ¿de qué me sirve? Bueno me sirve este año, pero y ahora yo tengo que seguir esperando los materiales, porque los trabajos que hago, o que hice, no pueden ser los mismo que el año pasado si hago, varía un poco y no tengo materiales” (Alto Bío-Bío).

“Además yo creo que a cada colegio que va a trabajar con este programa ... nos entregaron una carpeta así tan alto unos papeles que no entendíamos nada sin sentido bla bla bla y y otra cosa que también tuvimos que ir adecuando, porque en realidad, lo que se planteaban ahí son todos del sur, de Temuco, son todos de allá, o sea, o sea, obviamente que allá en el sur tienen otras características comparado con el Alto Bío Bío, así que la única, eso otro también fue de las otras formas de plantear las actividades porque teníamos que cambiarla nosotros” (Alto Bío-Bío).

Así, las iniciativas son particulares de cada colegio, dependientes de las ideas de cada profesor o educador, lo que tiene implicancias en las diversas estrategias o enfoques pedagógicos:

“El problema mío es que me complica más, porque no puedo aplicar una metodología que sea clara para los niños” (Alto Bío-Bío).

“Claro, después de la capacitación hay unos materiales, o sea, entra a internet y hay una cuestión de de cosas como tiene que aplicar la metodología. Metodología, pero ¿qué metodología?” (Alto Bío-Bío).

De esta manera, cada educador utiliza los grafemarios y material que les parezcan (algunos azumcheffe, 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 urbana. Todos estos fenómenos, a la larga, son contribuyentes para aumentar la entropía al interior de una lengua que lo que requiere es estandarizarse y unificarse, además de intelectualizarse, si quiere ponerse al mismo nivel que el castellano. Todo esto es una muestra más que una EIB que no vaya aparejada de un proceso de planificación lingüística puede resultar perjudicial para aquella lengua que pretende promover.

Otro elemento importante que limita estas iniciativas es contar con recursos económicos que aseguren la calidad del trabajo y la continuidad del mismo. La mayoría de los colegios destinan una o dos horas pedagógicas a la semana porque 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 extra programática, lo que le resta de inmediato la importancia frente al alumno. Rotular los contenidos de lengua y cultura indígena de esa manera les resta de inmediato un significado social que los haga relevantes, tanto a nivel de curriculum manifiesto de la escuela como en el curriculum oculto de 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 da el profesor a cargo.

Asociado a esto, al interior de los establecimientos no está presente la idea de un equipo de trabajo que ejecuta el PEIB. El “educador tradicional” trabaja aislado del resto del equipo de profesores del colegio, por lo que su actividad no tiene una ligazón orgánica dentro del currículo escolar. Así, este “educador” queda situado en una especie de limbo: se le ha extraído desde su medio ambiente natural, la comunidad o agrupación, en donde es un sabio, un ‘kimche’, para llevarlo a un lugar – la escuela - en donde es un sujeto artificial, extraño, y donde no está legitimado dada su falta de formación universitaria, quedando relegado a un lugar marginal y, con ello, su práctica también. Todo lo anterior grafica la situación de subordinación que caracteriza tanto al PEIB como a los encargados de transmitir la cultura y la lengua en los colegios, los educadores tradicionales. 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”), no hace más que reproducir simbólicamente las relaciones de dependencia y asimetría que 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 programa de EIB se va a lograr sin condiciones laborales mínimas para con los educadores tradicionales, condiciones que aseguren su continuidad e interés en el proyecto.

“Yo estoy, por un objetivo de que siempre me interesó el tema (...) si fuera por plata no estaría ahí. Estaría en otro metido, porque hay mucha, han pasado varios educadores por ahí y siempre se han ido por eso, por plata” (Alto Bío-Bío).

“a todos nos hacen, obviamente nos hacen los descuentos, pero igual el líquido, o sea, la plata que queda para uno es... yo digo, poco para el trabajo que hacemos” (Alto Bío- Bío).

