

Sección Horizontes

LA INTERCULTURALIDAD EN CHILE. TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*INTERCULTURALISM IN CHILE. TENSIONS AND CHALLENGES IN
BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION*

Autora

GABRIELA GUTIÉRREZ PEZO

GABRIELA GUTIÉRREZ PEZO

*Chilena, trabajadora social, académica y directora de
Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica
Metropolitana. Correo electrónico: g.gutierrezp@utem.cl*

ORCID: 0000-0003-2253-783X

*Artículo recibido el 23 de octubre de 2020
aceptado el 13 de noviembre de 2020*

INTRODUCCIÓN

A partir de los años noventa, con el retorno de la democracia en Chile, el debate acerca del reconocimiento cultural se tomó la discusión política del país. En un escenario de resistencia indígena, protagonizado principalmente por el movimiento mapuche, y a la par de las estrategias mundiales del desarrollo cuya dimensión cultural se volvió protagonista, comenzó a diseñarse e implementarse en el país una serie de políticas, programas y proyectos denominados *interculturales*.

Bajo dicho desafío los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, en conjunto con organismos internacionales y las agencias multilaterales para el desarrollo, ejecutaron una serie de iniciativas que, desde una retórica de integración y reconocimiento de las identidades culturales, se propuso incorporar a los pueblos originarios al proyecto modernizador de la nación, contribuyendo a su desarrollo y calidad de vida.

Conviene subrayar que el discurso de la interculturalidad no solo cobró interés a nivel institucional, sino que también diversos sectores indígenas vieron en este una oportunidad para abrir el diálogo y buscar alternativas de abordaje frente al histórico conflicto entre el Estado y el Pueblo Mapuche. En este ámbito, si bien se pueden referenciar avances en el diseño de políticas públicas, es importante puntualizar que a la fecha estas no tienen un correlato constitucional, ya que en dicho cuerpo jurídico no se reconocen los nueve pueblos originarios existentes en el territorio ni la protección de sus derechos fundamentales.

Como resultado, se intervinieron diversas áreas consideradas prioritarias, siendo salud y educación campos claves de tales esfuerzos. Concretamente en salud se propuso la construcción del Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas (Pespi) con el propósito de contribuir a mejorar la situación de salud de los pueblos indígenas, a través del desarrollo progresivo de un modelo de salud con enfoque intercultural diseñado y operacionalizado con representantes indígenas (Minsal, 2016). En tanto, en educación se puso en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), orientado a disminuir las brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas en términos de acceso y éxito escolar. Producto de esto se impulsó una serie de acciones, siendo las más destacadas la creación de la asignatura de lengua indígena y la incorporación de educadores tradicionales.

Desde su creación, el PEIB ha sido una política altamente focalizada que no ha contemplado a todo el ciclo escolar y tampoco los desafíos asociados a la diversidad cultural, producto de las importantes oleadas migratorias de las últimas décadas. Como plantea Dietz, tal como ha ocurrido en el resto de

América Latina, “[...] la educación intercultural resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente ‘indígenas’” (Dietz, 2017, p. 197). En ese sentido, ha sido parte de una estrategia gubernamental que ha buscado mitigar la tensión existente entre el Estado y los pueblos originarios, sin contemplar cuestiones estructurales que los han posicionado como sectores subalternizados dentro de la sociedad.

En concordancia, el presente ensayo constituye un esfuerzo por problematizar el PEIB desarrollado en Chile, interpelando la construcción de una nueva gestión de la alteridad que promueve un paradigma “en que el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas resulta funcional a la estructura social vigente” (Diez, 2004, p. 196). Para esto, desde la perspectiva de la *interculturalidad crítica*¹, en primera instancia se presentarán aquellos antecedentes sociales y políticos claves que posibilitaron el surgimiento de la interculturalidad, de tipo funcional, en las agendas de los gobiernos de América Latina y Chile. Posteriormente, se darán a conocer de los principales hitos del programa y se profundizará en algunas tensiones y nudos críticos asociados a su implementación al alero de un Estado que, a contrasentido de dicho esfuerzo, no ha avanzado en reformas sustantivas respecto de derechos y garantías de reconocimiento de los pueblos originarios presentes en su territorio.

1. AMÉRICA LATINA Y EL NUEVO MAPA DE LA INTERCULTURALIDAD

La cuestión étnica, en el marco de las contradicciones asociadas al debate del reconocimiento de las identidades, se posiciona en el espacio nacional a partir del retorno de la democracia en los años noventa. En este contexto, el discurso de la interculturalidad, categoría analítica sujeta a un amplio

1. La *interculturalidad crítica* es una perspectiva que reconoce las relaciones históricas y estructurales de desigualdad que, producto de las lógicas coloniales presentes en el continente, han posicionado a los pueblos originarios y afrodescendientes como sectores subalternos dentro de la sociedad. En este sentido, “no se trata de “reconocer” la diversidad o diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales en América Latina” (Walsh, 2010, en Cuevas, 2013, p. 96). Desde dicha mirada, se cuestiona el perfil funcionalista presente en las políticas interculturales promovidas desde los diferentes Estados en el continente, “en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia, pero asimismo la exclusión” (Cuevas, 2013, pp. 95-96).

abánico interpretativo, empezó formar parte de las agendas programáticas de los diferentes gobiernos posdictadura.

Su progresivo protagonismo no resultó azaroso y respondió al complejo entramado de transformaciones sociopolíticas que se trazaron en América Latina durante las décadas de 1980 y 1990. El aumento de las desigualdades sociales, la emergencia de los movimientos indígenas y los ajustes estructurales de corte neoliberal en diferentes países del continente, constituyeron fenómenos sociales que construyeron un nuevo escenario que emplazó a la clase política dominante, portadora de un discurso uninacional, a repensar la vinculación con los pueblos originarios presentes en sus territorios.

