



INFORME ANUAL SOBRE DERECHOS HUMANOS EN CHILE 2016

Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales;
Tomás Vial Solar (editor general) / Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile
2016

Santiago de Chile: la universidad: Centro de Derechos Humanos, Facultad de
Derecho de la universidad, 2016, 1ª edición, p. 380, 15 x 23 cm.

Dewey: 341.4810983

Cutter: In38

Colección Derecho

Incluye presentación de los Dres. Tomás Vial Solar y Judith Schönsteiner
directora del Centro de Derechos Humanos de la universidad, notas al pie de página
y biografías de los autores del informe 2016.

Materias:

Chile. Derechos Humanos.
Programas de vivienda. Chile.
Empresas, aspectos sociales.
Derechos del niño. Chile
Homosexuales. Aspectos jurídicos.
Chile. Esterilización sexual. Aspectos jurídicos.
Esterilización involuntaria.
Inmigrantes, situación jurídica.
Multiculturalismo, Chile.
Indígenas, educación.
Identidad cultural. Chile.
Funcionarios públicos. Disciplina.

INFORME ANUAL SOBRE DERECHOS HUMANOS EN CHILE 2016

©VV.AA.

©Ediciones Universidad Diego Portales, 2016

Primera edición: noviembre de 2016

ISBN 978-956-314-374-4

Universidad Diego Portales
Facultad de Derecho
Av. República 105
Teléfono (56-22) 676 2601
Santiago de Chile
www.derecho.udp.cl

Editor general: Tomás Vial

Edición: Vicente Parrini

Diseño: Marisol González

Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.



Licencia Creative Commons: Reconocimiento – No comercial – Compartir igual: Los artículos de este libro se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons. Pueden ser reproducidos, distribuidos y exhibidos bajo la condición de reconocer a los autores / las autoras y mantener esta licencia para las obras derivadas.

Las opiniones, análisis, conclusiones o recomendaciones expresadas en los artículos corresponden a las y los autores.

PUEBLOS INDÍGENAS, SISTEMA ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD¹

Nuestra auténtica identidad colectiva nace del pasado y se nutre de él —huellas sobre las que caminan nuestros pies, pasos que presienten nuestros andares de ahora— pero no se cristaliza en la nostalgia. No vamos a encontrar, por cierto, nuestro escondido rostro en la perpetuación artificial de trajes, costumbres y objetos típicos que los turistas exigen a los pueblos vencidos. Somos lo que hacemos, y sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos: nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo.²

1 Este capítulo ha sido preparado por las académicas Pilar Muñoz Hardoy y Liliana Ramos Abadie de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

2 Eduardo Galeano, *El descubrimiento de América que todavía no fue y nuevos ensayos*. Alfadil Ediciones, Caracas, 1991, pp. 221.

SÍNTESIS

El presente capítulo aborda la temática de la educación en el contexto de multiculturalidad propio de la población que habita en el territorio chileno. Más que tratar la problemática de la educación de niños y niñas indígenas, este trabajo pretende analizar la manera en que el Estado de Chile ha dado respuesta a su propia multiculturalidad, es decir, en qué forma ha logrado integrar la diversidad cultural constitutiva de su población al proceso de construcción de una identidad colectiva.

PALABRAS CLAVE: Multiculturalidad, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Sector de Lengua Indígena, Interculturalidad

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es analizar, desde un enfoque de derechos, la forma en que el Estado chileno se ha hecho cargo, a nivel del sistema escolar, de la diversidad cultural, étnica y lingüística de su población. En este contexto, se presentarán descriptivamente los estándares internacionales de derechos humanos en la materia, la legislación chilena y la respuesta específica del Estado de Chile, materializada en: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la implementación del Sector de Lengua Indígena (SLI) y las bases curriculares vigentes. Luego, se desarrollarán las tensiones identificadas en relación a la temática, para finalmente plantear conclusiones y dar algunas recomendaciones de acción. Para la realización de este informe se revisaron fuentes documentales y se hicieron entrevistas semi estructuradas a docentes, académicos e investigadores vinculados a la temática, algunos de ellos pertenecientes a los pueblos indígenas mapuche y aymara.