Adicionalmente, estas condiciones laborales también deben referirse a cómo es concebido el educador tradicional en el resto de la comunidad educativa: muchos alumnos se burlan de su registro al hablar castellano con muchas interferencias de su lengua nativa o con imperfecciones debido a su nivel escolaridad (muchos sólo lograron la enseñanza media, completa o incompleta) o tanto profesores como 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.

Finalmente, en lo que toca a la calidad de enseñanza de una segunda lengua, una de las grandes dificultades tiene que ver con lo que es uno de los factores facilitadores en el aprendizaje de una L2: la motivación. Los sectores urbanos en donde la población indígena hace posible y necesaria una EIB son justamente los sectores más deprivados socioculturalmente, con más bajos índices de escolarización y rendimiento escolar. Pedir a niños y jóvenes marginales y marginados que aprendan una lengua más, además de castellano e inglés, es ya una complejidad adicional. Además, aumentar sus horas de clases o pedirles que lo hagan como actividad extra programática, fuera de su jornada escolar, es asumir un ideal que poco tiene que ver con la realidad indígena urbana. Eso demuestra que no basta con agregar elementos en el curriculum escolar para cubrir las necesidades que implica la EIB, más bien, se requiere de una reorganización de tal curriculum para dar curso adecuado a tales demandas. En otras palabras, un cambio estructural mayor y no cosmético. 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.

## **Conclusión**

En conclusión, las iniciativas de implementación de EIB en Santiago de Chile y en zonas rurales como el Alto Bío-Bío, 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 del contexto indígena urbano. No ha sido pensado y diseñado como herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes al respecto. Si se le piensa como herramienta de planificación lingüística debiese entenderse en el contexto de muchas otras medidas de planificación de corpus y de estatus.

Decimos que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no cumple con lo esperado, pues, se plasma en iniciativas que no son interculturales, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto: el mapuche se ve obligado a aprender castellano y todo el entramado simbólico de la sociedad huinca, contenidos que no son “optativos”. Sin embargo ellos mismos y, obviamente, el huinca, sí pueden elegir si conocer sus propios contenidos culturales (los indígenas) y solo como una adenda a los contenidos que sí importan curricularmente. Eso no es interculturalidad. Tal como hemos planteado más arriba, ni en el nivel de curriculum manifiesto ni en el oculto, los contenidos indígenas aparecen como significativos.

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. Dado que Chile no es una sociedad intercultural, su curriculum escolar no lo es, y, mientras los alumnos ABC1 – no indígenas dedican el tiempo de clases exclusivamente a entrenar se y a adquirir conocimientos que serán evaluados en los niveles superiores de educación (vía PSU 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. Igualmente, las escuelas y Liceos ABC1 podrán dedicar todos sus esfuerzos para lograr buenas mediciones en la prueba SIMCE, 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 SIMCE no evaluará. El resultado de esto será la estigmatización de los contenidos de lengua y cultura indígena entre los directivos, profesores y padres y apoderados (en tanto ‘problemas’) y la constatación de la profecía auto cumplida (tal como lo 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 contenidos que la sociedad considera importantes.

Por otra parte, el PEIB 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 (salvo excepciones, que conocen frases sueltas y discurso repetido en mapudungún). El bilingüismo es otra ilusión porque Chile, nuevamente, no es un país bilingüe: ningún alumno va a egresar de la escuela como bilingüe con una hora a la semana de frases dispersas en mapudungún, y menos si al llegar a sus hogares solo le hablan en castellano y en ningún otro lugar que no sea el colegio se habla su lengua nativa. Tampoco lo van a lograr si en la sociedad la lengua indígena 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.