Sobre las desigualdades sociales es importante puntualizar que durante los años ochenta el modelo de desarrollo hegemónico entró en crisis. En términos generales, la brecha entre los países industrializados y los países, mal llamados, en vías de desarrollo, se acentuó considerablemente. Se produjo una fuerte depresión económica que llevó a las naciones del continente a contraer grandes préstamos con instituciones financieras internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y la *famosa* deuda externa. Para la Cepal, los años ochenta y noventa fueron denominados:

[...] las dos “nuevas décadas perdidas”, y lo de perdidas refiere no sólo a que no se incrementa el desarrollo socioeconómico de la región, sino que por el contrario se genera un fenomenal incremento de la pobreza y de la extrema pobreza a nivel rural y urbano, así como un incremento de las desigualdades socioeconómicas que convierten a América Latina en la región más desigual a nivel mundial (Menéndez, 2006, p. 57).

En esta situación, los pueblos originarios conformaron uno de los segmentos con los mayores niveles de pobreza y menor presencia en términos de incidencia política. Esto sumado al agotamiento del movimiento campesino de los años setenta y a la caída de las ideologías revolucionarias clasistas (Bengoa, 1994), posibilitó la emergencia de las identidades indígenas en su carácter social y étnico a lo largo de toda la región. De hecho, “a partir de los años 1980, luchas indígenas antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, pasaron a ser unidas bajo una identidad común “indígena” y a tener reconocimiento y espacio internacional” (Ferrão, 2013, p. 147).

En este proceso de toma de conciencia, jugaron un papel importante tanto las organizaciones indígenas, como las organizaciones no gubernamen-

2. El año 1992, en el contexto de la conmemoración de los quinientos años del descubrimiento de América, fue clave para el movimiento indígena en América Latina. Este, por medio de diferentes acciones de resistencia, visibilizó su voz como actor clave en el continente.

tales (ONG), y las Iglesias influenciadas por la Teología de la Liberación. Paradojalmente en la década en que las economías latinoamericanas estuvieron peor, los sectores marginados y excluidos tuvieron la posibilidad de adquirir mayores niveles de conciencia de sus derechos (Bengoa, 2007, pp. 37-38).

En consecuencia, aparecieron con fuerza diversos colectivos indígenas que cuestionaron abiertamente las formaciones estatales imaginadas como uninacionales y tradicionalmente negadoras de su diversidad cultural interna (Bartolomé, 2010), abriéndose paso a un nuevo periodo entre los/as indígenas y los Estados Nación denominado posindigenismo.

Al proponer una sociedad multiétnica y multicultural los indígenas no solo han cuestionado su propia situación de pobreza y marginalidad, sino que han cuestionado también las relaciones de dominación de la sociedad latinoamericana basada en la discriminación racial, la intolerancia étnica y la dominación de una cultura sobre las otras. Los indígenas han cuestionado las bases del Estado republicano latinoamericano, construido sobre la idea de “un solo pueblo, una sola Nación, un Estado (Bengoa, 2007, pp. 41-42).

De este modo, fueron los propios pueblos originarios los que posibilitaron, por medio de las demandas de reconocimiento de las diferencias sobre la base de las identidades, la emergencia del concepto de interculturalidad, empujando cambios institucionales a nivel nacional, internacional y de ciertos organismos que se apropiaron de dicho concepto (Comboni y Juárez, 2015). Así se “verificaron reformas constitucionales, legislativas, y reconocimientos que positivizaron algunos derechos indígenas y, de paso, hicieron colapsar las instituciones, programas, discursos y políticas indigenistas, que fueron característicos de la época del nacional-populismo (1940-1980)” (Toledo, 2006, p. 71).

A los acontecimientos señalados se sumaron los ajustes estructurales neoliberales que, ejecutados en la mayoría de los casos en el contexto de dictaduras militares en América Latina, generaron privatizaciones, desregularización financiera, liberalización comercial y recorte del gasto público en la cuestión social. Además de una reconfiguración del rol del Estado en materia de bienestar, dejando este de tener un papel relevante en lo económico y social para asumir un rol de tipo subsidiario. Sobre esto, Carr et al. mencionan:

Un conjunto de cambios en la estructura legal de la sociedad chilena llevados a cabo durante la dictadura de Augusto Pinochet definieron y pusieron en práctica la relación fundamental que se establece desde entonces en América Latina, con muy escasas excepciones, entre el mercado, el Estado, el medio ambiente y el capital privado. Desde entonces,

la tierra, el agua, la flora y la fauna son sometidas a procesos de privatización y mercantilización por parte de empresas privadas, principalmente provenientes de los países centrales del sistema mundo, con el apoyo decisivo de los gobiernos locales (Carr et al., 2018, p. 73).

En este panorama, Grimson (2003) señala que el Estado abandonó su función de protección y seguridad social y se centró en acciones vinculadas con el poder de represión y control social (como se citó en Diez, 2004). Por consiguiente, se construyó una estrategia de control de los conflictos indígenas a través de políticas inter/multiculturales, en una suerte de armonización de la relación entre colectivos culturales diversos a través de la matriz dominante del Estado (Diez, 2004).

Se instala así en el continente una interculturalidad de tipo funcional, propia del multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa, buscando “disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (Ferrão, 2013, p. 152). Tal como refiere Bauman (2004) la “nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del ‘pluralismo cultural’, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’” (como se citó en Comboni y Juárez, 2015, p. 91).

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos [...] Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica (Diez, 2004, p. 169).

De este modo, los diferentes Estados del continente en coordinación con las agencias multilaterales fueron implementando una agenda de *desarrollo* para los pueblos originarios sobre la base de una idea de

[...] interculturalidad ligada a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional (Comboni y Juárez, 2015, p. 64).

Esta les permitió “enmendar de algún modo el costo social de las reformas de ajuste económico y administrativo, que acompañaron a la instauración del neoliberalismo y la globalización, y así legitimarse frente a las crecientes

manifestaciones de crisis y rechazo social” (Sandoval y Mota, 2016, p. 125). Se está entonces frente a un

[...] interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Tubino, 2004, p. 5).