La Presidenta de la República, en su mensaje presidencial del 21 de mayo de 2016, reconoce que Chile es una nación multicultural y “que debemos reconocimiento a los pueblos indígenas, no solo como individuos con necesidades propias, sino como cultura y organizaciones”.³ Cuando hablamos de pueblos indígenas, y de acuerdo a la Ley Indígena 19.253 de 1993, el Estado reconoce como principales etnias del país: la mapuche, aymara, rapa nui o pascuense; la de las comunidades atacameñas, quechuas, collas y diaguita, del norte del país, así como las comunidades kawashkar o alacalufe y yámana o yagán de los canales australes.⁴ Respecto de la población escolar, según datos del Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF, en nuestro país un 8,7% de la población menor de 18 años es indígena, grupo que además presenta altos índices de vulnerabilidad. De acuerdo al mismo estudio, el 88% de los niños, niñas y adolescentes indígenas no habla ni entiende su lengua originaria, lo que incide en el debilitamiento y pérdida de su cultura ancestral.⁵

3 Mensaje Presidencial de Michelle Bachelet, 21 de mayo de 2016.

4 Ley Indígena 19.253, Título I. Párrafo 1°, artículo 1°.

5 Carolina Silva (editora), *Incluir, sumar y escuchar, infancia y adolescencia indígena*, Ministe-

A partir de los noventa, la respuesta educativa del Estado chileno a la diversidad lingüística y cultural de su población ha sido la llamada educación intercultural bilingüe y la promoción del uso de la lengua indígena. De hecho, en la cuenta pública del 21 de mayo de este año, la presidenta Bachelet informó de varias iniciativas logradas en esta línea, tales como: (i) la certificación de casi 2.500 niños y jóvenes de regiones con significativa presencia indígena, en el uso de la lengua; (ii) el apoyo a las Academias de Lenguas Indígenas y Comisiones Lingüísticas con material de difusión escrito y audiovisual, más material didáctico; (iii) la implementación de 96 jardines infantiles para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas; (iv) la elaboración de material didáctico intercultural, para 3.550 niños y niñas indígenas y no indígenas de todo el país; (v) la incorporación de 118 educadores comunitarios a la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en establecimientos educativos del país de nivel inicial y pre-básico; (vi) y la entrega de especialización a personas indígenas en las áreas de educación intercultural.⁶

De esta forma, se puede apreciar que desde los noventa existe un interés particular desde las políticas estatales por brindar una respuesta educativa a nivel de sistema escolar, que considere la diversidad cultural del territorio nacional.

1. ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA Y SU APLICABILIDAD EN CHILE

La Convención de Derechos del Niño (CDN) es el primer tratado internacional que reconoce explícitamente a los niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas. De acuerdo a este instrumento legal, se debe reconocer al NNA su pertenencia y el derecho a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión, o a utilizar su propio idioma, junto a los demás miembros de su grupo.⁷ Esta Convención fue ratificada por Chile en agosto de 1990.

En 2007, nuestro país votó a favor de la aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, la que establece que: (i) los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; (ii) los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del

rio de Desarrollo Social, Unicef, 2011.

6 Mensaje Presidencial, 21 de mayo 2016.

7 Convención de Derechos del Niño, artículo 30.

Estado sin discriminación; (iii) 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.⁸

Luego, en 2008 Chile ratificó el Convenio 169 de la OIT, que entró en vigencia el 15 de septiembre de 2009. El Convenio 169 de la OIT mandata a que el Estado organice su sistema educativo, considerando la voz de los pueblos indígenas involucrados. Concretamente, el artículo 27.1 expone que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas, y culturales”.⁹ Además, este Convenio establece que: (i) las autoridades deben asegurar la formación de miembros de los pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con el fin de transferir gradualmente la responsabilidad por su ejecución; (ii) los gobiernos deben reconocer el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, considerando las normas mínimas instaladas por la autoridad competente en consulta con los pueblos; (iii) cuando sea viable, debe enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua o en la que más comúnmente hable su grupo de pertenencia; si no es viable las autoridades deben realizar consultas con los pueblos a fin de alcanzar este objetivo; (iv) deben adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas; y (v) deben adoptarse medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional, sobre todo en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, a fin de eliminar prejuicios que se pudieran tener respecto de ellos; esto implica realizar esfuerzos para asegurar que los libros de historia y otros materiales “ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.¹⁰

8 Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de Pueblos Indígenas, artículo 14. Y además, en los artículos 11 y 13, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a practicar y revitalizar sus tradiciones costumbres culturales y a revitalizar, utilizar fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas.

