



ESCUELA DE Ciencia Política, Gobierno y Gestión Pública
CARRERA DE Administración Pública

“Lo Indígena”
Políticas públicas e iniciativas territoriales sobre inmersión lingüística
del Mapuzungun en Chile.

Nombre de autora: Rayen Eilat Rupayan Gómez

Nombre profesora guía: Andrea Pequeño Bueno

Seminario de Grado para optar al grado de Licenciada en Gobierno y Gestión Pública

Santiago, 2024

El propietario legal de la obra es el o los alumnos autores de esta. La biblioteca digital (www.bibliotecadigital.academia.cl) sólo posee la autorización para difundir total o parcialmente el contenido de los trabajos.

Agradecimiento

A mi familia, Jessica, Rumi, Chiquitita, aquellos que están presentes, tanto en lo físico como en lo espiritual, quienes me han dado la fortaleza de seguir el camino de ser *che* a través de mi carrera profesional, el trabajo territorial y mi ancestralidad.

Agradecer a Paula, Alberto y Lienan, por abrirnos las puertas de su hogar y compartir sus experiencias y conocimientos en la educación y revitalización de nuestra lengua.

A mi profesora guía, Andrea Pequeño Bueno, que, a pesar de las dificultades, su comprensión, paciencia y experiencia me han otorgado las herramientas y la confianza para escribir este trabajo de investigación.

Mañumkuleyu ñi afkazy, kom tami kellun, ngülam, tami poyeñ kafey, piwkeyeeyu.

Newentukeleiñ, mapuzuguletuin kom taiñ mapu mew

Fey müten

Resumen

La presente investigación ha analizado la compleja dinámica entre las iniciativas comunitarias de revitalización a través de la inmersión del Mapuzungun y las políticas públicas educativas implementadas en Chile, con un enfoque particular en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Los hallazgos revelan que, a pesar de los casi 30 años de existencia del PEIB, este programa no ha logrado avances significativos en la reducción de la crisis lingüística y cultural de la lengua Mapuche.

Mientras tanto, las iniciativas territoriales como el Centro de Inmersión de Primera Infancia/Nido Lingüístico *Txempeyem* han demostrado un impacto positivo en la transmisión intergeneracional del Mapuzungun y el fortalecimiento de la identidad Mapuche. Sin embargo, estas experiencias comunitarias enfrentan serias dificultades de sostenibilidad del proyecto educativo.

El estudio concluye que existe una desarticulación entre los objetivos del PEIB y las necesidades culturales, lingüísticas, económicas y políticas de las familias Mapuche. Se identifica una "zona gris" entre las políticas públicas que buscan revitalizar el Mapuzungun y la ausencia de indicadores cuantitativos que demuestren sus avances.

Para fortalecer la protección y revitalización de las lenguas indígenas, esta investigación sugiere la necesidad de profundizar en estrategias efectivas, como el modelo de inmersión lingüística propuesto por el Centro *Txempeyem*, y de avanzar en la adecuación de los marcos normativos y la asignación de recursos específicos que permitan una articulación efectiva entre las iniciativas comunitarias y las políticas públicas educativas.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. ANTECEDENTES.....	9
Antecedentes	9
Definición de Lenguas en peligro de extinción	9
Contexto del Mapuzungun en Chile	12
2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	19
Pregunta de Investigación	20
Objetivos de Investigación	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos	20
3. MARCO TEORICO	21
Homogeneización	21
Multiculturalidad, Interculturalidad y realidad en Latinoamérica	22
Neoinstitucionalismo Sociológico	23
Normativas en la Protección de los Derechos de los Pueblos Indígenas	26
Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	28
Ley Indígena 19.253	30
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
Características de la Investigación.....	32
Recolección y sistematización de la Información.....	33
Análisis de la información.....	35
5. ANALISIS Y DESARROLLO	36
Proceso de Institucionalización de las lenguas indígenas en el Estado de Chile	36
Caracterización de Programa de Educación Intercultural Bilingüe	36

Decreto 280. Sector Lengua Indígena.....	38
Decreto 301. Educador Tradicional	40
Decreto 97. Bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica.....	42
Alcance y limitaciones de PEIB sobre revitalización de lenguas indígenas.....	42
Caracterización de la experiencia de inmersión lingüística. Txempeyem	44
Perfil de educadoras.....	45
Estructura y gobernanza	46
Desafíos, expectativas y necesidades de Txempeyem.....	46
Desafíos y oportunidades de articulación entre iniciativas territoriales y políticas públicas.....	47
Reflexiones desde Txempeyem sobre el PEIB y las políticas lingüísticas actuales	47
Políticas públicas y propuesta centros de inmersión lingüística.	51
6. HALLAZGOS	53
7. CONCLUSIONES	55
8. BIBLIOGRAFIA.....	57
9. ANEXOS	62

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se centra en el análisis de la relación entre las iniciativas territoriales de inmersión lingüística y las políticas públicas educativas de revitalización de lenguas indígenas en Chile, elementos que, en algunos casos, se encuentran trabajando de forma paralela, careciendo de eficiencia en su articulación.