Desde esta perspectiva, durante los años ochenta y noventa una serie de países latinoamericanos realizó modificaciones constitucionales reconociendo el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de sus naciones. Esto sirvió de paraguas para el diseño de una serie de políticas interculturales en educación escolar caracterizadas, en término muy amplios, por la creación de instituciones específicas en el área, el bilingüismo, la incorporación de diversos saberes indígenas al currículum escolar, la formación de educadores de las propias comunidades y la elaboración de material didáctico (Salazar, 2009).

Es importante no perder de vista que, si bien dichas iniciativas se inscriben en el nacimiento de la interculturalidad pos años ochenta, sus orígenes se remontan al desarrollo de la educación indígena en el continente. Brevemente se puede referir que esta ha transitado históricamente desde la negación de las diversas culturas, a través de la imposición de la cultura criolla (periodo colonial hasta principios del siglo XX), avanzando hacia propuestas de asimilación cultural (principios del siglo XX), centradas en la castellanización de los pueblos indígenas, hasta los esfuerzos de integración cultural, con fuerte arraigo en experiencias locales de las propias comunidades (años setenta) (Ferrão, 2013).

2. CHILE Y EL SURGIMIENTO DE LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES

En Chile el interés por la interculturalidad cobró fuerza a partir del retorno de la democracia. Previo a este proceso, las diversas demandas del movimiento indígena y los posibles caminos de diálogo se vieron silenciados en medio de una dictadura militar que, por medio de diferentes aparatos de

represión, negó cualquier práctica que pudiese ser considerada antagónica a la ideología dominante. Durante este periodo, a través del decreto 2.568 del año 1979, se hizo desaparecer la tenencia colectiva de tierras, por ser un impedimento para sus ventas en el mercado y, bajo el eufemismo de que *todos somos chilenos*, se dejó de considerar a los/as indígenas dueños/as de las tierras comunitarias, borrándose así las últimas huellas de proteccionismo estatal y legal (Villena, 2005).

En medio de un entorno de violencia de Estado, bajo la necesidad de contar con un fuerte respaldo político en el proceso electoral de 1990, los sectores opositores a la dictadura militar asumieron una serie de compromisos con los pueblos originarios, apostando a la construcción de un nuevo trato. Este acuerdo, denominado *de Nueva Imperial*, supeditaba el apoyo de las comunidades indígenas al entonces candidato a la presidencia, Patricio Aylwin, y la canalización de sus legítimas demandas a través de mecanismos de participación gubernamental, al reconocimiento constitucional de sus derechos económicos, sociales y culturales, a la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y de un Fondo Nacional de Etnodesarrollo y a la conformación de una Comisión Especial para los Pueblos Indígenas (Acta de compromiso, 1989).

A partir de dicho momento histórico el mapa de diversidad cultural se configuró como un campo en disputa. Por una parte, emergió con fuerza el movimiento indígena cuestionando el discurso hegemónico de la unidad nacional, promoviendo demandas de reconocimiento, recuperación territorial, autonomía, etc. Por otra, un nuevo gobierno que, en el intento por responder a las promesas realizadas en el periodo electoral, enfatizó en el discurso de la interculturalidad a través de programas de pertinencia cultural que permitiesen mejorar los índices de bienestar de los/as indígenas del país.

De este modo, se fue construyendo un complejo discurso tanto como elemento al servicio de la hegemonía y del Estado, en cuyo caso las estrategias étnicas conforman al Estado, sus políticas y al statu quo de las relaciones de dominación y como fuerza contrahegemónica, en aquellas instancias en las cuales la adscripción étnica y la subordinación económica se hallan correlacionadas (Devalle, 1989).

El primer avance del acuerdo suscrito fue liderado por el presidente Aylwin en 1993, a través de la promulgación de Ley 19.253, también denominada *Ley Indígena*. Mediante esta se buscó asegurar los derechos de los pueblos originarios, reconociéndoles en términos jurídicos como etnias y comunidades. Sin embargo, a diferencia de lo comprometido, jurídicamente no se

les reconoció constitucionalmente³; por tal motivo, el pacto social contraído entró en tensión y las acciones de resistencia mapuche volvieron a accionarse.

La Ley 19.235 estableció normas de protección, fomento y desarrollo para los pueblos originarios, permitiendo la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). No obstante, lo que pareció en algún momento una conquista de los pueblos originarios, es considerada por diversos sectores indígenas como una ley “hecha por y para el Estado que no responde a las verdaderas necesidades y reclamos de justicia del pueblo mapuche, ni de los demás pueblos originarios del país” (Consejo de Todas las Tierras, 1997, como se citó en Foester, et al. 2003, p. 138). Además, ha sido tildada de conservadora en término de derechos colectivos y políticos si se compara respecto con las tendencias internacionales en este ámbito (Aylwin, 2000; Boccara y Seguel, 1999; Pedrero, 2009 como se citó en Martínez, 2017).

En el campo educativo dicho cuerpo legal, por medio de la Conadi, creó la Unidad de Cultura y Educación, impulsado el proyecto de las Escuelas Interculturales Bilingües. Política de acción afirmativa orientada a subsanar la desigualdad de oportunidades de los/as niños/as indígenas en términos de acceso y permanencia dentro del sistema escolar, aplicando criterios de discriminación positiva para focalizar procesos de intervención en el área.

En 2001 se puso en práctica el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, también denominado Orígenes, situándose en la esfera pública como uno de los dispositivos de mayor inversión e impacto para los pueblos originarios. Este nuevo programa, financiado con los aportes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se propuso “mejorar de manera sostenible las condiciones de vida de las comunidades de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche, en el área rural, y promover su desarrollo con identidad, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico” (Ministerio de Hacienda, 2004, p. 2).

