

Re-pensando el Lugar de las Lenguas Indígenas en Chile: Globalización y Educación Intercultural Bilingüe

Re-thinking the Place of Indigenous Languages in Chile: Globalization and Intercultural Bilingual Education

Rukmini Becerra Lubies
Universidad de Washington

Felipe Hasler
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
CONICET, y Universidad de Chile

Simona Mayo
Universidad de Buenos Aires

Este artículo enfatiza la importancia de develar la relación entre lenguaje, educación y globalización. Enfocándonos en el caso de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus esfuerzos de revitalización del mapudungun, argumentamos que es posible desafiar la influencia negativa de la globalización si se hace explícita la relación entre lenguaje, educación y globalización. Igualmente se incluye la noción de globalización desde abajo (Appadurai, 2000) como lente principal para dicho argumento. Junto con esta propuesta, son centrales para este estudio las contribuciones de Freire (1970) y Bourdieu (1994). A través de dichas perspectivas se analizan tres problemas derivados de la ausencia de un examen crítico de la globalización. (Este artículo se ofrece solamente en español.)

~~~~~

This study emphasizes the importance of uncovering the relationship between language, education and globalization. Focusing on the case of Intercultural Bilingual Education in Chile and its efforts to revitalize Mapudungun, we argue that the negative influence of globalization could be reduced if we make explicit the relationship between language, education and globalization. In this respect we include the notion globalization from below (Appadurai, 2000) a main lens for our argument. Along with this proposal, central to this study are the contributions of Freire (1970) and Bourdieu (1994). Through these perspectives, we analyze three problems arising from the absence of a critical analysis of globalization. (This article is provided only in Spanish.)

---

**Introducción**  
**Lenguaje y globalización**  
**Breve descripción de la historia de pueblo mapuche, el mapudungun y el territorio chileno**  
**Descripción y análisis de los orígenes e implementación de EIB en Chile**  
**Impacto de la globalización en los intentos de revitalización lingüística de la lengua mapuche**  
**Globalización desde abajo e importancia de la lengua indígena**  
**Conclusiones**  
**Referencias**

---

### Introducción

Este artículo enfatiza la importancia de develar la relación entre lenguaje, educación y globalización. A menudo, se ha abordado esta relación notando, por un lado, la interacción entre lenguaje y educación y, por otro lado, entre educación y globalización. En este trabajo señalamos que esta relación dicotómica debiera extenderse e incluir la interacción entre estos tres elementos (Bunyi, 1999). Enfocándonos en el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile y sus esfuerzos de revitalización de las lenguas indígenas presentes en el territorio, argumentamos que la no consideración de esta triada ha reforzado los efectos negativos de la globalización en la revitalización del mapudungun. Numerosos estudios han mostrado la influencia perjudicial de la globalización en las lenguas indígenas a nivel mundial (Gandolfo, 2009; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2010; Vigouroux y Mufwene, 2008). En el presente trabajo discutimos que esa influencia podría ser reducida si, por un lado, se hace explícita la relación entre lenguaje, educación y globalización, y por otro lado, si se incluye la noción de *globalización desde abajo* propuesta por Appadurai (2000). Junto con esta propuesta, son centrales para este estudio las contribuciones de Freire (1970) y Bourdieu (1994). Usamos a Freire para señalar que la concientización respecto de la relación entre estructuras de poder, lenguaje y educación es esencial para una *pedagogía de la transformación*. Además, utilizamos la noción bourdiana de *capital* para observar la manera en que a las lenguas se les atribuyen diferentes grados de capital lingüístico, y analizar las formas en que este capital es influenciado por la globalización. En otras palabras, mientras que el concepto de *pedagogía de la transformación* nos ayuda a esclarecer el plano educativo de la *globalización desde abajo*, el de *capital lingüístico* ilumina el componente lingüístico de dicha noción de globalización.

Dado que el lenguaje es a la vez parte de la cultura, la identidad de las personas y el medio a través del cual se transmite el conocimiento, resulta esencial discutir el espacio que las lenguas indígenas deben ocupar en la educación en Chile. Considerando lo anterior, la primera parte del artículo

entrega una revisión concisa de los principios teóricos fundamentales que inspiran este estudio. Continúa con una breve descripción de la historia del pueblo y lengua mapuche, seguida del desarrollo histórico del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. La sección siguiente analiza la influencia de la globalización poniendo atención a tres problemas principales derivados de la ausencia de una discusión crítica respecto de su papel en la sociedad actual. Finalmente, se analiza cómo la noción de globalización desde abajo ayudaría a contrarrestar el impacto negativo de la globalización.

### Lenguaje y globalización

Basándonos en Blommaert (2010), entendemos que los procesos de globalización actuales fortalecen y perpetúan antiguas formas de inequidad lingüística, a la vez que crean nuevos obstáculos. Si bien estos procesos han beneficiado a muchos individuos, también han constreñido las oportunidades de aquellos que poseen menos recursos o que poseen recursos que no coinciden con el sistema privilegiado en la sociedad. Como ya ha sido señalado por Blommaert (2010), la globalización cuenta con muchos perdedores y los estados-nación modernos a menudo funcionan como instrumento de selección y exclusión, en este contexto, la lengua se está convirtiendo en un componente sensible y crítico en este proceso.