9 Convenio 169 de la OIT.

10 Convenio 169 de la OIT, parte VI, artículos 26-31.

2. NORMATIVA CHILENA

La Constitución chilena no reconoce a los pueblos indígenas, ni a la inter- o multiculturalidad. Tampoco reconoce explícitamente a la educación bilingüe; sólo indirectamente, ya que se considera que los padres tienen el derecho de determinar la educación de sus hijos. A nivel legislativo, la Ley Indígena de 1993 plantea que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas contempla, entre otros aspectos, “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”.¹¹ Además, esta ley señala que en las áreas de alta densidad de población indígena se debe desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe.¹²

Por su parte, la Ley General de Educación de 2009 reconoce entre sus principios inspiradores: (i) la diversidad, al proponer que el sistema debe promover y respetar la variabilidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende; (ii) la integración, al propiciar la incorporación de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales; y (iii) la interculturalidad, que supone reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.¹³ Dentro de los aprendizajes que las y los alumnos de educación básica deben alcanzar, esta ley señala que en establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se debe incluir, como objetivo general, el desarrollo de aprendizajes para comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en la lengua indígena.¹⁴

En forma complementaria a la Ley General de Educación, la Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015 señala que el sistema debe propender a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes, además de propiciar que los establecimientos escolares sean un lugar de encuentro entre diversas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión.¹⁵

De esta forma, podemos constatar que la legislación chilena formalmente es coherente con los estándares internacionales al reconocer la necesidad de valorar las diferencias culturales y lingüísticas de los pueblos originarios. Sin embargo, falta el reconocimiento constitucional de los idiomas indígenas, y falta un énfasis más transversal en la revitalización de los idiomas.

11 Ley Indígena 19.253, Título IV. Párrafo 1°, artículo 28.b.

12 Ley Indígena 19.253, Título IV. Párrafo 2°, artículo 32.

13 Ley General de Educación 20.370/2009, artículo 3.

14 Ley General de Educación 20.370/2009, artículo 29.

15 Ley 20.845, artículo 1.

3. LA EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE

Como consecuencia de la aprobación de la Ley Indígena de 1993, en Chile comenzó la preocupación por generar espacios de educación intercultural. La Ley Indígena chilena planteaba que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, nacida al amparo de esta misma ley, en coordinación con el Ministerio de Educación (Mineduc), debía promover “planes y programas de fomento de la lengua indígena” y que este mismo organismo, en áreas de alta población indígena y en coordinación con servicios u organismos del Estado pertinentes, debía desarrollar 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”.¹⁶ Esto sería posible de lograr, ya que, en los 90, la reforma educacional impulsada por los gobiernos de la Concertación permitiría la adecuación del currículo y la introducción de la enseñanza intercultural en escuelas con alta concentración de estudiantes provenientes de pueblos originarios.¹⁷

De esta forma, en 1995 fue creado un componente del Programa de Educación Rural del Mineduc encargado de implementar el convenio de cooperación en virtud del cual se desarrollaron los primeros proyectos pilotos de educación intercultural bilingüe en establecimientos con población indígena.¹⁸ Posteriormente, en 1996, se creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) con los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.
- Mejorar el aprendizaje de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.
- Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.
- Incorporar a las familias y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.
- Incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas.¹⁹

16 Artículo 32, Ley Indígena.

17 *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*, Mineduc, PEIB-Orígenes, 2011, p. 6.

18 *Ibid.*

19 *Educación para preservar nuestra identidad cultural. Desafíos de la implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*, Mineduc, 2014.

En 1998, nueve comunas del país, con apoyo de universidades regionales, desarrollaron un plan de educación intercultural. Estas experiencias continuaron hasta el año 2000, en que el programa se institucionalizó, generando una política cuyas líneas centrales fueron: (i) incorporación de textos bilingües que abordaran la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico; (ii) distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en establecimientos focalizados; (iii) formación de maestros bilingües mapuche y aymara; (iv) creación de sistemas de inmersión de lengua rapa nui en Isla de Pascua; (v) contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes; (vi) desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de comunidades; (vii) participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela; (viii) desarrollo de modelos de utilización de nuevas tecnologías en escuelas con población indígena. En 2001, las líneas de acción se centraron en dos focos: formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, y el desarrollo de propuestas curriculares que integran contenidos culturales, lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos indígenas del país.²⁰

En 2009, fue promulgado el decreto 280 con el fin de brindar una respuesta educativa pertinente a los intereses y necesidades planteadas por las escuelas básicas que atienden a estudiantes de comunidades indígenas. De esta forma, este decreto incorporó Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° básico. Su entrada en vigencia debía darse entre 2010 y 2017 de manera progresiva.²¹ De acuerdo al decreto mencionado, este sector tiene un carácter optativo para los estudiantes y sus familias, y los padres o apoderados deben manifestar por escrito el interés en que sus hijos/as participen en él, al momento de la matrícula. No obstante lo anterior, el decreto mandató que a partir de 2010 los establecimientos educacionales que contasen con una matrícula de un 50% o más de alumnos con ascendencia indígena, tenían la obligación de ofrecer la asignatura al año siguiente. Luego, esta obligatoriedad se extiende a los establecimientos que cuenten con entre un 20% y un 49% de población de origen indígena, a partir de 2013.²²

De acuerdo a las directrices entregadas por Mineduc, la implementación del Sector de Lengua Indígena requiere de cuatro horas del plan de estudios, por lo que se propone disminuir dos horas al sector de artes y dos horas al sector de educación física.²³

20 *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*, Mineduc, PEIB – Orígenes, 2011, pp. 7.