Es necesario comprender que las lenguas indígenas son indispensables para la diversidad lingüística y cultural del mundo, y su importancia en la sociedad contemporánea radica, entre otras cosas, en la identidad cultural. Estas lenguas se transmiten de generación en generación y son un medio para preservar y transmitir conocimientos, tradiciones, valores, educación, esencia social, política, económica, y la historia de los mismos pueblos indígenas. (UNESCO, 2021).

En Chile, los pueblos indígenas no cuentan con reconocimiento constitucional sobre su preexistencia, lo cual ha conllevado a múltiples discusiones respecto a entender sus necesidades y a la creación de nuevos acuerdos para resolverlas. Dentro de estas se encuentra la preservación y revitalización de la lengua propia, la cual se ha materializado desde 1996 con el “Programa de Educación Intercultural Bilingüe” (PEIB).

A pesar de que se ha implementado este programa [PEIB], existe una desarticulación entre el Estado chileno sobre las necesidades de los pueblos indígenas (Rivera, 2021). Se ha pretendido hacer la bajada de este programa de forma ambiciosa, tanto en contenido cultural como del lenguaje, con una política educativa bilingüe “occidentalizada” (Walsh, 2009) que presenta múltiples requisitos y no cuenta con la preparación necesaria de los establecimientos educacionales: se imparte con obligatoriedad en las escuelas de educación básica en Chile, con requisitos como la presencia de estudiantes que se reconozcan y sean reconocidos como indígenas, a cargo de “educadores tradicionales” a los cuales sólo se les asigna talleres extraprogramáticos, como también mínimas horas de clases.

Las lenguas indígenas contienen conocimientos ancestrales importantes, tanto para el desarrollo sostenible, como la educación, la política; al final de cuentas las lenguas nos muestran nuevas formas de dimensionar la realidad, por lo que promover y protegerlas es asegurar su continuidad en el futuro. (UNESCO, 2021).

Este trabajo analiza el caso de una iniciativa territorial de revitalización lingüística a través de la inmersión total en la Región de la Araucanía, levantada desde las organizaciones sociales indígenas y territoriales, como también el alcance que logra tomar la política de revitalización lingüística estatal y, principalmente, la urgencia de educar a través de inmersión lingüística.

1. ANTECEDENTES

Antecedentes

Como punto de inicio para comprender los alcances e implicancias sobre la pérdida de idiomas, es vital dimensionar el valor de la lengua, considerando no solo su función de comunicar desde la necesidad del emisor, sino que también, desde su vitalidad para las interacciones humanas, para expresarnos, compartir pensamientos, conocimientos, sentimientos, como también de construir una identidad propia y colectiva. La comunicación y la lengua son esenciales, siendo un derecho humano intrínseco de cada persona y grupo humano, y como parte también de su libertad fundamental (ONU,2017). La comodidad de poder expresarse en la propia lengua es parte de ese derecho humano. Gracias a ello hoy podemos educarnos, exponer las injusticias y crear soluciones, pues tenemos formas y signos que lo permiten.

A pesar de ello, muchas lenguas se encuentran en una situación crítica. Los grupos lingüísticos, especialmente las poblaciones indígenas, se ven confrontados a una variedad de desafíos en términos geopolíticos, económicos, socioculturales y tecnológicos que los empujan a adoptar un nuevo idioma -hegemónico- perdiendo, en muchos casos, la herencia histórica, los conocimientos y la diversidad cultural.

Lo señalado anteriormente está en estrecha relación con los procesos de homogeneización, entendidos como las dinámicas por las cuales una sociedad o cultura tiende a volverse uniforme y estandarizada, perdiendo particularidades propias y adquiriendo las ajenas (Kymlicka, 1996). Esto puede ocurrir por diversos factores, como la globalización, la imposición de políticas y modelos culturales dominantes, o la asimilación forzada.