En este sentido, el lenguaje es visto como un elemento que puede ser usado para reproducir inequidades mientras que la globalización se concibe como un sistema que produce oportunidades y progreso pero también graves retrocesos, dado que cuenta con beneficiados y perjudicados, con centros y periferias (Blommaert, 2010). En este artículo, nos situamos en una periferia para mirar la globalización y proponemos que una perspectiva no metropolitana es esencial para entender las numerosas formas en que los procesos globales se transforman en realidades locales. Con el objeto de observar la interacción entre lo global y lo local, usamos la noción de globalización desde abajo, propuesta por Appadurai (2000). El autor sugiere que los intentos de crear una sociedad civil internacional no tendrán frutos si es que no se considera la noción de globalización caracterizada por:

contestar, interrogar, y revertir estos desarrollos y crear formas de transmisión de conocimiento y movilidad social que proceden independientemente de las acciones de las corporaciones capitales y de los sistemas de los estados-nación. Estas formas sociales descansan en estrategias, visiones y horizontes para la globalización en nombre de los más desposeídos (p.3). [Traducción al español por los autores]

Tres aspectos de la noción de globalización desde abajo son relevantes para este estudio (St. Denis, 2000): (1) la inclusión de las voces de los que han sido marginados del debate global; (2) la posibilidad de crear diálogos entre distintos grupos y (3) el facilitamiento de la conexión y acceso de conocimientos y flujo de

ideas.

Nuevas investigaciones en los procesos de globalización desde abajo podrían contribuir a revisar críticamente el capital lingüístico atribuido a las lenguas indígenas en Chile así como a construir nuevas formas de enseñar, siguiendo, por ejemplo, la pedagogía de la transformación propuesta por Freire (1970). En este estudio, el capital lingüístico es entendido como la construcción lingüística y económica dentro de la cual ciertas habilidades y prácticas lingüísticas tienen más valor que otras. De acuerdo con Bourdieu (1994), el capital lingüístico, como cualquier otro capital, está determinado por relaciones de poder en las que se decide qué prácticas lingüísticas son prestigiosas y cuáles no. De acuerdo a Freire (1970), por pedagogía de la transformación se entiende el proceso por el cual se busca transformar el sistema educativo establecido incluyendo los saberes de los menos favorecidos, para así crear una sociedad más justa. Estas tres nociones tienen en común una perspectiva crítica hacia la estructura material de la sociedad actual así como el reconocimiento de la necesidad de tomar conciencia de dicha estructura para emprender procesos reales de cambio social. Desde nuestra perspectiva, la vinculación del componente pedagógico y lingüístico en el proceso globalizador puede servir como un punto de partida no solo para su análisis sino también para su transformación. Coincidimos con Appadurai (2000), en que una visión global del aprendizaje y enseñanza colaborativa sobre la globalización no necesariamente resuelve las antinomias de poder que caracterizan a este mundo, pero podría ayudar a igualar el campo de juego.

### **Breve descripción de la historia de pueblo mapuche y su efecto en la lengua y educación mapuche**

El uso de la lengua mapuche se llegó a extender aproximadamente hacia un millón de personas desde la región de Coquimbo, IV Región, hasta la Isla Grande Chiloé, X Región (Sánchez, 2005). A mediados del siglo XVI, los conquistadores españoles ocuparon fácilmente el territorio hasta el río Bío-Bío, previamente ocupado por los incas, donde se encontraron con una fuerte resistencia mapuche entre dicho río y el Toltén. Esta resistencia obligó a los españoles a reconocer la autonomía territorial del pueblo mapuche y fijar una frontera a lo largo del curso medio e inferior del Bío-Bío y en la franja costera entre la cordillera de Nahuelbuta y el océano Pacífico (Salas [1992]2006). Esta frontera fue ratificada en forma oficial por España a través de los parlamentos que permitieron mantener asegurada la independencia del territorio mapuche del río Bío-Bío hasta la ciudad de Valdivia (Bengoá, 1985). Con la llegada de la independencia de Chile, se dio fin al reconocimiento de la autonomía territorial. Luego de estabilizada la república, a mediados del siglo XIX, el gobierno inició el proceso de ocupación del territorio mapuche, denominado "Pacificación de la Araucanía", que culminaría hacia 1882 con la derrota de los últimos levantamientos generales de los mapuches autónomos. Este proceso implicó la

expropiación de más del 90% del territorio mapuche, en donde se fundaron ciudades y se asentó una población rural compuesta por colonizadores chilenos y europeos. Por su parte, los mapuches fueron desplazados a terrenos muy pequeños –denominados “reducciones”–, de propiedad individual asignada mediante títulos de merced de tierras (Bengoa, 1985).

La “Pacificación” transformó las relaciones entre chilenos y mapuches en forma radical, ya que un pueblo completo tuvo que ser “incorporado” a la estructura general de una nación todavía en formación. Esta misión fue encomendada a dos agentes “civilizadores”: la iglesia y la escuela. A nivel religioso, los misioneros debían evangelizar a los mapuches, enseñándoles la moral cristiana y su código de comportamiento. Por su parte, la escuela tenía como misión preparar a las niñas y niños mapuches para su asimilación en la nueva sociedad, por lo que debía imponer el castellano y entregar la misma educación recibida por los demás niños chilenos (Salas, [1992] 2006). Con estos cambios sociales, se comenzó a producir una situación de diglosia: mientras el mapudungun se utilizaba para todas las relaciones internas de la comunidad mapuche, el español se utilizaba para las relaciones externas por un número limitado pero creciente de bilingües. Esta situación se profundizó a lo largo del siglo XX, debido a la estructuración de un sistema de relaciones sociales entre mapuches y chilenos cada vez más intenso, caracterizado por el aumento de la migración desde las regiones del sur de Chile hacia la Región Metropolitana, lo cual generó una serie de necesidades relacionadas con el uso expedito de la lengua común, la alfabetización y escolarización de la población, el acceso a los medios de comunicación de masas y el manejo cada vez mayor de medios de comunicación personal como el Internet o el teléfono celular.