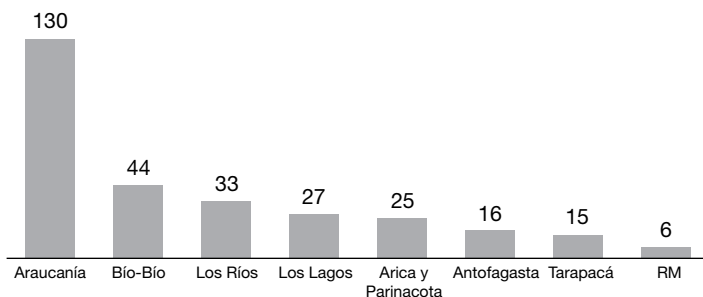
21 Decreto 280, artículo 2.

22 Decreto 280, artículo 5

23 Ord. 24, 25 de enero de 2010, gabinete ministerial.

En la página del Mineduc destinada al Programa de Educación Intercultural Bilingüe se reconoce que este programa ha pasado por diversas etapas desde 1996, y que actualmente lo que busca es “contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Por lo tanto, el objetivo propuesto es que todos los estudiantes, sin condicionantes étnicas, adquieran conocimientos de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural”.²⁴ En la actualidad, se identifican 296 escuelas que ofrecen el sector de lengua indígena, de las cuales 21 cuentan con planes y programas propios y 275 aplican el programa del Mineduc. El gráfico N° 1 muestra el número de escuelas que implementa el sector y su distribución geográfica. Como se puede apreciar, la más alta concentración de escuelas se da en la región de la Araucanía y la más baja en la Región Metropolitana.

Gráfico N° 1: Número de escuelas que implementan SLI en Chile, por región



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Mineduc.

Con relación a los recursos disponibles para apoyar el Sector de Lengua Indígena (SLI), en la página de Mineduc están publicados: (a) textos de primero y segundo básico en lengua aymara, mapuzugun y quechua; y de tercero básico solo en lengua mapuzugun; (b) cuadernos de actividades para primero básico en las tres lenguas; (c) guías para educadores tradicionales de primero y segundo básico, en las tres lenguas y solo en mapuzugun para tercero básico; (d) los programas de estudio del SLI de primero a cuarto año básico para lenguas aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui; (e) guías pedagógicas de primero a cuarto básico para lenguas aymara, mapuzugun y quechua.

24 Mineduc, 2016.

4. TENSIONES DETECTADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y EL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA

Yo no sé dónde nací, ni sé tampoco quién soy. No sé de dónde he venido ni sé para dónde voy. Soy gajo de árbol caído que no sé dónde cayó. ¿Dónde estarán mis raíces? ¿De qué árbol soy rama yo?
(Coplas populares de Boyacá, Colombia)

De acuerdo a la información recabada para el presente *Informe*, es posible identificar una primera tensión relacionada con la comprensión del “ser indígena” desde el mundo no indígena. Se trata de un problema histórico de reconocimiento que se asienta en las injusticias cometidas con los pueblos originarios en términos de derechos políticos, culturales y territoriales. Tal como señala Carlos Peña, refiriéndose al llamado conflicto mapuche, “mientras los grupos indígenas ven en este conflicto una oposición entre dos comunidades culturales equivalentes (la chilena y la mapuche), el Estado de Chile, en cambio, ve a un grupo que desobedece la ley y que no tiene condición de igual”.²⁵ Tal asimetría ha marcado un conocimiento distorsionado sobre el pueblo indígena; al respecto, la experta Patricia Gómez,²⁶ académica de la Universidad de Chile en el Departamento de Estudios Pedagógicos, plantea que “hay un problema desde la mirada occidental chilena, que tiende a una folklorización de las culturas, que significa una minimización de lo que es realmente un pueblo, un pueblo como un sujeto colectivo político”. Por su parte, el especialista en lingüística y antropólogo Cristián Lagos, de la Universidad de Chile plantea que el PEIB constituye una medida de 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 y transmisión de conocimiento carecen de legitimidad”.²⁷ En la misma línea, el geógrafo y doctor en didáctica de las ciencias sociales Froilán Cubillos²⁸ enfatiza que el problema de fondo es el conflicto entre dos cosmovisiones que asumen la articulación entre naturaleza y sociedad de una forma totalmente diferente; el académico sostiene que la identidad nacional chilena se ha construido en base a la negación e invisibilización de nuestros orígenes: “los chilenos se construyen a la

25 *El Mercurio*: “El conflicto chileno-mapuche”, columna de Carlos Peña, 26 de septiembre de 2010.