Definición de Lenguas en peligro de extinción

Una pregunta necesaria es cuántos idiomas existen en el mundo. Según los datos más actualizados del centro lingüístico especializado, *Etnologue*, actualmente se utilizan 7.164 idiomas. No obstante, indica:

Ese número cambia constantemente, porque cada día aprendemos más sobre los idiomas del mundo. Y más allá de eso, los idiomas mismos están en constante cambio. Son vivos y dinámicos,

utilizados por comunidades cuyas vidas están moldeadas por nuestro mundo que cambia rápidamente. (*Ethnologue*, s.f, párr. 1)

Como consta en la cita anterior, el uso y pervivencia de las lenguas está sujeta al conjunto de factores que envuelven el contexto donde estas lenguas y quienes las hablan se desenvuelven. Desde aquí puede entenderse, por lo tanto, que fenómenos como el colonialismo y globalización, incidan en la diversidad lingüística. De hecho, de acuerdo con *Etnologue*, “Estamos en una época frágil: aproximadamente el 40% de las lenguas están ahora en peligro de extinción y, a menudo, quedan menos de 1.000 usuarios”. (*Ethnologue*, s.f, párr. 1)

Según la misma fuente, la conceptualización de “peligro” para una lengua es una “cuestión de grado”:

En un extremo de la escala están las lenguas que son vigorosas, y tal vez incluso están aumentando en número de hablantes o áreas funcionales de uso, pero que, sin embargo, existen bajo la sombra de una lengua más dominante. En el otro extremo están las lenguas que están al borde de la extinción (es decir, la pérdida de todos los individuos que continúan identificando la lengua como relacionada con su identidad). En el medio hay muchos grados de mayor o menor vitalidad. (*Ethnologue*,s.f, 2024 párr.2)

En directa relación con lo anterior, si bien como se indicó antes, el recuento total de idiomas existentes está en constante fluctuación, se hace una estimación de alrededor de 3.045 lenguas en peligro de extinción (*Ethnologue*, s.f.)

Una lengua se considera en “peligro” cuando sus hablantes nativos comienzan a enseñar y utilizar de manera predominante una lengua más dominante con sus hijos y entornos sociales. Debido a la naturaleza vulnerable de estos idiomas, a menudo quedan muy pocos hablantes nativos, lo cual dificulta la obtención de información precisa sobre su situación. En algunos casos, el último hablante conocido de un idioma puede morir sin que queden registros públicos de su existencia (*Ethnologue*, s.f.).

La figura 1 muestra las lenguas en peligro de extinción que se conocen actualmente, cada una representada por un punto rojo ubicado en el país donde se habla principalmente.

Figura 1. Distribución geográfica de las lenguas en peligro de extinción



Fuente: [Ethnologue](#), Languages of the World, 23rd edition, 2020.

En el documento de UNESCO, “Language Vitality and Endangerment”, o en español como “Atlas de las lenguas en peligro” (UNESCO, 2010), trabajo guiado por un grupo de lingüistas, se establecen los grados de amenaza o peligro de una lengua en relación con la transmisión intergeneracional, considerando categorías que van desde “amenazada” en distintos niveles, “vulnerable” o en “situación crítica”, las que se explican a continuación:

No corre peligro (5): Todas las generaciones hablan el idioma. No ha habido interrupción en la transmisión de la lengua entre generaciones. [Ese tipo de lengua no figura en este Atlas.]

Estable, pero en peligro o amenazada (5-): Todas las generaciones, sin que haya ruptura en la transmisión entre generaciones, hablan el idioma en la mayor parte de los contextos, pero en algunos contextos de comunicación importantes se ha impuesto el plurilingüismo, la utilización de la lengua vernácula pero también de una o más lenguas dominantes. Cabe observar que el plurilingüismo, en cuanto tal, no representa forzosamente una amenaza para las lenguas.

Vulnerable (4): La lengua materna es la primera lengua de la mayor parte de los niños o familias de determinada comunidad –pero no de todos–, y a veces se limita a ámbitos sociales específicos (como el hogar, donde los niños comunican con padres y abuelos).

Claramente en peligro o amenazada (3): Los niños ya no aprenden en su hogar la lengua como lengua materna. Los hablantes más jóvenes pertenecen pues a la generación de los padres. En esta fase, los padres pueden todavía dirigirse a sus hijos en su lengua, pero por lo general los niños no contestan en ese idioma.

Seramente en peligro o amenazada (2): Sólo la generación de los abuelos y los más ancianos habla la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación.