Cabe destacar que, a contrasentido del discurso trazado, las políticas implementadas, además de no realizar avances sustantivos en materia de derechos sociales y políticos, han transitado en paralelo a una serie de acciones de represión policial y de devastación medioambiental en los territorios indígenas. Puntualmente, desde el Estado se han aplicado distintas medidas de

3. Para Stavenhagen (2008) la negación constitucional de los pueblos originarios, que aún perdura, tiene efectos simbólicos y prácticos. “Desde un punto de vista simbólico, el reconocimiento constitucional se refiere al lugar que en el tejido social y político chileno tienen los pueblos originarios. Desde una perspectiva práctica, el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas supone, entre otras cosas, asumir el compromiso activo de dar protección, respetando las estructuras organizacionales tradicionales de los indígenas, tal como lo dispone el Derecho Internacional de los Derechos Humanos” (p.365).

seguridad pública que se han traducido, hasta la fecha, en la militarización de la zona de la Araucanía, la muerte de diferentes comuneros mapuches y el arresto a sus principales líderes por medio de la Ley Antiterrorista, que fue creada en democracia.

En la dimensión medioambiental, emblemática fue la aprobación por parte del gobierno de Eduardo Frei de un importante proyecto de desarrollo hidroeléctrico impulsado por la Empresa Nacional de Electricidad Sociedad Anónima (Endesa): Central Pangué. Este proyecto, apoyado financieramente por el Banco Mundial, no demostró ninguna consideración por las necesidades los/as pehuenches de la zona que fueron desplazados/as de sus tierras, ni por el medio ambiente. Esta realidad fue evidenciada en el informe Downing⁴, donde se indicó una clara violación a los Derechos Humanos de las comunidades indígenas y reconocida por el entonces presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, quien asumió como un error la evaluación de los impactos del proyecto. De igual modo, contando con estos antecedentes y a pesar de tener en contra al presidente de la Conadi y de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Conama), Frei decidió avanzar en la aprobación de un segundo proyecto: Central Ralco⁵. Proyecto que fue denunciado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, producto de nuevas violaciones a los Derechos Humanos.

Ambas situaciones demuestran la disonancia entre las aparentes buenas intenciones del encuentro intercultural propuesto por el Estado y la negación, abandono y represión hacia los pueblos originarios. Se deja al descubierto una retórica del encuentro cultural que apuesta por un diálogo horizontal sin preguntarse, como reflexiona Tubino (2005), por las condiciones reales de ese diálogo vinculadas inexorablemente con factores políticos, económicos, militares, etc., que perpetúan las lógicas de colonialidad aún existentes. En este sentido, se está frente a:

[...] una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: “respeta” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (Žižek, 1998, p. 172).

4. Para más información revisar: <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/endesa/cap2.html>

5. Para más información revisar: https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/ralco_cidh_informe.pdf

Por lo tanto, los proyectos de pertinencia cultural impulsados por el Estado constituyen la expresión de un nuevo paradigma que sitúa los esfuerzos en la compensación de los grupos *minoritarios*, frente a la discriminación e injusticia vivenciada, pero no en la transformación de las estructuras que posibilitan que esto suceda. Se trata de una interculturalidad difusa que no se ancla en una acción consistente y persistente, pero que se instrumentaliza para construir y fortalecer políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo (Comboni y Juárez, 2015). Por esta razón, no es posible perder de vista que la interculturalidad:

[...] remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes –y frecuentemente opuestos– intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Grimberg y Walsh, en Diez, 2004, p. 195).

Desde esta tribuna, comprendiendo que necesariamente las políticas interculturales pasan por una redefinición de la relación existente entre las/os indígenas y el Estado, es clave preguntarse: ¿puede el Programa de Educación Intercultural Bilingüe contribuir realmente a mejorar las condiciones de vida de los/as niños/as indígenas en el marco de un Estado que no reconoce su pluriculturalidad, multilingüismo, los procesos de participación efectiva de los pueblos originarios, la recuperación de sus territorios ancestrales, entre otras demandas? ¿Quiénes se benefician realmente con dicha política pública?

3. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. UN BREVE RECORRIDO

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe surgió en Chile como parte de los desafíos planteados por los gobiernos democráticos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Exactamente. Se inauguró en 1996 durante el gobierno de Frei y se consolidó en el de Ricardo Lagos, a través del ya nombrado Programa Orígenes.

En términos jurídicos se gestó al alero de la Ley Indígena, que en el ámbito de la educación creó la unidad programática en el currículum escolar para entregar conocimientos acerca de las culturas indígenas y sus lenguas, el PEIB en aquellos territorios con alta densidad indígena y un sistema de becas indígenas. Tal como indica el Ministerio de Educación (Mineduc), nació con la finalidad de “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir

de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (Mineduc, 2017, p. 12).

El PEIB se fundamentó en la existencia de un bajo rendimiento en los estudiantes indígenas, debido a (i) la descontextualización del currículo en relación con la cultura local, (ii) al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de estos y (iii) a la exclusión de las lenguas vernáculas (Donoso et al., 2006; Sir, 2008, como se citó en Lagos, 2015, p. 86).

Durante su primera fase (1996-2000), de carácter piloto, el programa se focalizó en aquellas escuelas ubicadas en sectores rurales con una presencia indígena superior al 20%. Su estrategia se orientó a promover la participación de las comunidades en las acciones de implementación del programa, así como en desarrollar una propuesta pedagógica adecuada para facilitar el acceso y favorecer la retención en la educación primaria, secundaria y superior de estudiantes indígenas que se encontraban en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Asimismo, en formar recursos humanos calificados que promovieran la valorización y desarrollo de las culturas y de las lenguas de los pueblos originarios en diferentes instancias. Para esto, su quehacer estuvo centrado en la contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de lenguas indígenas (Mineduc, 2017).

Entre los años 2001 y 2009 el programa dejó de estar en una fase exploratoria y comenzó su implementación al alero del Programa Orígenes (BID), en coordinación con la Conadi. Específicamente entre los años 2001 y 2006 se propuso “diseñar, mejorar en amplitud y calidad de los aprendizajes en el currículum nacional de enseñanza básica que propone la reforma educacional, en 162 escuelas donde estudian niñas/os aymaras, atacameños y mapuches”. Al respecto, el Mineduc declaró dentro de sus principales logros: participación de 160 escuelas, 6.682 estudiantes atendidos, 900 docentes capacitados en Educación Intercultural Bilingüe, incorporación de asesores culturales en todas las escuelas, adecuación curricular a la participación cultural y lingüística de cada pueblo focalizado, publicación de textos escolares pertinentes de 1° a 4° año de educación primaria (Mineduc, 2017).