En la actualidad, la población mapuche alcanza las 604.349 personas (INE, 2002). La región de la Araucanía concentra la mayor cantidad de población (202.970, 33,6% del total nacional) seguida de la Región Metropolitana (182.918, 30,3% del total) y la mayoría de ellas (un 60,7%) vive en centros urbanos (CEP, 2006). Como es de esperarse, en la región Metropolitana, el español es la lengua mayoritaria, utilizada extensiva y continuamente. Según Gundermann, Canihuán, Castillo y Clavería (2008) el 80,03% de los mapuches residentes en la región es monolingüe de español. Por otro lado, las personas que poseen algún nivel de manejo del mapudungun son, mayoritariamente, sujetos migrantes que tienen más de 45 años y que aprendieron la lengua en sus comunidades de origen (84,1% del total de hablantes). Por su parte, en el sur de Chile –específicamente las regiones VIII, IX, X y XIV– si bien la lengua mapuche tiene una mayor vitalidad, es posible considerar que también vive un proceso de transformación tendiente hacia el reemplazo de esta por el español (Gundermann et al., 2008). El 61,7% de la población mapuche no posee ningún tipo de competencia en mapudungun. Además, se observa una relación entre la edad y competencia lingüística: mientras en el tramo etario que va desde los 70 a los 79 años, un 73,3% conoce la lengua mapuche; en el tramo que va de los 10 a los 19 años este porcentaje alcanza solo un 14,3%.

De acuerdo con Gundermann et al. (2008), es posible plantear que el mapudungun se encuentra relegado mayoritariamente a los ancianos, sin que tenga lugar un proceso de transmisión extensiva, por lo que la frecuencia de uso se enrarece y las situaciones sociales que la implican se encuentran restringidas generacionalmente. En otras palabras, el mapudungun ha ido perdiendo espacios funcionales ya que los hablantes de mapudungun han visto reducido, progresivamente, el capital lingüístico con el que ingresan al mercado, como resultado de la expropiación masiva del territorio mapuche durante la Pacificación de la Araucanía y las posteriores políticas sistemáticas de asimilación de la población mapuche residente en el territorio recientemente incorporado. Esta reducción de espacios funcionales, íntimamente relacionada con la disminución del capital lingüístico del mapudungun, conduce a una desvaloración del mapudungun en los espacios de enseñanza, pues su presencia tiende a ser deslegitimada argumentando la falta de utilidad de dicha lengua en la sociedad moderna. De esta manera, el despojo material de tierras, la reducción de los espacios funcionales de uso, la disminución del capital lingüístico y el horizonte utilitarista impuesto por la globalización constituyen una red de factores económicos y socioculturales que atentan contra la vitalidad del mapudungun y, principalmente, contra su transmisión. Asimismo, esta red de factores económicos y socioculturales han producido efectos negativos en la educación de los estudiantes indígenas. Por un lado, se ha observado la existencia de una importante brecha académica entre estudiantes indígenas y no indígenas (McEwan, 2008) y una disparidad en la alfabetización entre grupos indígenas y no indígenas – con un mayor grado de analfabetismo en la población indígena (UNICEF, 2011). Por otro lado, como consecuencia de la exclusión de la lengua y cultura de los estudiantes indígenas, éstos se han visto forzados a renunciar a su lengua y su cultura con el objeto de participar exitosamente en el sistema educativo chileno. En este marco, como veremos en el siguiente apartado, la EIB intenta revertir esta situación, a partir de la generación de políticas públicas tendientes a la incorporación de la lengua y la cultura mapuche al contexto escolar. De este modo, la EIB también intenta establecer una educación que restituya el capital lingüístico del mapudungun y que convierta la formación recibida por los niños indígenas de una educación que busca la asimilación a una que busca la transformación de la sociedad chilena. No obstante, como analizamos a continuación sus resultados no siempre son del todo favorables.

### **Descripción y análisis de los orígenes e implementación de EIB en Chile**

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe surge en Chile en 1996, a partir de un convenio entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), al amparo de la Ley Indígena 19.253 (de 1993), promulgada gracias a las demandas de los pueblos indígenas del país.

Como primer antecedente histórico de la EIB podemos mencionar la Junta General de Caciques de *Butahuillimapu* (Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel, y Ticona, 2002), realizada en 1935, quienes exigieron al gobierno la construcción de establecimientos educativos con pertinencia cultural para los estudiantes de la región. La Junta exigió escuelas que impartieran la lengua y la cultura de sus pueblos, así como también el espacio para que los niños y niñas de las comunidades pudieran desarrollar su identidad sin miedo a discriminaciones. Posteriormente, se desarrollaron muchos procesos vinculados con la necesidad de aumentar el capital lingüístico de los hablantes de mapudungun (MINEDUC, 2011), los que se vieron truncados por la dictadura militar que sufrió el país desde 1973 a 1990.

Hacia el fin de la dictadura, en 1989, se lleva a cabo en la ciudad de Nueva Imperial un encuentro entre partidos políticos y organizaciones indígenas, donde el candidato a presidente, Patricio Aylwin, junto con los dirigentes de las organizaciones presentes firman el "Acta de Nueva Imperial" (Cañulef et al., 2002). Como producto de este acuerdo, el 17 de mayo de 1990 se creó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI). Esta entidad se generó con el fin de estudiar y proponer un proyecto de ley que incorporara las demandas de una educación que contemplara la pertinencia lingüística y cultural de las comunidades y el desenvolvimiento identitario de los niños y niñas indígenas. El documento que surgió al interior de esta asamblea fue analizado en más de dos mil asambleas, quince congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (Cañulef et al., 2002). Esta instancia de diálogo permitió a los pueblos indígenas crear un documento conclusivo, en el cual se establecieron las bases de lo que sería la Ley Indígena. Las conclusiones de esta asamblea contemplaron los intereses de los pueblos en materia educativa, territorial, de protección y fomento de las lenguas y culturas y el reconocimiento del saber indígena. El proyecto de ley elaborado a partir de la propuesta de la CEPI se promulga en 1993, luego de un largo proceso legislativo. Esta ley, entre otras cosas, sancionó la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

Finalmente, en el año 1998, siguiendo los acuerdos suscritos por CONADI y MINEDUC, se llevaron a cabo los planes pilotos de educación intercultural bilingüe en las escuelas y liceos con mayor población indígena. Posteriormente, en el año 2000, el PEIB se institucionalizó como programa independiente. A partir de esta institucionalización, se establecieron las líneas centrales de la política de EIB (MINEDUC, 2011), las que consisten en la incorporación de textos bilingües de enseñanza-aprendizaje situados en la realidad sociocultural de los niños y niñas, la distribución de software sobre las culturas y las lenguas indígenas a los largo de las escuelas del país participantes de la EIB, la formación de maestros bilingües mapuches y aymara, la creación de sistemas de inmersión para la lengua rapa nui en la Isla de Pascua, la realización de estudios sobre la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas, la inclusión de la comunidad indígena a los proyectos educativos en marcha, la participación de autoridades indígenas en la EIB y finalmente la formación de modelos de uso de nuevas tecnologías en las

escuelas con población indígena. En la actualidad, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe ha avanzado en dos fases (MINEDUC, 2011): (1) la inserción del programa en las escuelas y (2) la continuidad del programa en dichos establecimientos. Durante los años de desarrollo de la EIB se han creado los currículos del Sector de Lengua Indígena para los tres primeros niveles de educación básica, así como también jornadas de reflexión y capacitaciones, entre otras iniciativas.