En situación crítica (1): Los hablantes más jóvenes forman parte de la generación de los abuelos, y el lenguaje no se utiliza para la comunicación diaria. A menudo esos ancianos sólo recuerdan parte de su lengua y no la utilizan de modo permanente, ya que sólo quedan pocas personas con las que hablar en ella.

Extinta (0): Ya no queda nadie que pueda hablar o recordar la lengua.

(UNESCO, 2010, p. 11-12)

Contexto del Mapuzungun en Chile

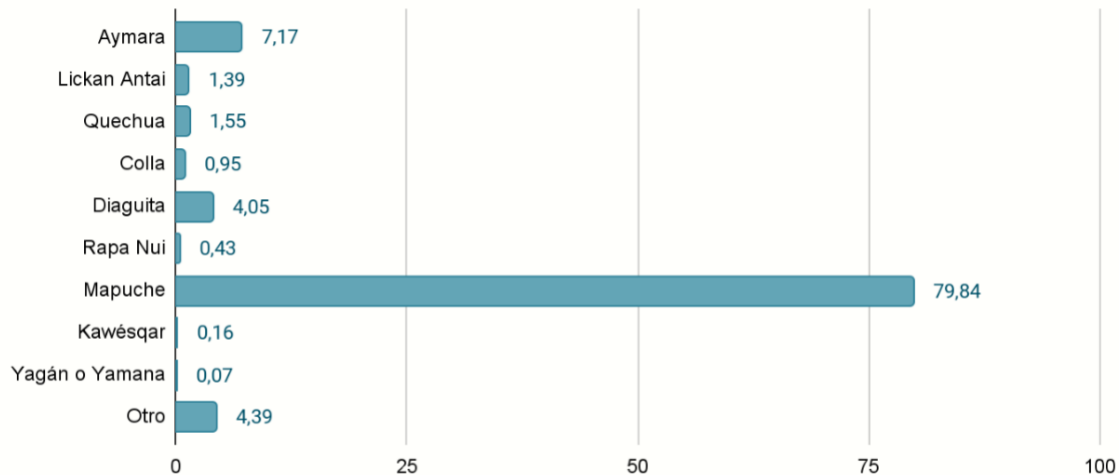
Alrededor de los años 80 en América Latina se concibe la relación de interculturalidad con las políticas educativas, promoviéndose por los movimientos indígenas y otras entidades la Educación Intercultural (EIB) (Walsh, 2009). Esta se levanta, como una propuesta que responde al reconocimiento de la identidad indígena y la desigualdad que ha permeado históricamente -y permea aún- a las sociedades de la región, integrándose al desarrollo de políticas públicas donde se expone la coexistencia, la inclusión y la interculturalidad.

Chile no ha sido ajeno a la globalización, la homogenización o al proceso de asimilación gubernamental impuesta a los pueblos indígenas, habitantes preexistentes en el territorio nacional. En esta materia, el Ministerio de Educación, a través del gobierno del expresidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1996), impulsa un programa de educación intercultural bilingüe, en el que los pueblos

indígenas han desempeñado un papel fundamental, abogando por el reconocimiento de sus derechos ancestrales, lenguas y culturas. (BCN, 2019)

La Ley Indígena 19.253, promulgada en 1993, constituye el primer avance legal del Estado Chileno con los Pueblos Indígenas, mandando a los servicios del Estado a respetar, proteger y promover el desarrollo de los Pueblos ancestrales que se reconocen, como también la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

Gráfico 1. Porcentaje población que se considera perteneciente a un pueblo originario o indígena (Chile, Censo 2017)