Desde 2007 a 2009 las acciones continuaron fortaleciéndose a través de la implementación curricular del PEIB en toda la educación primaria, implementación de planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas, desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural y adquisición de recursos para el aprendizaje. Este periodo avanzó de la mano de la nueva Ley General de Educación (2009), la entrada en vigencia el Convenio 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la tramitación del decreto 280, que incorporó la asignatura de Lengua Indígena

(aymara, quechua, rapa nui, mapuzungún) en aquellas escuelas que tuviesen un porcentaje mayor al 50% de estudiantes indígenas en su matrícula.

A partir de 2010 el PEIB se integró finalmente a las zonas urbanas con alta presencia indígena, se fortaleció institucionalmente, integrándose a la División de Educación General del Mineduc e inició la implementación de la asignatura de Lengua Indígena. Durante 2010 y 2014 la gestión se organizó en torno a cuatro líneas estratégicas: fortalecimiento de la implementación curricular de las lenguas indígenas en aquellas escuelas que cumplieran con el porcentaje de matrícula indígena especificado, revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas por medio de recursos humanos y material didáctico, interculturalidad en la dimensión de convivencia escolar y el desarrollo de estrategias de bilingüismo fomentando planes y programas propios en lengua indígena (Mineduc, 2017). Para el año 2014 se creó la Secretaría de Educación Intercultural Indígena del Mineduc con la función de transversalizar la educación intercultural.

Entre 2015 y 2018 el programa modificó su finalidad y se orientó al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales por medio del fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios (Mideso, 2015). Para esto se planteó el desafío de incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país, a través de cuatro componentes: gestión intercultural en procesos de mejora educativa, revitalización y desarrollo cultural y lingüístico, implementación curricular de culturas y lenguas originarias y sistema para la inclusión de educadoras y educadores tradicionales en los establecimientos educacionales (Mineduc, 2017).

Durante los últimos años, los esfuerzos han estado centrados en el diseño de las Bases Curriculares para la nueva asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, orientada a la enseñanza de la lengua y la cultura de los nueve pueblos reconocidos por el Estado, desde 1° a 6° año de educación primaria. Su objetivo es “contribuir al rescate, la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas según la vitalidad lingüística de cada pueblo y el desarrollo de las competencias interculturales en las y los estudiantes” (Mineduc, 2020).

Las bases curriculares fueron mejoradas por el Mineduc, a partir de una consulta indígena realizada a representantes de los nueve pueblos originarios durante 2019. No obstante, este proceso fue altamente cuestionado por las diferentes organizaciones indígenas, quienes denunciaron que la propuesta

ofrecía nulas garantías en términos de su aplicabilidad⁶ real al interior de los establecimientos educacionales, y por considerar que no respetaba el Convenio 169, al querer ser ejecutada únicamente en escuelas primarias con al menos 20% de estudiante indígenas en su matrícula y no a nivel país. Si bien esto provocó que en 12 regiones del país diversas organizaciones se bajaran del proceso, desde el Mineduc de igual manera la consulta fue considerada válida y las bases curriculares se decretaron en marzo de 2020 para comenzar su implementación, de manera progresiva, durante 2021.

4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. TENSIONES Y NUDOS CRÍTICOS

El PEIB sin duda ha significado un avance importante en términos de política pública indígena si lo comparamos con el periodo de la dictadura militar pinochetista, caracterizado por la negación de las identidades indígenas y sus demandas mediante la violencia de Estado. A pesar de ello, si lo contrastamos con otros países del continente sigue teniendo un alcance muy limitado, ya que no se sitúa dentro de un proceso que implique un ajuste sustantivo del modelo educativo, como expresión de un reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a nivel constitucional. Para este fin se torna clave la construcción de un nuevo pacto que acepte

[...] por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, y la cancelación de formas neocoloniales que todavía se observan en la relación que mantiene el Estado con las etnias, las cuales han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural (Santos, 2016, p. 213).

De esta manera, desde la mirada de la interculturalidad crítica, como proyecto político que apuesta a decolonizar de los sistemas de saber y poder, es posible afirmar el PEIB ha sido diseñado desde sus orígenes, tanto ontológica como epistemológicamente, desde una vereda opuesta. Es decir, forma parte de las políticas de acción afirmativa, propias de un multiculturalismo neoliberal promovido en América Latina, definido como interculturalidad funcional, orientadas a compensar a las *minorías excluidas* inspiradas en el principio de discriminación positiva. Un multiculturalismo que “exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y

6. Para más información revisar: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/03/28/pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-indigena-del-mineduc-sobre-asignatura-de-lengua-y-cultura-de-pueblos-originarios/>

condescendiente” (Santos, 2016, p. 223). Desde esta perspectiva, no se interroga por las condiciones materiales de existencia de los pueblos originarios; es decir, por los factores estructurales que posibilitan la construcción de un diálogo honesto y horizontal entre diferentes culturas y tampoco favorece la reproducción de los propios saberes de los pueblos originarios de manera autónoma, sino que más bien establece una estrategia asimilacionista para incorporarlos al proyecto educativo hegemónico eurocéntrico.

En efecto, parece coherente que su principal fuente de financiamiento por años haya provenido el BID, organización financiera que ha suscitado la consolidación del modelo neoliberal en el continente y que, por tanto, ha estado disponible para apoyar aquellas políticas educativas que no desestabilicen el orden político y económico vigente. Por lo tanto, estaríamos ante un programa que, bajo la retórica del encuentro en armonía con el otro, legitima las desigualdades y reafirma su propia posición de privilegio.

El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema [...] son paliativos a los problemas [...]; son, en una palabra, profundamente paternalistas (Tubino, 2004, p. 6).