Si bien se han producido avances significativos, hasta el momento los resultados no han sido del todo óptimos principalmente debido a la falta de recursos. Ha sido posible de apreciar dichos resultados en el *Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas* (2011) y en el *Primer Encuentro de Educadores Tradicionales* de Chile (2012), convocados por la Red por los Derechos Lingüísticos y Culturales de los Pueblos Indígenas de Chile (Red EIB): eventos que ofrecieron la oportunidad de recopilar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, tanto de estudiantes como de educadores.

Por un lado, los estudiantes que asistieron al encuentro señalaron que una de las principales virtudes de la enseñanza de las lenguas indígenas tiene que ver, precisamente, con el fomento de la incorporación de estos conocimientos a los circuitos formales de enseñanza, lo cual facilita procesos de re-identificación de los estudiantes con sus pueblos. Entre las falencias destacan el poco tiempo que tienen las asignaturas de lenguas indígenas y la falta de metodologías que faciliten el aprendizaje (Red EIB, 2011). Por otro lado, los educadores tradicionales asistentes al encuentro, desde su labor docente, señalan que uno de los obstáculos que actualmente enfrenta la EIB, principalmente, es la falta de infraestructura y de material de enseñanza para las escuelas, la ausencia de una institución especializada en lenguas indígenas que les permita capacitarse y acreditar su conocimiento y finalmente un marco común de referencia de lenguas indígenas que facilite la dosificación de las unidades de aprendizaje por medio de guías de contenido según el nivel de enseñanza (Red EIB, 2013).

Más allá de los logros y fracasos de la implementación actual de la enseñanza de lenguas indígenas, parece quedar claro que tanto los pueblos indígenas como el gobierno chileno, específicamente, el Ministerio de Educación, conocen los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas y reconocen la necesidad de revitalizar el mapudungun y transformar la educación que reciben los estudiantes indígenas. Sin embargo, estos esfuerzos han sido mitigados por la ausencia de una discusión de los efectos de la globalización en la educación intercultural bilingüe.

### **Impacto de la globalización en los intentos de revitalización lingüística de la lengua mapuche**

A pesar de los avances anteriormente mencionados, aún existen

importantes falencias y desafíos que deberían ser abordados. Uno de estos desafíos es la consideración y explicitación de la relación existente entre lengua, educación y globalización; ya que la invisibilización de esta relación en el sistema educacional chileno ha ayudado a la perpetuación de la deslegitimación y marginalización del mapudungun. Es importante precisar que no argumentamos en contra de la globalización, pero si argumentamos en favor de la explicitación y conexión de estos fenómenos. En esta sección, abordamos tres principales problemas que han obstaculizado la revitalización del mapudungun en la educación intercultural bilingüe, los cuales a nuestro juicio se han profundizado debido a que se ha obviado la consideración de los efectos de la globalización en este programa.

### **Preferencia de lenguas extranjeras**

El énfasis que se ha puesto en la educación como medio que prepara a la sociedad para ser participe en los avances de la globalización, sin la consideración del rol del mapudungun y la relación existente entre lengua, educación y desarrollo, han promovido una visión acrítica del aprendizaje de lenguas en el contexto chileno. Esto ha incentivado la deslegitimación del mapudungun y el favorecimiento de la educación en lenguas europeas o el inglés.

Estudios relevantes han mostrado que el mapudungun no es frecuentemente la lengua de preferencia en contextos mapuche (Ortiz, 2009; MINEDUC, 2011). Se ha señalado que algunos padres prefieren que sus hijos aprendan solo español, pues esta es la lengua de movilidad social en el país. Incluso, algunos padres mapuches se han opuesto a que sus hijos asistan a escuelas con enfoque intercultural bilingüe, pues estas escuelas pueden ser percibidas como establecimientos que no preparan para el éxito en la sociedad chilena mayoritaria. Asimismo, algunos padres y apoderados no siempre están de acuerdo con la presencia de educadores tradicionales en las escuelas (MINEDUC, 2011). De manera similar, algunos estudiantes mapuches expresan su preferencia por aprender alguna lengua europea y/o inglés. En entrevistas realizadas como parte de un estudio etnográfico en la escuela Piedra Alta en la región de la Araucanía, Ortiz (2009) señala que algunos estudiantes preferirían aprender inglés o francés, ya que esas lenguas les ayudarían si quieren viajar a otros países. El autor reporta que un estudiante de 15 años señala, “si nosotros vamos a otro país, nosotros sabríamos como hablar esa lengua. Además, el mapudungun es muy difícil. En términos prácticos, no tiene mucho uso afuera de la comunidad” (p.164).