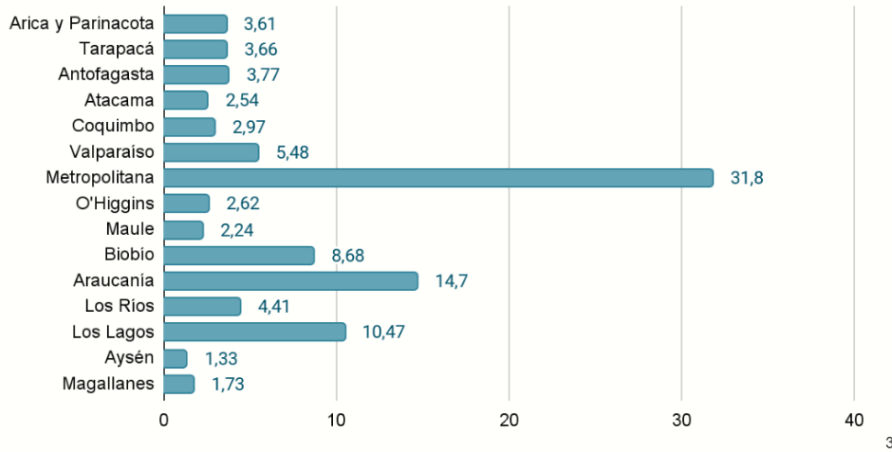


Fuente: Elaboración propia en base a datos estadísticos CENSO, Chile 2017

Hasta la fecha son reconocidos 11 pueblos indígenas por la ley 19.253, los cuales son: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameño (Lickarantay), Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawashkar, Yámana o Yagán y Selk'nam. Considerando las estadísticas más recientes, podemos encontrar que más del 50% de la población indígena se considera perteneciente al Pueblo Mapuche, siendo de un 79,84% de la población total indígena (12,8%). (Censo, 2017)

Estas cifras son relevantes para el caso de estudio, ya que se considera al pueblo mayoritario en Chile, por lo tanto, cuantitativamente debería considerar una mayor cantidad de hablantes.

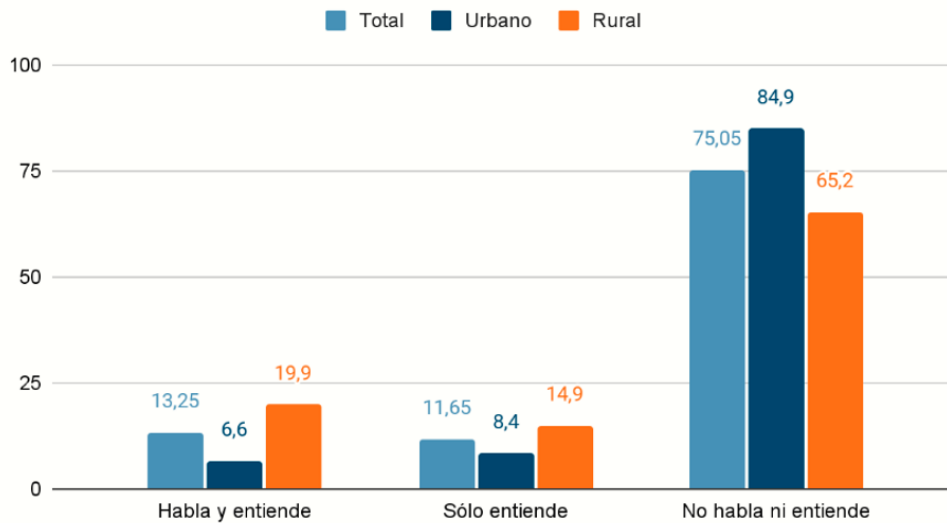
Gráfico 2. Porcentaje de personas indígenas por región (Chile, Censo 2017)



Fuente: Elaboración propia en base a datos estadísticos CENSO, Chile 2017

De esta estadística también se desglosan realidades importantes: por un lado, la alta centralidad que tiene la Región Metropolitana, que concentra 31,8% de toda la población indígena (Censo, 2017), y, por otro, la alta migración por parte de este grupo humano a las regiones más urbanizadas, lo que implica un cambio de paradigma para las familias que nacen en la ruralidad y aquellas que nacen en urbanidad.

Gráfico 3: Población Mapuche en Chile que entiende y habla Mapuzungun



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta Casen 2017.

Un primer aspecto evidente que resalta de los gráficos anteriores es el impacto del desplazamiento de la población Mapuche desde los territorios tradicionales a espacios urbanos, en donde se acrecienta la pérdida del uso de la lengua, cuestión explicada por uno de los fenómenos más violentos que ha vivido esta sociedad. Nos referimos a la drástica reducción de su territorio histórico a fines del siglo XIX, producto de la invasión militar chilena-argentina en los territorios indígenas.

La historia de Chile desde el siglo XVI hasta el XIX se caracterizó por un prolongado conflicto entre el poder colonial español y el pueblo Mapuche, quienes conforman el pueblo indígena en la actualidad, de los cuales, muchos miembros de la comunidad Mapuche, especialmente aquellos que residen en zonas urbanas, como Santiago o Concepción, han abandonado el uso de su lengua ancestral, el mapudungun (UNESCO, 2010). Este fenómeno se debe a diversos factores, como la asimilación cultural y la prevalencia del español como idioma dominante.