Bajo este paradigma los objetivos del PEIB han estado, más allá de los ajustes que se han realizado desde su origen, centrados en mejorar el acceso de los estudiantes indígenas al sistema educativo y sus éxitos en educación, quedando relegada la finalidad de fortalecer y recuperar las identidades al logro escolar, en un sistema altamente competitivo y academicista. Esto sería una expresión clara de las medidas compensatorias orientadas a un trato preferencial que supuestamente permitirían conseguir la igualdad en el acceso a bienes y servicios de las poblaciones discriminadas, de tal forma de garantizarles los mismos derechos que al resto de la sociedad (Mosquera y León, 2009). Por ello, los logros principales estarían reflejados en los resultados cuantitativos obtenidos por estudiantes indígenas en las pruebas estandarizadas de medición de calidad, aplicadas a nivel nacional, sin importar realmente los procesos subjetivos de recuperación de sus identidades culturales. A contrasentido, estas políticas tampoco han demostrado mejorar la equidad en la calidad de los resultados ni han adaptado el proceso educativo a las necesidades locales y a la diversidad cultural (Tubino, 2002).

Por otra parte, el PEIB no ha favorecido la construcción de procesos de autonomía educativa por parte de las comunidades indígenas, siendo dichas experiencias coordinadas centralmente desde el Mineduc. En este ámbito, si bien Chile suscribió al Convenio 169 de la OIT y a la Declaración Universal de Derechos y Pueblos Indígenas de Naciones Unidas, no se estaría respetando el derecho a la libre determinación, a la promoción, desarrollo y mantención de sus estructuras institucionales, a la participación en programas de educación, al control de sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en su propio idioma, a la preservación de todas las formas de asimilación e integración, entre otros (OIT, 1989; ONU, 2007).

Frente a lo expresado, la aspiración de construir un diálogo de saberes queda truncada ante a un modelo de asimilación cultural que se limita a incorporar los saberes tradicionales mediante una cátedra anexa –de cuatro horas semanales–, a la participación de educadores tradicionales, y al desarrollo de actividades extracurriculares como fiestas típicas, talleres artísticos, ceremonias indígenas, etc. Es decir, que no se desafía a realizar ajustes de fondo al currículum educativo nacional, generándose una suerte de exotismo y folklorización que termina muchas veces construyendo una barrera más grande entre un nosotros y un otro cultural que debemos integrar. En cuanto a esto, es importante comprender que:

[...] para que la educación interculturalidad pueda contribuir a la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas, como ha pasado con los saberes de los pueblos originarios, tiene que tomar distancia de los marcos ortodoxos de la pedagogía. La interculturalidad no puede circunscribirse a la sola apertura de espacios con la misma visión escolarizante que ha hegemonizado al subsistema educativo indígena, sino que es un espacio de diálogo, desde donde se puede potenciar una opción educativa que coadyuve al desarrollo integral de los sujetos y de las comunidades indígenas, y de esta manera, crear las condiciones para que los pueblos originarios ejerzan su autonomía en espacios que les permitan disfrutar su diversidad cultural (De la Cruz, 2006, p. 110).

Un ejemplo de esto se visibiliza en la elección de los educadores tradicionales que forman parte del programa. Estos sabios/as indígenas son electos bajo lógicas institucionales propias del sistema educativo, realizándose muchas veces a través de concurso público. Una vez en el cargo son entrenados para incorporarse a las reglas del juego del sistema escolar (Martínez, 2017), situación que se torna muy incómoda para las propias comunidades (Treviño, 2012, como se citó en Martínez, 2017). Desde esta perspectiva, se anulan los propios procesos comunitarios de elección de autoridades indígenas que dan legitimidad a quienes asumen la tarea de preservar los saberes ancestrales. Por otra parte, al no tener estudios universitarios, las

orientaciones técnicas definen que deben ser dupla de un/a docente con estudios superiores denominado/a mentor/a. En consecuencia, como devela el estudio realizado por Lagos (2017), su legitimidad dentro del espacio educativo queda relegada a las posibilidades de acción que su mentor/a le brinde, reproduciendo nuevamente las lógicas de dominación/subordinación dentro del campo educativo.

Asimismo, la observación de clases de 138 de las 162 escuelas del Programa Orígenes reveló que en más del 60% de los casos la cultura indígena constituía un contenido irrelevante dentro del currículum escolar. Además, la cultura del niño/a y su contexto se abordaba en forma parcializada como objeto de conocimiento y no como vivencia vinculada con su experiencia en comunidad. Por otra parte, los/as docentes y equipos directivos no demostraron poseer las competencias necesarias para contextualizar el currículum intercultural, ni para elaborar una propuesta propia y tampoco tener orientaciones pedagógicas para enfrentar la diversidad lingüística de sus estudiantes. No son expertos en cultura indígena, no son indígenas y no manejan de manera fluida las lenguas originarias (Hevia, 2005). Se aprecia entonces que:

[...] la educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículum como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional (Ferrão, 2013 p. 154).

Al mismo tiempo, el programa ha tenido un criterio de extrema focalización, por lo tanto, no existe una educación escolar intercultural a nivel nacional. Su implementación se ha orientado a escuelas primarias de zonas rurales⁷, con un porcentaje determinado de estudiantes indígenas. A su vez no ha definido lineamientos claros para abordar la riqueza cultural en el aula, producto de las importantes oleadas migratorias que ha enfrentado el país desde el retorno de la democracia. Es decir, no ha comprendido, a lo largo de casi 25 años, que la interculturalidad debe apostar a transformar la percepción de las mayorías privilegiadas y no únicamente de las minorías subalternizadas étnico-raciales. En cuanto a esto, si bien la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios pudo haber sido un avance importante, otra vez se está frente a una política que acota su aplicabilidad en razón a porcentajes de matrícula y nivel educativo.

7. El mayor porcentaje de población mapuche habita en zonas urbanas.

Nuevamente, mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de “empoderar” a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar” (Santos, 2010, p. 131).