Basado en el concepto bourdiano de lenguaje como capital en el mercado lingüístico, Alexander (2003) explica que en el mercado lingüístico de la globalización, las lenguas europeas y en especial el inglés poseen más valor o capital lingüístico, ocupando un lugar privilegiado en las jerarquías de las lenguas. Siguiendo este razonamiento, Gandolfo (2009) afirma que a estas

lenguas se les ha atribuido más valor social y económico en el contexto local y global, mientras que las lenguas indígenas son vistas como menos valiosas, y prescindibles en el mercado lingüístico mundial. Consecuentemente, las lenguas europeas y el inglés son vistas como las únicas altamente desarrolladas y sofisticadas como para transmitir información científica y educar a las nuevas generaciones. Este escenario no es exclusivo de Chile. En México, algunos educadores indígenas prefieren enseñar español pues se percibe como la lengua que permite a los estudiantes indígenas conseguir mejores trabajos (López-Gopar, 2007). Por otro lado, en algunos estados de Estados Unidos y Canadá, los niños están prohibidos de usar su lengua en las salas de clases (Cummins, 2000). Lo mismo ocurre en países africanos (Bunyi, 1999) y entre grupos indígenas en China (Beckett, Macpherson y Nunan, 2005).

Con el fin de abordar las prácticas sociales exclusivas de lenguas indígenas y otras lenguas minoritarias, se ha planteado la importancia de ir más allá de escenarios bilingües y crear espacios multilingües (Hornberger, 2009; Hornberger y Swinehart 2012) que se anclen en lenguas e identidades locales para poder conectarlas con lenguas y procesos globales. Hornberger (2009) plantea que la educación multilingüe ofrece grandes posibilidades para preparar a las próximas generaciones para participar en la construcción más justa de las sociedades democráticas en nuestro mundo globalizado e intercultural. Algunos ejemplos de los intentos de conectar realidades locales y globales son el *Diccionario lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche* de Catrileo (1995, en mapudungun, español e inglés) y el *Diccionario mapudungun, español e inglés* elaborado por Hernández, Ramos y Cárcamo (2002). Estos diccionarios representan una muestra de los esfuerzos de, por un lado, dar acceso a lenguas locales y globales, y por otro lado, de dar visibilidad global a una lengua local.

### **Enseñar mapudungun siguiendo el modelo de enseñanza de lenguas europeas**

Enseñar el mapudungun siguiendo como modelo la enseñanza de lenguas europeas ha sido otra consecuencia negativa de los intentos de cumplir con las demandas de la globalización. Debido, entre otras cosas, a la falta de discusión acerca de la relación entre lengua, educación y globalización se ha extendido la creencia de que las lenguas europeas, sobre todo el español y el inglés, son las únicas lenguas que permiten movilidad social en Chile.

El prestigio asociado a estas lenguas—y la ausencia de reflexión acerca de este privilegio— ha producido que se intente legitimar el mapudungun a través de las características lingüísticas de estas lenguas más prestigiosas. Estudios como el de Quidel muestran que los profesores de mapudungun enseñan la lengua usando estrategias que reflejan el funcionamiento y sistema gramatical del español o de otras lenguas extranjeras como el inglés y el francés (Quidel, 2011). Quidel resume:

Las estrategias metodológicas de enseñanza que asumen los maestros para la enseñanza del mapudungun en el aula son similares a las de una lengua extranjera como el inglés o francés, por tanto no hacen mención a estrategias metodológicas de enseñanza propias de la sociedad mapuche tales como los tipos de discursos, los trabajos prácticos que se desarrollan en la familia y en la vida cotidiana donde los niños aprenden mirando y haciendo. Es así que quedan al margen las formas de enseñanza propias del pueblo mapuche fundadas en la transmisión y mantención de conocimientos en el tiempo y a nivel intergeneracional (p. 21)

El uso de una metodología occidental en la enseñanza del mapudungun ha provocado una disociación lingüística y cultural del idioma (Loncon, Ragileo y Rain, 1991). El énfasis en el contenido lingüístico de la lengua, sin considerar el componente cultural de ésta podrían convertir las clases de mapudungun en un ejemplo de lo que Freire (1970) denomina educación bancaria. Freire afirma que este tipo de educación no es transformadora pues no le da al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias y el rol del conocimiento adquirido en su entorno. En Chile, una educación que no es transformadora no es congruente con los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en un contexto globalizado, y el impacto que se espera que esta educación tenga en la sociedad chilena. Como señaló la lingüista mapuche Elisa Loncon, en el Primer Encuentro de Estudiantes de Lenguas Indígenas de Chile, es necesario concebir a la educación como:

[...] una herramienta de transformación, de transformación social, eso implica que tanto profesor como educandos asuman la tarea que tienen. Que a partir del aprendizaje ellos van a ser transformadores de la sociedad. ¿Por qué es importante una transformación social? Porque esta sociedad en la cual nosotros estamos es una sociedad racista, clasista, que no valora los pueblos y no necesitamos seguir viviendo en este tipo de sociedad (Bertín, 2011).

### **Lecto-escritura versus oralidad**

La fuerte influencia de la globalización y sus medios de difusión ha promovido una concepción estática del lenguaje y la lecto-escritura, en la que se destaca primordialmente el componente escrito de una lengua. La visión eurocéntrica de la lecto-escritura implementada durante la colonización española y difundida por la globalización ha influenciado el sistema de educación en Chile. Esta visión ha situado a los textos y especialmente a los libros como las principales –e incluso únicas– formas de transmisión de conocimiento. En otras palabras, se cree que las lenguas con sistemas alfabéticos que cuentan con gran cantidad de obras escritas e impresas, son lenguas más complejas, sofisticadas y ‘civilizadas’ (López, 2001). Si bien, el privilegio por los sistemas escritos sobre los sistemas orales ha sido un fenómeno presente desde la

llegada de los colonizadores al continente (López-Gopar, 2007), esta concepción eurocéntrica ha sido sustentada por esta visión estática de la lecto-escritura. Según Sichra y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (2006), el desprestigio de los sistemas orales ha provocado que los educadores de lenguas indígenas en Latino América se enfoquen primordialmente en la enseñanza gramatical de la lengua y prioricen la repetición, pues esas serían las formas oficiales de enseñanza.