Así, la violenta reducción del territorio ha estado entre las principales causas que han provocado, hasta hoy, la forzada migración. A ello se suman, además, la precarización económica del territorio histórico Mapuche y sus consecuencias, como la falta de servicios de salud y educación y oportunidades laborales (Cepal, 2012). Sin ello, no podría explicarse que actualmente más del 75% de esta la población resida en zonas urbanas (INE, 2017).

Precisamente, el habitar las ciudades supone desafíos a la reproducción y pervivencia de prácticas culturales, entre ellas, el idioma. Como indica Hidalgo (2003), no se trata de cuestionar el situarse en estos espacios y/o de criticar el deseo de acceso a servicios que provee “la vida urbana moderna”, sino de cuestionar “la necesidad o la capacidad de las lenguas para funcionar en estos ambientes y la viabilidad de tales objetivos en los círculos que conciernen a la transmisión intergeneracional de la lengua materna (TILM)”. (Hidalgo, 2003, p. 51)

De hecho, a nivel interno, ha existido una presión para los sujetos integrantes de Pueblo Mapuche y las familias de “pertenecer” a esta urbanidad, evitando las experiencias de sin racismo, discriminación u otra forma de marginación étnica social que caracteriza a la sociedad moderna (Hidalgo, 2003). Aquí, adoptar la lengua dominante se ha convertido en una suerte de estrategia de sobrevivencia, la que ha devenido en la pérdida progresiva del idioma.

De acuerdo con UNESCO, señala que “el cálculo más optimista sitúa la cifra actual de hablantes de Mapudungun en torno a los 400.000, pero el número real de hablantes podría ser mucho menor.” (UNESCO, 2010 p. 93).

A pesar de este declive y la situación crítica en el uso del Mapuzungun, los Mapuche siguen siendo una presencia significativa y distintiva dentro de la sociedad chilena, manteniendo viva sus tradiciones y reivindicando su identidad. Desde hace 30 años aproximadamente se vienen desplegando diversas experiencias e iniciativas que buscan su revitalización, desde la política pública del Estado chileno con la Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación, hasta las prácticas de revitalización promovidas desde el movimiento social Mapuche.

La revitalización lingüística es el proceso de detener o revertir la disminución de los hablantes de una lengua o revivir una lengua extinta. Justamente este proceso está pensado para la interacción entre distintos actores involucrados como: pueblos indígenas, lingüistas, los grupos humanos que lo requieren, gobiernos, entre otros. La revitalización busca expandir el número de hablantes y el uso de la lengua, o mantener su nivel actual de utilización para protegerla de la extinción.

Si no se toman medidas para enseñar la LAm [lenguas amenazada] a los adultos en edad reproductiva, entonces los padres que no sufren rezagos respecto al nivel de escolaridad de sus hijos no podrán transmitirla como lengua materna de manera que sus hijos la lleven a la escuela como primera lengua. (Hidalgo, 2003, p. 72)

La revitalización lingüística aporta beneficios políticos, económicos y sociales importantes para las comunidades y sociedades en general. De hecho, se reconoce que: fortalece los derechos lingüísticos y autodeterminación de las minorías y pueblos indígenas, aumenta la inclusión y participación política de grupos históricamente marginados, reconoce y visibiliza la diversidad lingüística en las instituciones y políticas públicas (James, 2005). Preserva y desarrolla de conocimientos tradicionales con potencial de aplicación en diversos sectores (medicina, agricultura, etc.), impulsa al turismo lingüístico y cultural, mejora la empleabilidad y oportunidades laborales para hablantes de lenguas minoritarias, también ofrece mayores posibilidades de acceso a servicios y productos en las propias lenguas (FILAC, 2020).

Incluso, considerando la crisis ambiental y climática, la revitalización de las lenguas tiene un rol de mitigación¹. Y es que, indica el Banco Mundial (2008), la diversidad biológica y la diversidad cultural/lingüística se refuerzan mutuamente, están entrelazadas y se afectan entre sí: las comunidades indígenas, pese a ser parte del 6% de la población mundial, protegen el 80% de la biodiversidad del planeta, gracias a sus conocimientos, prácticas lingüísticas y culturales. Sostiene Maffi que:

“no sorprende, entonces, que muchos de los esfuerzos más explícitos para mantener y revitalizar la diversidad lingüística, cultural y biológica de manera conjunta sean esfuerzos de base [...] Aprender sobre y a partir de estos esfuerzos y hacer que las lecciones estén lo más ampliamente disponibles posible es el objetivo de algunos de los trabajos en curso sobre diversidad biocultural” (Maffi, 2005, p. 612).