Otro elemento para considerar es que el PEIB ha establecido la incorporación de la asignatura de *lengua indígena* como *segunda lengua*, a diferencia de lo que ocurre en países como Paraguay o Ecuador donde esta es obligatoria, predominante y universal. Particularmente, se implementa únicamente en la educación primaria, siendo obligatoria para aquellos establecimientos con un 20% de estudiantes indígenas y contempla las lenguas de cuatro pueblos originarios (aymara, quechua, rapa nui y mapuche) de los nueve existentes en el país. Entonces,

[...] si el vehículo para la reproducción de la cultura es la lengua, el resto de las poblaciones indígenas que no calzan dentro de esta propuesta metodológica de rescate identitario están lejos de ser asistidas por el Estado en su labor de salvataje cultural (Martínez, 2017, p. 57).

En lo concerniente a los resultados de la asignatura, es importante puntualizar que durante los últimos años y particularmente en las ciudades las lenguas indígenas han ido prácticamente desapareciendo, quedando situadas como un saber de los/as ancianos/as al interior de sus comunidades rurales, demostrándose así que el impacto del programa en su preservación ha sido muy marginal. Situación reflejada claramente en la encuesta Casen (2015), donde se indica que tres de cuatro personas que se sienten parte de un pueblo originario afirman no hablar ni entender su lengua. Una de las razones asociadas podría tener que ver con la falta de indicadores que permitan evaluar y visibilizar el desempeño en torno a la implementación del programa y de la asignatura de Lengua Indígena en el país (CNED, 2018), así como también a la poca claridad de sus metas. En este ámbito, el Consejo Nacional de Educación refiere que:

[...] entre los expertos existe consenso sobre la necesidad de expresar con claridad cuáles son los propósitos que hay tras la implementación de la asignatura Sector Lengua Indígena [...] asumiendo si la enseñanza de las lenguas originarias se enmarca dentro de un proyecto de bilingüismo, de

enseñanza de una segunda lengua o de un programa de revitalización lingüística (CNED, 2018, p. 4).

Referente a la participación de las/os indígenas en el diseño e implementación del programa, desde el CNED reconocen que esta se ha focalizado en algunas instancias de la creación de la asignatura de Lenguas Indígenas y en el proceso de las bases curriculares de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios, siendo aún acotada. Por lo tanto, no se estaría cumpliendo el Convenio 169, en relación con que los programas y servicios de educación deben desarrollarse y aplicarse con la cooperación de los pueblos interesados, y que la autoridad debe asegurar su participación en la formulación y ejecución de programas de educación (OIT, 1989). Para Diez (2004), esto está vinculado con la gran influencia que ejercen los organismos internacionales en la definición de las políticas interculturales en el continente, atribuida por el financiamiento y participación directa en los diferentes proyectos o programas sociales, estableciendo estándares explícitos asociados a la separación entre la planificación en manos de expertos/as y los/as actores sociales, cuyo rol se reduce al de destinatarios.

De este modo, el PEIB ha sido una política pública diseñada de arriba hacia abajo que no ha contemplado, como plantea Bertely (210) que “la riqueza cultural y epistemológica descansa en las comunidades y pueblos indígenas” (p. 221). Frente a esto, necesariamente se debe “propiciar la activa participación de las comunidades en la definición, diseño, operación y vigilancia de sus propias escuelas, llámense indígenas o interculturales, en todas las modalidades y niveles educativos” (Bertely, 2013, p. 222). Es decir, “la interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías” (Comboni y Juárez, 2016, p. 91).

Para finalizar, resulta relevante mencionar la débil institucionalidad que sostiene la política pública. Aunque durante 2014 se creó la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, esta continúa teniendo un carácter muy subordinado dentro del Ministerio de Educación, realidad comparativamente muy lejana a los países vecinos que han creado Direcciones Nacionales exclusivas en el área. Además, presenta una gestión insuficiente de acompañamiento a las escuelas, tanto desde lo técnico como desde lo financiero, quedando su éxito supeditado al esfuerzo individual de los/as docentes encargados (Lagos, 2015; CNED, 2018), síntoma claro de la voluntad política y mirada ideológica que han sostenido los diferentes gobiernos de turno en democracia en torno a la cuestión indígena.

CONCLUSIONES

El análisis propuesto representa un incipiente esfuerzo por problematizar la perspectiva que subyace a las políticas interculturales desarrolladas en Chile a partir de los años noventa, basadas en el diálogo respetuoso y la tolerancia cultural entre el Estado Nación y los pueblos originarios. Poniendo énfasis en las disputas y negociaciones que se despliegan en el desarrollo de educación intercultural bilingüe.

Como punto de partida, ha parecido importante dar cuenta de aquellos acontecimientos sociopolíticos que posibilitaron la emergencia de la interculturalidad, de tipo funcional, tanto en América Latina como en Chile. Para esto, se ha dado a conocer la relevancia que esta ha cobrado en los programas de los Estados neoliberales los organismos internacionales y las agencias multilaterales del desarrollo, donde, desde una perspectiva corte multiculturalista neoliberal, se han elaborado una serie de políticas públicas en el área. A su vez, se ha destacado el rol de los movimientos indígenas en este proceso, en tanto actores claves a la hora de posicionar sus demandas de reconocimiento y garantías de protección de sus derechos fundamentales.

Al respecto, desde la mirada de la interculturalidad crítica, se ha interpelado la retórica del reconocimiento de la diversidad oficiada desde el Estado chileno, considerando relevante abordar las determinantes estructurales y las relaciones de poder como telón de fondo para pensar las lógicas interculturales en el campo educativo. Frente a esto, se cuestiona el diseño de una política pública de acción afirmativa que, construida de arriba hacia abajo, ha desconocido la colonialidad histórica que ha enfrentado el mundo indígena en el país.

En este sentido, el PEIB al no abordar los procesos señalados; es decir, al desconocer las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales que posibilitan o imposibilitan la generación de un diálogo horizontal entre diferentes culturas, terminan folklorizando las prácticas y saberes de los pueblos originarios, asimilándolas al modelo educativo dominante, monolingüe y monocultural, y situándolas en una posición de subordinación donde se construye claramente un otro desde un nosotros privilegiado. Ejemplo de esto es el caso de los educadores tradicionales que, al no ser reconocidos como expertos pedagógicos, necesitan la supervisión de un/a mentor/a que controla las metodologías de enseñanza utilizadas. En concreto, no solo se desconocen otras formas de comprender el mundo, otros paradigmas, sino que también les descalifica al creer que existen formatos estandarizados que permitirían de mejor manera favorecer la preservación de los conocimientos ancestrales al interior de sus propias comunidades.