No forma parte de nuestras intenciones desestimar los legítimos esfuerzos que muchos profesores indígenas y no indígenas realizan en esta materia. Al contrario, estimamos que estos tienen un gran valor en tanto demostración de intentos de resistencia frente a una sociedad no inclusiva y discriminadora. Nuestra intención es llamar la atención sobre 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 estar atento a sus verdaderas bases ideológicas, termina perpetuando las relaciones – lingüísticas y sociales. Que se supone pretende cambiar. A fin de cuentas, todo se reduce sólo a un cuidado discurso y declaración de intenciones, los que caen en el ámbito de lo “políticamente correcto”, no resistiendo un mayor análisis que incorpora 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 este sentido, es llamativo el caso de un educador tradicional de una escuela en una comunidad rural de Alto Bío Bío, a quien los padres y apoderados le increpaban en términos de su incapacidad de lograr que sus hijos pudieran aprender chedungún. En ese reclamo está el diagnóstico del problema: mientras la familia, la comunidad no asume su rol en la reproducción de la lengua nada se va a lograr. Si se asume que la responsabilidad está en la escuela (que es a donde la lógica de la EIB nos lleva) se lleva la discusión a un callejón sin salida, situación muy funcional para perpetuar las

relaciones sociales asimétricas entre la sociedad occidental y el mundo indígena, en las que la situación de desplazamiento de las lenguas indígenas es un síntoma más.

## Bibliografía

1. Augusta, F. (1903): Gramática Araucana, Valdivia, Imprenta Lambert.
2. CEP. (2006). *Estudio de opinión pública. Los mapuche rurales y urbanos hoy*. Santiago, Chile: CEP.
3. Comrie, B. (1989) *Universales del lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y morfología*. Madrid: Gredos.
4. CONADI. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X región*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura y Educación, Dirección Nacional.
5. CONADI. (2010). *Catastro de hablantes de las asociaciones indígenas mapuche de la Región Metropolitana*. Santiago, Chile: Unidad de educación CONADI.
6. Espinosa, V. (2009). El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología*, XLIV(1), 39-53.
7. Gundermann, Hans; González, Héctor y Vergara, Jorge Iván. (2007) Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estud. filol.* n.42, pp. 123-140
8. Gundermann, H., Canihuán, J., Clavería A., & Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60.
9. INE. (2013). *Censo 2012. Síntesis de resultados*. Retrieved from <http://www.ine.cl>.
10. Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Society and Language Use* (pp. 192-211). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
11. Lagos, C. (2006). Mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 31, 97-126.
12. Lagos, C. (2009). Acerca de la importancia de la promoción social y revitalización de las lenguas indígenas en Chile. *Docencia*, 37, 36-43.
13. Lagos, C. (2011). Construcción discursiva y representaciones sociales de los mapuches urbanos en torno a su lengua nativa. *Lenguas Modernas*, 36, 13-32.
14. Lagos, C. (2012a). *Mapudungun en Chile*. Madrid: Editorial Académica Española.
15. Lagos, C. (2012b). Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-190.

16. Lagos, C. (2013) (En prensa)"Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology". En, *Current Issues in Language Plannin*".
17. Oyarzo, C., H. Mariano, D. Molina, F. Hasler & C. Lagos. (2009). Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungún en Santiago de Chile. *Lenguas Modernas*, 34, 117-137.
18. Ministerio de Educación, Gobierno De Chile (2005). "Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe": pp. 4-5 [en línea]. Disponible en [http://www.fs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo\\_177.pdf](http://www.fs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf)(fecha de acceso 02/09/ 12).
19. Salas, A. (1985): "Hablar en mapudungún es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua - cultura", *RLA*, 25: 27 - 35.
20. \_\_\_\_\_ (2006): *El mapuche o araucano*, Santiago de Chile, CEP.
21. Sánchez, G. (1996): "Estado actual de las lenguas aborígenes de Chile", *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, 71: 68 - 87.
22. Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo.
23. The World Atlas of Language Structures (2010) (on line). Disponible en <http://blog.wals.info/2010/01/> (fecha de acceso 22/58/2013).
24. Valdivia, L. (1887): *Arte, Vocabulario y Confesionario de la Lengua de Chile...*, Leipzig, B. G. Teubner.
25. Wittig, F. (2009): "Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos", *RLA*, 47: 135 – 155.