26 Entrevista realizada el 5 de mayo de 2016.

27 Cristián Lagos, “El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?” *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 2015, pp. 84-94.

28 Entrevista realizada el 7 de junio de 2016.

fuerza, de aquí para adelante este es nuestro territorio y por lo tanto hay que conformar el estado-nación y articular el espacio a partir de ese control, y claramente en ese ejercicio de 200 años muchas generaciones no tienen idea de quiénes son los mapuches”.²⁹ Al respecto, la psicóloga Lissette Padilla³⁰ valora la experiencia de implementación del Sector de Lengua Indígena en el liceo en que trabaja y reconoce su desconocimiento anterior sobre la cultura mapuche, a pesar de tener orígenes: “A mí me pasó que me crié ignorante en el tema de la cultura mapuche, tengo orígenes, pero no reconocidos... nunca me vinculé tanto con la comunidad y ha sido una experiencia muy positiva”. Por su parte, Olga Alonzo, profesora de lenguaje del mismo liceo, se identifica como parte del pueblo mapuche y explica las barreras que ha debido enfrentar por sus ancestros: “la verdad es que yo soy mapuche, de padre y mi madre... desde pequeña, los rasgos de mi sangre se puede decir, más bien fueron castigados, a mí me pesó mucho tiempo, porque yo sufrí bastante en la enseñanza básica, a mí nunca me elegían de locutora, porque yo era negrita, hasta llegué a pensar que era tonta...”.³¹

Una segunda tensión, derivada de la anterior, es que el currículum nacional, particularmente en el nivel de educación básica, no integra la cosmovisión de los pueblos originarios ni su aporte a la construcción de nuestra propia identidad mestiza. Según el académico Renato Gazmuri,³² licenciado en Historia y doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, en el ajuste curricular del año 2009 se realizó un proceso de consulta relativamente amplio en que participaron la CONADI, el Mineduc, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, y una red de educación rural e indígena. De acuerdo a Gazmuri, las preocupaciones fundamentales de los pueblos indígenas en ese momento se situaban en la forma en que eran representados ellos y su historia. En este contexto, se esperaba romper con la tradición de presentar a los pueblos indígenas “como el primer capítulo de la historia de Chile y tratarlos solo como un fenómeno del pasado y no del presente”.³³ Sin embargo, como señala el académico, este ajuste curricular no alcanzó a ser implementado, ya que la administración política del gobierno de derecha que asumió en 2010 hizo “borrón y cuenta nueva en el currículo y de ahí el origen de las bases curriculares 2012-2013”. Sin embargo, advierte Gazmuri, para tercero y cuarto de enseñanza media la prescripción curricular que está vigente es la del 2009, por lo que se puede apreciar –para este nivel y cursos– que el marco curricular incorpora aprendizajes esperados pertinentes y relevantes para abordar

29 *Ibíd.*

30 Entrevista realizada el 14 de enero de 2016.

31 Entrevista realizada el 14 de enero de 2016.

32 Entrevista realizada el 5 de julio de 2016.

33 *Ibíd.*

la situación de los pueblos indígenas. Por ejemplo, para tercero medio se proponen los siguientes aprendizajes:

- Comprender las principales transformaciones políticas, sociales y económicas de Chile durante la década de 1990, incluyendo la emergencia de las demandas indígenas.
- Reflexionar sobre los principales desafíos pendientes como país a comienzos del siglo XXI, incluyendo temáticas como pobreza y desigualdad, demandas de grupos históricamente discriminados, desarrollo sustentable, relación con los países vecinos, educación y fortalecimiento de la democracia, entre otros.