Por otro lado, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), iniciativa del año 1996, es el primer avance en materia de educación intercultural en Chile, a través de la alianza entre el Ministerio de Educación [MINEDUC] y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI]. En sus orígenes, el programa incluyó una experiencia piloto con el objetivo de promover la participación de las comunidades indígenas en la construcción e implementación del programa.

La ley General de Educación Chilena, publicada en Julio de 2010, en su Artículo 3, letra m), menciona los diversos principios respecto a la enseñanza, incluyendo el de interculturalidad. Así, se indica: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. En su Artículo 23, alude específicamente a la Educación Intercultural Bilingüe, explicando su finalidad:

La educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad. (Ministerio de Educación, 2010)

¹ El concepto de "diversidad biocultural" se refiere a la estrecha conexión e interdependencia entre la diversidad biológica (biodiversidad) y la diversidad cultural, incluidas las lenguas (Maffi, 2005)

Aquella violenta reducción como principal causa ha provocado hasta hoy la forzada migración frente a la precarización económica del territorio histórico Mapuche. Sin ello, no podría explicarse que actualmente más del 75% de la población Mapuche resida en zonas urbanas, constituyéndose en uno de los índices más altos de América Latina para un pueblo originario (Censo 2017).

No se cuestiona la importancia de otras esferas de acción --frente al acceso al poder en la vida urbana moderna--, pero sí se cuestiona la necesidad o la capacidad de las lenguas para funcionar en estos ambientes y la viabilidad de tales objetivos en los círculos que conciernen a la transmisión intergeneracional de la lengua materna (TILM). (Hidalgo, 2003, p. 51)

Por lo que, mediante el análisis de Hidalgo (2003) a nivel interno, existe una presión por parte de las familias de “pertenecer” a esta urbanidad (sin racismo, discriminación u otra forma de marginación), lo que lleva a disminuir o dejar completamente la lengua indígena. Sin embargo, se ha evidenciado que hay razones suficientes para justificar la de enseñar lenguas indígenas, ahora bien, ¿Estamos satisfechos con la educación de lenguas indígenas mediante la educación intercultural bilingüe? ¿Qué es lo que necesitan las comunidades lingüísticas indígenas en la actualidad? ¿Los resultados de educación Intercultural bilingüe son alentadores en comparación a otras metodologías como la inmersión lingüística? ¿Qué es la inmersión lingüística? Esta investigación profundizará el caso de Chile, atendiendo al Programa de Educación Intercultural Bilingüe como propuesta gubernamental, y por otro lado lo que está surgiendo desde las mismas comunidades indígenas, con iniciativas de inmersión lingüística.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La globalización y la predominancia de lenguas dominantes han sido la principal razón por la que las lenguas minorizadas se encuentren en esta situación de crisis, por lo que es de suma importancia investigar sobre el valor de enseñar estas lenguas, siendo proporcionada una base sólida para abogar por la justicia de los pueblos indígenas, asegurando que las comunidades tengan igualdad de oportunidades para mantener y revitalizar sus idiomas, sus conocimientos, su historia y espiritualidad. Según Hidalgo (2003), "salvaguardar o promover la adquisición y el uso de la propia lengua es garantía de que la cultura va a trascender la propia muerte." (p. 68)

Las comunidades indígenas han enfrentado una marginación y discriminación histórica y sistemática. Para este grupo humano, el aprendizaje y uso de la lengua materna son fundamentales para mantener y fortalecer su identidad, en términos de su cosmovisión, conocimientos y formas de interpretar el mundo (Naciones Unidas, 2016). Esto es crucial, especialmente considerando que el período de colonización y genocidio a nivel mundial nos ha llevado a la necesidad actual de una "revitalización lingüística".

Evidenciar cuál es el objetivo y desarrollo de las políticas públicas que respaldan la enseñanza de lenguas indígenas tienen una dimensión de responsabilidad histórica y social, tanto desde la sociedad civil como del Estado hacia las comunidades y pueblos indígenas; con ello, se proporciona evidencia sobre los avances o estancamientos en este mismo proceso de revitalización lingüística estatal.

El caso por investigar corresponde a una iniciativa de inmersión lingüística del Mapuzungun, la que podría evidenciar una desconexión o falta de articulación desde las políticas públicas educativas del Estado con los problemas y necesidades territoriales, lo cual dificulta un abordaje integral del problema, como también la falta de un análisis sistemático de las deficiencias en la manera en que se ha considerado y abordado la crisis lingüística del Mapuzungun en Chile. La necesidad de comprender en profundidad cómo funcionan tanto las políticas públicas (como el PEIB), como las iniciativas comunitarias en la práctica.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se ha articulado la institucionalización de las lenguas indígenas en Chile, particularmente la política educativa bilingüe, con las iniciativas territoriales de revitalización del Mapuzungun a través de inmersión lingüística?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar la articulación de las políticas públicas educativas y las iniciativas territoriales lingüísticas para resolver la pérdida intergeneracional de la lengua indígena Mapuzungun en Chile.