Con el objetivo de disminuir esta tensión, numerosos autores han propuesto la importancia de concebir la escritura-lectura desde una perspectiva dinámica y flexible (García y Velasco, 2012; Hornberger, 2006; López, 2001), la cual permite el diálogo de las particularidades de los sistemas de transmisión de conocimiento de los pueblos indígenas con el sistema educativo tradicional de lecto-escritura. Concordamos con López (2001) en que la lecto-escritura alfabética debe basarse en las experiencias textuales representacionales previas y las tradiciones de las poblaciones involucradas, ya sean estas alfabéticas o no. Es importante agregar también que la lecto-escritura es vista como un elemento importante por los pueblos indígenas, lo cual no resta relevancia al rol de la oralidad. Por ejemplo, en el Primer Encuentro de Educadores Tradicionales desarrollado en 2012 se llegó a un amplio consenso sobre la importancia de que tanto educadores como estudiantes posean habilidades de escritura en las lenguas indígenas. Se puede observar entonces que la visión de la lengua indígena como lengua primordialmente oral es una perspectiva cultural tradicional que no restringe el uso de escritura. En efecto, se considera la escritura como herramienta de preservación y como elemento que contribuye a difundir la lengua (Red EIB Chile, 2011, 2013).

### **Globalización desde abajo y revitalización del mapudungun**

Basados en la noción de globalización desde abajo, planteamos la importancia de fortalecer el uso de las lenguas indígenas en el sistema educativo chileno y particularmente en los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Este fortalecimiento puede ser llevado a cabo dentro del marco de la pedagogía de la transformación, la que en el caso del mapudungun incluiría la concientización de los procesos históricos y sociales que han llevado a lo no preferencia del mapudungun y la revisión del impacto de la globalización en la revitalización de esta lengua. La noción de globalización desde abajo permite abordar los tres problemas previamente descritos – la preferencia de lenguas extranjeras, la enseñanza del mapudungun siguiendo el modelo de lenguas europeas y lecto-escritura versus oralidad– incorporando, por un lado, los efectos de la globalización en las lenguas locales y, por otro, integrando las características particulares del mapudungun en los procesos globales. Al abordar estos problemas, el concepto de globalización desde abajo podría promover la revalorización del mapudungun en el mercado lingüístico.

Específicamente, al incluir las voces de los que han sido marginados del debate global y crear diálogos entre diferentes grupos, el concepto de globalización desde abajo podría promover el abandono de una visión dicotómica del aprendizaje de lenguas indígenas e impulsar una concepción dinámica y multilingüe, donde habría cabida para diferentes lenguas y variedades. Conjuntamente, el concepto de globalización desde abajo, al crear espacios para las voces de los mapuches, da cabida a discursos alternativos acerca de los pueblos indígenas, los cuales revierten el discurso de carencia (de recursos, de contactos, de riqueza) y enfatizan los problemas de marginalización y las inequidades económicas y políticas que tienen que enfrentar. En el plano lingüístico, este discurso crítica el enfoque deficitario ---que define a las lenguas indígenas a partir de lo que no son o lo que no tienen, por ejemplo, lengua sin alfabeto, lengua sin literatura, lengua solo oral (López, 2001)---- para entonces incitar la concientización de que la sociedad chilena privilegia solo ciertas prácticas lingüísticas y enriquece el capital de prácticas lingüísticas específicas, marginalizando otras. En concreto, permitiría alejarse de la perspectiva de insuficiencia con la que se plantea el carácter oral del mapudungun. Esta perspectiva es frecuente con lenguas indígenas en otros países de Latinoamérica como Perú y Bolivia (Delany-Barmann, 2009). Además, la noción de globalización desde abajo facilita la conexión de conocimientos y flujo de ideas y recursos de actores indígenas. Esto puede dar lugar a la creación de espacios de colaboración entre los educadores en lenguas indígenas que podrían incentivar la revisión de las metodologías usadas para la enseñanza de lenguas indígenas e incluso la creación de marcos comunes de referencia para las lenguas amerindias, como se enfatizó en el Encuentro de Estudiantes de Lenguas Indígenas. El actual aislamiento de los educadores que enseñan mapudungun en la escuelas (MINEDUC, 2011) favorece la reproducción de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas y el privilegio asociado con estas metodologías.

Son numerosos los argumentos en favor del uso de las lenguas indígenas en escuelas con estudiantes indígenas (Hornberger, 2009; López y Küper, 2002). Dos argumentos principales para el contexto chileno son la inclusión cultural y el desarrollo identitario. Es necesario considerar el componente cultural para diseñar las metodologías de enseñanza si pretendemos acercar las formas de aprendizaje de la escuela a las que el niño está expuesto en su vida diaria en la comunidad (Quidel, 2011). Además, considerando la relación intrínseca entre conocimiento y lenguaje, es difícil transmitir conocimiento indígena sin usar la lengua indígena (Bunyi, 1999). Freire (1970) describe esta relación y enfatiza la unidad dialéctica entre el conocimiento y la lengua.