Luego, en cuarto medio se abordan los siguientes aprendizajes esperados que se asocian, en el programa de estudios, a la situación de los pueblos indígenas:

- Comprender y valorar el Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los derechos humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social.
- Analizar el origen histórico de la Constitución Política, sus desafíos pendientes y demandas de reformulación, así como las formas en que esta organiza el régimen democrático, estableciendo las bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado, y la regulación de los derechos y deberes políticos de los sujetos dentro de la nación.
- Reconocer y valorar los compromisos que ha asumido el Estado de Chile en materia de derechos humanos y en la progresiva consolidación de un orden jurídico internacional, además de evaluar críticamente los desafíos aún pendientes en esta materia.³⁴

En lo relativo a las actuales bases curriculares de educación básica, Gazmuri expresa que si bien no se observan expresiones de racismo o menosprecio a los pueblos indígenas, lo que se da es “una caracterización de los pueblos originarios al momento de la llegada de los españoles y sus contribuciones a la sociedad chilena actual”,³⁵ sin embargo, no se desarrolla una mirada más profunda sobre la construcción de identidad a partir de la diversidad de pueblos originarios que habitaban y habitan el actual territorio chileno. A juicio del académico, los textos escolares difundidos por el Mineduc para este nivel –que son un instrumento que refleja el actual currículum– no aportan a la comprensión y reconocimiento del carácter mestizo de nuestra población ni de la vivencia

34 Mineduc, Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

35 Entrevista realizada el 5 de julio de 2016.

de los pueblos originarios hasta el día de hoy: “hay una caracterización un poco folklórica de los pueblos originarios; de dónde viven, cómo se visten, qué comen, que si son cazadores o recolectores, que no es profunda”.³⁶ Sobre este aspecto, al revisar los objetivos relativos a pueblos indígenas en las bases curriculares de 1° a 8° básico, se encuentran solo los siguientes objetivos de aprendizaje para segundo básico:

- Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y fiestas, entre otros.
- Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aymara, rapa nui) con respecto al período precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado.
- Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.
- Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.
- Relacionar las principales características geográficas (disponibilidad de agua, temperatura y vegetación) de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda.³⁷

De acuerdo a la visión de Froilán Cubillos, la escuela y el currículum no han contribuido al desarrollo de una identidad mestiza: “todos los elementos que constituyen la identidad nacional son elementos que se sienten a-históricos, a-temporales y a-espaciales, porque se construye una identidad desde 1810, de ahí surgen los chilenos, y todo lo que existía antes de eso ya no existe... entonces cuando a uno le preguntan qué es ser chileno, qué define a un chileno: la canción nacional, el hualmul, el cóndor, el copihue, la bandera”.³⁸

Como tercera tensión se observa que el PEIB, como la implementación del Sector de Lengua Indígena, si bien ha ampliado las

36 Ibíd.

37 Mineduc, Bases Curriculares 2012.

38 Entrevista realizada el 7 de junio de 2016.

posibilidades de conocer la cosmovisión y la lengua de los pueblos originarios, constituye una política que puede generar más segregación. El antropólogo lingüista Cristián Lagos³⁹ valora el PEIB, ya que ha visibilizado de alguna manera el tema del rescate de las lenguas de los pueblos originarios, sin embargo, lo cuestiona ya que se trata de una política que “genera un efecto paradójico, porque acentúa la segregación del tema indígena en quienes son indígenas y pobres, al no ser un programa transversal para todos los estudiantes chilenos y, a su vez, lo que hace es marcar más el tema indígena como un tema secundario e irrelevante, como si nada tuvieran que ver con nosotros”. En este sentido, más que ser una política inclusiva se ha instalado como una política integradora, centrada en un grupo específico, que en sus resultados es asimilacionista y segregadora. La académica de la Universidad Arturo Prat Celia González, encargada del programa de formación de profesores interculturales para el mundo aymara, también valora la implementación del sector de lengua indígena ya que ha permitido colocar el tema en el tapete, sin embargo, advierte como debilidad el que se trate de una asignatura que no transversaliza la lengua y la cosmovisión indígena: “el niño indígena no solo se va a reconocer cuando esté en el sector de lengua indígena, sino que también tiene que ser reconocido desde su cultura en las otras asignaturas con una mirada más intercultural”.⁴⁰ Por su parte, el académico Froilán Cubillos realiza una crítica profunda al sector de lengua indígena, por la ausencia de un contexto funcional de uso de la lengua, por las pocas horas que se le destinan y por la precariedad en que trabajan los educadores tradicionales: “La lengua, yo creo que se aprende en el lugar donde se use y eso es en la casa, en la comunidad, con los pares y la familia, entonces solamente llevarlo al tema del habla, con pocas horas más encima, con educadores tradicionales que se les paga con el mínimo, que son contratados por lo que dure el programa... no se puede, hay una gran desigualdad en base a todo eso”.⁴¹ En relación a los mapuches, el académico hace referencia a ejemplos que dan cuenta de cómo esta política se puede transformar en otra forma de dominación de la cultura occidental sobre la cultura ancestral: “hay casos tan bizarros como que los niños tengan que cantar la canción nacional en mapudungun, rezar el padre nuestro en mapudungun y usar su lengua como vehículo para instalar nuestra cultura en la suya, sin un contexto o una historia más global de qué es la cultura en sí misma”.⁴² A juicio del académico el PEIB es una respuesta institucional y neoliberal a una problemática que es mucho más profunda que solamente la perspectiva educativa:

39 Entrevista realizada el 7 de junio de 2016.

40 Entrevista realizada el 16 de junio de 2016

41 Entrevista realizada el 7 de junio de 2016.

42 Ibid.

“este es un tema que se trata principalmente del reconocimiento cultural, de la existencia de todo lo que estaba antes del Estado”.⁴³

Ahora bien, vale la pena, también, destacar buenas experiencias en este ámbito, por ejemplo la que comenta la profesora Olgandina Alonso, quien señala que con la implementación del PEIB en su liceo se comenzó a valorar este tema en la comuna y en el Departamento de Educación Municipal, debido a la solicitud de las mismas comunidades indígenas. Por su parte, Elías Ticona Mamani, académico de la Universidad Arturo Prat, perteneciente al pueblo aymara, reconoce que la implementación del PEIB ha sido un proceso que ha permitido mejorar el sentido de identidad del propio pueblo indígena: “sin duda ha sido un aporte... el propio indígena creía que no era indígena, a pesar de que su fisonomía se lo mostraba... eso fue cambiando... hoy en día la gente asume su identidad o calidad indígena.”⁴⁴

La cuarta tensión tiene que ver con la escasa importancia que se le atribuye al SLI, que se evidencia en las decisiones asociadas a su implementación. El antropólogo lingüista Cristián Lagos plantea los siguientes elementos que dan cuenta de esta situación:⁴⁵

- El Sector de Lengua Indígena no es una asignatura obligatoria para todos los y las estudiantes del país, así como lo es el inglés.
- Es una asignatura que solo se da en establecimientos que cuentan con un porcentaje determinado de alumnos de pueblos originarios.
- Se trata de una asignatura que no tiene igual estatus que otras: se da a modo de taller, no se evalúa en términos de resultados de aprendizaje ni se articula con el resto con el resto del currículum escolar.
- Es enseñada por un profesor “educador tradicional”, que carece de la autonomía para tomar decisiones didácticas, y que está bajo la supervisión de un profesor “mentor”, titulado de una universidad.
- Finalmente, este educador tradicional, al no poseer estudios universitarios que lo legitimen profesionalmente, posee condiciones salariales y de estabilidad laboral precarias.

De acuerdo a la visión del académico, todas estas circunstancias definen que el Sector de Lengua Indígena se identifique como una asignatura que no tiene el estatus de las demás: “para el alumno queda como una asignatura que no es una asignatura, un contenido que es de segunda categoría, en que el profesor no es profesor”.⁴⁶ La investigadora Carolina Hirmas considera que el sector, si bien ofrece el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena, no se hace cargo

43 Ibid.

44 Entrevista realizada el 11 de julio de 2016.

45 Entrevista realizada el 8 de junio de 2016.

46 Ibid.

de la real posibilidad de mantener y desarrollar las lenguas: “es casi como un saludo a la bandera, porque realmente no se piensa que sea un aprendizaje significativo para la vida de los estudiantes y sus familias”.⁴⁷ Respecto al material de apoyo, la académica, quien participó en la elaboración de textos para el Sector de Lengua Indígena, plantea que: “los textos no sirven para aprender la lengua... para que tú puedas aprender una lengua necesitas una didáctica de aprendizaje y enseñanza de la lengua, no basta con que se aprendan palabras aisladas...”.⁴⁸ La investigadora manifiesta una crítica al alcance de los textos de apoyo para el aprendizaje de la lengua en forma efectiva.

Finalmente, una quinta tensión se da por la gran presencia de población de niños y niñas indígenas en contextos urbanos, que se complejiza con la presencia de estudiantes inmigrantes de otros países. De acuerdo a Cristián Lagos, la población indígena es una población urbana en general para todos los grupos. Esta visión se confirma con datos de la UNICEF y el Ministerio de Desarrollo Social que indican que la población infantil indígena tiene presencia en todas las regiones de Chile; y que, al 2009, las mayores concentraciones de esta población se encuentran en las regiones de la Araucanía con un 24,3% de la población infantil indígena total, la Metropolitana con un 23,8% y Los Lagos con un 14,5 %.⁴⁹ Estos datos contrastan con la cantidad de escuelas que implementan el Sector de Lengua Indígena por región: 140 escuelas en La Araucanía versus 6 escuelas en la Región Metropolitana. La pregunta que surge es cómo se aborda la interculturalidad en estos contextos y qué pasa con la lengua y su preservación, particularmente en el caso mapuche. De acuerdo a Carolina Hirmas,⁵⁰ la educación intercultural bilingüe no se ha planteado cómo cuidar el vínculo especial de los pueblos indígenas con su entorno natural, en contextos urbanos. La académica releva que estos niños y sus familias son un aporte a las ciudades: “La EIB en este sentido, no se ha planteado cómo mantener viva y prestar cuidado a ese vínculo especial entre las personas y el medio natural en contextos urbanos. En este sentido, los niños y sus familias son un aporte enriquecedor a la vida en las ciudades. A su vez, hay una experiencia todavía cercana para las familias indígenas del ser y actuar como comunidad, cuestión que la EIB podría aportar a la formación de todos los niños.