De este modo, el PEIB sería parte de un aparente esfuerzo por establecer un nuevo trato con los pueblos originarios que paradójicamente implica el silencio del Estado ante sus demandas políticas y sociales y un accionar represivo ante sus diversos modos de resistencia. Se genera así en el campo educativo un nuevo espacio de control de los conflictos que, a través de la gestión de la diferencia por medio de políticas de discriminación positiva, se orienta a compensar a las llamadas *minorías étnicas* promoviendo su acceso al sistema educativo oficial.

Por tal motivo, es necesario comprender que para diseñar políticas respetuosas de las identidades culturales y que favorezcan realmente a las niñas/os indígenas, las democracias necesariamente deben reconocer los derechos de los pueblos originarios presentes en sus territorios y tensionar las variables estructurales que generan su exclusión social, política y cultural. Es decir, en la medida que el Estado redefine su relación con ellos, se podrá avanzar en la construcción de un diálogo respetuoso y auténtico entre diferentes culturas, donde el encuentro colaborativo y participativo posibilitará la creación de una nueva escuela en la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acta de Compromiso (1989). Acuerdo de Nueva Imperial. Recuperado de: http://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2018/06/2.-Acuerdo-NuevaImperial_1dic1989.pdf
- Álvarez, N. (2005). Interculturalidad en Salud y Desarrollo de Comunidades Mapuches. Estudio de caso en Maquewe Pelale. Tesis de posgrado. Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/1616/1/Tesis_Estudio_de_Caso_de_salud_Intercultural.Image.Marked.pdf
- Bartolomé, M. (2020). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, 33(1), 9-29. Doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v31i1.755>
- Bengoa, J. (1994). Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Anuario Indigenista*, 33, 13-40.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia Indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de la Cultura Económica.
- Bertely, M. (2013). De abajo hacia arriba. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas. En M. Casillas y L. Santini (eds.). *Reflexiones y Experiencias sobre Educación Superior Intercultural en*

América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional. Pp. 196-223. México: Secretaría de Educación Pública.

Carr, P.; Rivas, E., Molano, N. y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia social*, 7(1), 69-93. Doi: 10.15366/riejs2018.7.1.004

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2016). La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos. En I. de la Cruz, P.; Santos, B. y D. Cienfuegos (eds.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación. Diálogos desde el Sur*. Pp. 59-92. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Nacional de Educación (2018). Informe de opinión del CNED Educación Intercultural Bilingüe: Siete retos para el Sistema Educativo Chileno. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/resumen_ejecutivo_educacion_intercultural_bilingue.pdf

Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Pp. 69-103. Ecuador: Abya-Yala.

Devalle, S. (1989). Etnicidad: discursos, metáforas, realidades. En S. Devalle (ed.). *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado*. Pp.7-40. México: El Colegio de México.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39(156), 192-207. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.

Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1809/180913911012>

Ferrão, V. (2013). Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Pp.145-161. Ecuador: Abya-Yala.

Gunderman, H.; Foester, R. y Vergara, J. (2003). *Mapuches y Aymaras. El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Hevia, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En B. Negrón (ed.). *Diversidad cultural el valor de la diferen-*

cia. *Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad*. Pp.99-111. Chile: LOM Ediciones.

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

Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L.; Morawietz, C., Villalobos y E. Villalobos (eds.). *Educación Intercultural en Chile experiencias, pueblos y territorio*. Pp. 131-165. Chile: Ediciones Universidad Católica.

Menéndez, E. (2006). Interculturalidad, diferencias y antropología. En G. Fernández (ed.). *Salud e interculturalidad en América Latina: antropología de la salud y crítica intercultural*. Pp. 51-56. España: Abya-Yala.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_pueblos_indigenas.pdf

Ministerio de Educación (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Ministerio de Educación (2020). *Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-89532.html#in_antecedentes

Ministerio de Hacienda (2006). Síntesis Ejecutiva Programa Orígenes. Recuperado de: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_r_ejecutivo_institucional.pdf

Ministerio de Salud (2016). Orientaciones Técnicas 2016 Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas. Guía Metodológica para la Gestión del Programa. Recuperado de: <http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2018/01/030.OT-y-Guia-Pueblos-indigenas.pdf>

Mosquera, C.; Rodríguez, M. y León, R. (2009). Las Acciones Afirmativas como medio de inclusión social. Énfasis conceptuales, polémicas frecuentes y experiencias de implementación en algunos países. En C. Mosquera y R. León (eds.). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Pp. 69-152. Colombia: Colección CES. Serie Idcarán.

Organización Internacional del Trabajo (2009): Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: <https://consultaindigena.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/convenio169.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos. *Módulo 1*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalidad-2009.pdf

Sandoval, E. y Mota, L. (2016). ¿De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial. En I. de la Cruz; H. Santos y D. Cienfuegos (eds.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur*. Pp.125-143. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Santos, H. (2016). Pensar la interculturalidad y la educación. En C. Walsh (ed.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur*. Pp. 211-235. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Stavenhagen, R. (2008). Derechos de los pueblos indígenas. Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2008. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2008/Cap%2009%20Derechos%20de%20los%20pueblos%20indigenas.pdf>

Toledo, V. (2005). Políticas Indígenas y Derechos Territoriales en América Latina: 1990-2004. ¿Las fronteras indígenas de la globalización? En P. Dávalos (ed.). *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia*. Pp. 67-102. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Pp. 151-164. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Pp. 51-76. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Villena, A. (2005). *Aproximación a las actitudes lingüísticas asumidas por Mapuches de la Región Metropolitana y sus implicancias en el desarrollo de una educación intercultural*. Tesis de grado. Recuperado de:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110234/Aproximacion-a-las-actitudes-linguisticas-asumidas-por-mapuches-de-la-region-metropolitana.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Pp. 137-188. Buenos Aires, Argentina: Paidós.