La identidad es un tema que forma parte de la discusión sobre la lengua y el conocimiento indígena. En primer lugar, es necesario considerar que la identidad es una de las principales motivaciones actuales para el aprendizaje y la práctica del mapudungun (Gundermann et al., 2008 y Gundermann, Godoy, Caniguan, Ticona, Castillo, Clavería, y Faúndez, 2009). Así, por ejemplo, un estudiante, hablante de mapudungun, señaló en el Primer Encuentro de Estudiantes de Lenguas Indígenas “antiguamente bien escuché a mi anciana

abuelita, mucho vale la sabiduría, la lengua mapuche, hijito [...] cuando vayas a otra tierra, lleva tu lengua. Por eso, cuando voy a otro lugar saco mi mapuchedungun (mapudungun)". Desde otra perspectiva, López (1998) sintetiza los principales hallazgos en estudios realizados en diferentes países en Latinoamérica respecto de identidad, lengua y cultura indígena. Estos estudios basados en evidencia empírica han mostrado que los estudiantes indígenas bilingües alcanzan más altos niveles de éxito académico, participan activamente en su aprendizaje y desarrollan una imagen de sí mismos y autoestima altamente positiva. Concretamente, estudios llevados a cabo en Bolivia (1992-1995) y Guatemala (2006) revelaron que los estudiantes en el programa intercultural y bilingüe poseen una autoestima positiva, y muestran una gran capacidad de adaptación y tolerancia frente a situaciones frustrantes (López, 1998; López, Rojas, World Bank y Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, 2006).

En el contexto latinoamericano, las escuelas interculturales bilingües que fuertemente promueven el bilingüismo, entre una lengua indígena y el español, han mostrado importantes beneficios en el rendimiento escolar de estudiantes indígenas. En Guatemala y Perú, la educación intercultural bilingüe ha incentivado la participación de las niñas y ha disminuido la brecha académica entre niñas y niños en matemáticas (López y Küper, 2002). En la misma línea, en Bolivia, Guatemala y Perú, los estudiantes indígenas en escuelas bilingües han desarrollado habilidades superiores en la resolución de problemas matemáticos que sus pares en escuelas que solo enseñan en español (López y Küper, 2002). Estos resultados, son pertinentes para la realidad chilena en la cual se han registrado significativas brechas académicas entre estudiantes indígenas y no indígenas (McEwan, 2008).

## Conclusiones

El análisis expuesto en el presente trabajo nos muestra el largo camino recorrido por la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Hemos observado cómo la globalización ha desplazado la enseñanza de lenguas indígenas a las periferias del conocimiento, debido a los pocos espacios funcionales con los que cuentan dentro del mercado lingüístico. A partir de este punto, identificamos problemas centrales como la preferencia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la aplicación de la metodología de enseñanza del español a la enseñanza de lenguas indígenas, así como también el prejuicio contra el componente oral de las lenguas indígenas. Desde estos conflictos, creemos que es posible invertir la situación de manera favorable a la enseñanza de lenguas indígenas, proponiendo alternativas que logren adaptarse a la realidad y a las necesidades de los niños y niñas en las escuelas, y al mismo tiempo a la preocupación de sus padres.

En primer lugar, enfatizamos la necesidad de que las lenguas indígenas en Chile sean reconocidas bajo un estatus distinto al que poseen, se potencien a

partir de los elementos culturales tradicionales que contienen y ocupen los nuevos espacios en los que hoy día podrían desenvolverse para así llegar a la sociedad de una manera diferente y renovada. En esta línea, es esencial que los padres sean oportunamente informados sobre los beneficios que la EIB le concederá a la educación de sus hijos y comunicarles cómo este cambio en la enseñanza tradicional chilena logrará potenciar el aprendizaje no solo lingüístico sino también de otras materias, a partir del fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración de las niñas y niños. Así, puede lograrse progresivamente romper con los prejuicios hacia estas lenguas y proactivamente se puede aumentar el prestigio social de las lenguas indígenas, mejorando su estatus dentro del mercado lingüístico.

En este sentido, es necesario refrescar la imagen que la sociedad posee de las lenguas indígenas, dar cuenta de su potencial en el aprendizaje y revelar los beneficios culturales que puede otorgar a los estudiantes. Así, ante la concepción mercantilizante de las lenguas, proponemos la necesidad e importancia de concebirlas como una práctica social y emergente con una fuerte carga identitaria. En torno al componente identitario se pueden reconstruir los tejidos sociales de los pueblos indígenas destruidos por los procesos de migración forzada y de asimilación, iniciados a fines del siglo XIX en el caso mapuche, y profundizados con el advenimiento de la globalización. Esta reconstrucción es un proceso que necesariamente debe realizarse conjuntamente con la implementación de la EIB en Chile, la cual puede plantearse como un programa para la revitalización no solo de las lenguas y culturas indígenas de Chile, sino de las comunidades en torno a las cuales estas prácticas adquieren sentido. De esta manera, se podría implementar un programa de educación intercultural basado en la pedagogía transformadora que entregue las herramientas para que los jóvenes, en diálogo permanente entre las culturas que constituyen la sociedad que habitan, sean capaces de producir los cambios sociales necesarios para mejorar la situación de sus pueblos. Como señaló Héctor Mariano, profesor de mapudungun, en el Primer Encuentro de Estudiantes de Lenguas Indígenas:

[...] está esa identidad, ese tremendo deseo de poder revitalizar su lengua, identificándose como mapuche, y yo creo que ahí está la esperanza, y que ellos desde ese conocimiento occidental, ya que están en la universidad, van a traer y van a contribuir mucho en el tema. (Bertín, 2011)

## Referencias

- Alexander, N. (2003). Language Policy, Symbolic Power and the Democratic Responsibility of the Post-Apartheid University. *Pretexts: Literary and Cultural Studies*, 12, 2, 179-90.
- Appadurai, A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination.

- Public Culture*, 12, 1, 1-19.
- Beckett, G.; Macpherson, S. y Nunan, D. (2005). Researching the Impact of English on Minority and Indigenous Languages in Non-Western Contexts. *Tesol Quarterly*, 39, 2, 299-308.
- Bengoa, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX*. Santiago: Ediciones Sur.