47 Entrevista realizada el 8 de junio de 2016.

48 *Ibid.*

49 Carolina Silva (editora), *Incluir, sumar y escuchar, infancia y adolescencia indígena*, Ministerio de Desarrollo Social, Unicef, 2011, pp. 17.

50 Entrevista realizada el 8 de junio de 2016.

CONCLUSIONES

1. Chile cuenta con una legislación que reconoce la multiculturalidad de su población y que aspira a contar con un sistema educativo nacional que permita a las y los estudiantes conocer y valorar las culturas y lenguas indígenas. Esta orientación de la Ley Indígena es coherente con los estándares internacionales de derechos humanos en la materia y con la actual propuesta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual pretende formar ciudadanos interculturales que conozcan de la lengua y cultura de los pueblos originarios, sin condicionantes étnicas.
2. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y la implementación del Sector de Lengua Indígena han posicionado el tema de la diversidad cultural, étnica y lingüística en el contexto del sistema escolar, lo que ha permitido una mayor comprensión e integración de las culturas indígenas desde el mundo “no indígena”. Sin embargo, las condiciones de implementación del Sector de Lengua Indígena lo reducen a una propuesta a la que no se le asigna la misma valoración que a las demás asignaturas del currículo escolar. Un ejemplo de lo anterior es que se trata de una asignatura no obligatoria.
3. El currículo nacional ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad cultural y del aporte de los pueblos indígenas a la cultura del país. Sin embargo, este reconocimiento es superficial y no considera a los pueblos originarios, su historia y cosmovisión como matrices sobre las que se ha desarrollado la sociedad, la cultura del país y la identidad mestiza de la mayoría de sus habitantes. En este contexto, el currículo ha optado preferentemente por un tratamiento de una identidad nacional cohesionada, fundada en los valores y símbolos de una nación que desconoce sus orígenes y raíces indígenas.
4. No hay correspondencia entre la cantidad de escuelas que implementan el Sector de Lengua Indígena y la población indígena por región. Esto es particularmente preocupante en el caso de la Metropolitana, lo que deja abierta la interrogante de cómo se está considerando la identidad y diversidad cultural en el currículum implementado en los establecimientos educacionales de esta región.

RECOMENDACIONES

1. Modificar las condiciones en que se da el Sector de Lengua Indígena en los establecimientos educativos, dotándolo de un carácter

obligatorio para todos los y las estudiantes que asisten a estos establecimientos, sean o no indígenas, de manera de fortalecer la construcción de una identidad cultural que considere activamente las raíces ancestrales ancladas al territorio, así como los aspectos que configuran la historia de Chile en sus diversos períodos. De esta forma, esta política será consistente con los planteamientos de la Ley Indígena y el enfoque del Programa de Educación Intercultural Bilingüe declarado en el sitio web de Mineduc. Esta recomendación debe vincularse al diseño de una política indígena y lingüística integral, que no solo esté atada al Ministerio de Educación, sino que a los diversos sistemas de la sociedad, con el fin de revitalizar las lenguas y generar espacios funcionales para su uso.

2. Incorporar al currículum de educación básica, primero y segundo medio, objetivos de aprendizaje que apunten a la comprensión de la identidad cultural mestiza, a partir del aprendizaje de la cosmovisión y lengua de los pueblos originarios que habitaron y habitan el territorio chileno. Esto implica asumir que los pueblos indígenas, su cultura y cosmovisión constituyen matrices de la construcción identitaria, y no contenidos de aprendizajes ajenos a la identidad y/o relegados a espacios de folklorización. Estos objetivos deben ser analizados y acordados con las comunidades indígenas.
3. Generar propuestas educativas, que consideren de manera efectiva la diversidad étnica que se da en zonas urbanas, particularmente en lo referido al pueblo mapuche en la Región Metropolitana. Estas propuestas deben ser analizadas y acordadas con las comunidades mapuches que habitan la región.