- Bertín, Javier. (2011). Encuentro de Estudiantes de Lenguas Indígenas.[Archivo de video]. Recuperado 5 de mayo de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=cPI8mGWOikY>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity.
- Bunyi, G. (1999). Rethinking the place of African indigenous languages in African education. *International Journal of Educational Development London W I Ozanne and Associates Limited-*, 19, 337-350.
- Cañulef, E.; Fernández, F.; Galdames, V.; Hernández, A.; Quidel, J. y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Temuco: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Catrileo, M. (1995). *Diccionario lingüístico-etnológico de la lengua mapuche. Mapudungun-Español-English*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (2006). *Estudio de opinión pública. Los mapuches rurales y urbanos hoy* [en línea]. Recuperado Marzo 25, 2013 desde <http://cepchile.cl>.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual Intercultural Teacher Education: Nuevos Maestros Para Bolivia, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 32:3, 280-297.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandolfo, A. (2009). Education-medium and African linguistic rights in the context of globalization. *Globalisation, Societies & Education*, 7, 3, 321-336.
- García, O. y Velasco, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6, 1, 1-18.
- Gundermann, H.; Canihuán, J.; Castillo, E. y Clavería, A. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío*,

- Araucanía, los Ríos y los Lagos. Informe de Investigación.* Santiago: CONADI - UTEM.
- Gundermann, H.; Godoy, L.; Caniguan, J.; Ticona, E.; Castillo, E.; Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). *Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana.* Santiago de Chile: CONADI-UTEM.
- Hernández, A.; Ramos, N. y Cárcamo, C. (2002). *Mapuche, lengua y cultura. Diccionario mapudungun, español e inglés.* Santiago: Maitén.
- Hornberger, N. (2006). Voice and Bilingual Literacy in Indigenous Language Revitalization: Contentious Educational Practices in Quechua, Guarani, and Maori Contexts. *Journal of Language, Identity & Education*, 5, 4, 277-292.
- Hornberger, N. (2009). Multilingual Education Policy and Practice: Ten Certainties (Grounded in Indigenous Experience). *Language Teaching*, 42, 2, 197-211. doi:10.1017/S0261444808005491
- Hornberger, N. y Swinehart, K. (2012). Not Just Situaciones de la Vida: Professionalization and Indigenous Language Revitalization in the Andes. *International Multilingual Research Journal*, 6, 1, 35-49.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2002). *Censo 2002. Síntesis de resultados.* [en línea]. Recuperado 30 de abril de 2013, de <http://ine.cl>.
- Loncon, E.; Ragileo, A. y Rain, N. (1991). Metodología para la enseñanza del mapudungun en un Programa de Educación Bilingüe Intercultural. *Primeras Jornadas de Educación Indígena.* Temuco: Fundación Instituto Indígena obispado de Temuco.
- López, L. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 51-90.
- López, L. (2001). Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes. En N. Olson y N. Torrance N. (Eds.), *The making of literate societies* (pp.201-224). Malden, Mass: Blackwell.
- López, L.; y Küper, W. (2002). *Intercultural bilingual education in Latin America: Balance and perspectives.* S.l.: Deutsche Gesellschaft fur Technische Zusammenarbeit.
- López, L. Rojas, C.; World Bank y Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Bolivia). (2006). *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz, Bolivia: Banco Mundial.
- López-Gopar, M. (2007). Beyond the Alienating Alphabetic Literacy: Multiliteracies in Indigenous Education in Mexico. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1, 3, 159-174.
- MINEDUC. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.* Santiago: Trama Impresiones S.A.

- McEwan, P. (2008). Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*, 44, 10, 1506-1530. doi: 10.1080/00220380802265223
- Ortiz, P. (2009). *Indigenous knowledge, education and ethnic identity: An ethnography of an intercultural bilingual education program in a Mapuche school in Chile*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Muller.
- Quidel, G. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Orígenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). *Cuadernos Interculturales*, 9, 16, 61-80.
- Red EIB Chile. (2011). Informe del *Encuentro de Estudiantes de lenguas indígenas: "Hacia la construcción de un Marco Común de Referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas en Chile"*. Santiago: Ediciones Red EIB Chile.
- Red EIB Chile. (2013). Informe del *Primer Encuentro Nacional de Educadores Tradicionales: "Por un Marco de Referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas en Chile"*. Santiago: Ediciones Red EIB Chile.
- Salas, A. [1992](2006). *El mapuche o araucano. Fonología, gramática y antología de cuentos*. Fernando Zúñiga (Ed.). Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Sánchez, G. (2005). Las lenguas originarias de Chile: Panorama general. En *Primer Seminario Taller: Experiencias y conocimientos para el fortalecimiento y la promoción de las lenguas originarias* (pp. 4-8). Santiago de Chile: Subsecretaría de MIDEPLAN y Coordinación de Políticas y Programas Indígenas y CONADI.
- Sichra, I., y Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Bolivia). (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad, entre la realidad y el deseo: Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2010). The global politics of language: Markets, maintenance, marginalisation or murder? En N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 77-100). Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- St. Denis. V. (2000). Indigenous Peoples, Globalization, and Education: Making Connections. *Alberta Journal of Educational Research*, 46, 1, 36-48.
- Domínguez, R. (2004). *La instrucción basada en el contenido en la enseñanza de una segunda lengua*. Lima: PROEDUCA-GTZ.
- UNICEF Latino América y Ministerio de Desarrollo Social Chile (2011). *Incluir, sumar y escuchar. Infancia y adolescencia indígena*. Santiago, Chile:

Autor. Recuperado 30 de abril de 2012, de [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/361/Incluir\\_Sumar\\_y\\_Escuchar\\_WEB.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/361/Incluir_Sumar_y_Escuchar_WEB.pdf)

Vigouroux, C. y Mufwene, S. (2008). *Globalization and language vitality: Perspectives from Africa*. London: Continuum.