Objetivos Específicos

1. Comprender la institucionalización de las lenguas de pueblos indígenas en el Estado de Chile.
2. Examinar el alcance y las limitaciones de la política educativa bilingüe en la revitalización de las lenguas indígenas.
3. Identificar y caracterizar el caso de investigación de revitalización lingüística desde la inmersión.
4. Analizar los desafíos y oportunidades en la articulación entre las iniciativas locales y las políticas públicas.

3. MARCO TEORICO

A continuación, se presenta el capítulo de Marco Teórico que proporciona la base conceptual necesaria para abordar el tema de la importancia de la enseñanza de lenguas que se encuentran en estado crítico, y en especial para comprender las causas que desencadenaron la realidad actual de crisis y extinción lingüística. En este propósito, considera 4 temas, los que dan lugar a secciones específicas. Parte con una sección referida a el concepto de homogenización, el cual continúa con multiculturalidad, interculturalidad y realidad Latinoamericana, seguido de neoinstitucionalismo y, finalmente, se cierra abordando las normas nacionales e internacionales que sustentan el derecho de los pueblos de hablar en sus propias lenguas.

Homogeneización

Según Bello (2004)

La modernidad funda la dicotomía moderno-tradicional, fijando los criterios para una ética de la exclusión donde lo moderno forma parte del polo legitimado y válido, mientras que lo tradicional aparece como el polo anclado en el pasado que, de no ser superado, frenará el avance progresivo de la modernidad (p. 48)

Este fenómeno en donde se cuestiona el conocimiento, las identidades y las culturas tradicionales-ancestrales, puede ser impulsado por la expansión de medios de comunicación masivos, la difusión de estilos de vida occidentales, el consumo globalizado, y la presión de modelos culturales hegemónicos. Sin embargo, aludiendo al caso específico de los pueblos y culturas indígenas, Bello (2004) asegura que el ejercicio de las políticas “asimilacionistas”² jugarían un rol clave, pues bajo el argumento de unidad nacional y homogeneidad se implicaría la invisibilización y no reconocimiento de los grupos indígenas y sus culturas.

En esta misma línea, Kymlicka (1996) señala la homogeneización cultural como una estrategia de los Estados-nación:

² Véase BELLO

Si bien la política gubernamental hacia los indios ha abarcado un amplio espectro que engloba el genocidio, la expulsión, la segregación y la asimilación, la única constante ha sido que los gobiernos nunca han “reconocido verdaderamente a los pueblos aborígenes como pueblos distintos, con culturas diferentes, aunque no inferiores, a la propia (Turpel en Kymlicka, 1996, p. 18)

Esto implica la marginación o desaparición de las expresiones culturales diversas en favor de una cultura dominante. De acuerdo con Castells (1998) a la homogeneización cultural habría contribuido, además, la globalización económica y los avances tecnológicos, donde ciertos patrones de consumo, estilos de vida y referentes culturales se imponen a nivel global.

La homogeneización cultural es un fenómeno complejo que considera implicancias negativas para la diversidad y el reconocimiento de las diferencias culturales, por lo que no podemos negar que parte importante del riesgo actual de las lenguas no es solo por el hecho de no hablarlas, si no que el contexto global ha permitido el deterioro y exterminio, consciente o inconsciente, de las lenguas indígenas.

Por diversas razones, los hablantes de lenguas menos dominantes y reducidas en número dejan de utilizar su lengua de herencia y empiezan a utilizar otra; las familias comienzan a comunicarse exclusivamente en esta segunda lengua a sus hijos e hijas, desmantelando la lengua materna. Por consiguiente, se reducen las posibilidades de acrecentar el número de hablantes nativos llegando incluso a la posibilidad que el idioma ya no se utilice en absoluto. Una lengua puede caer en desuso o extinguirse, y este solo sobreviva en parte si es que se registraron grabaciones o registros escritos y transcripciones. Si no se realizan esfuerzos sistemáticos por documentarlas y preservarlas vivas, esas lenguas lamentablemente desaparecen por completo. (UNESCO, 2010)

Multiculturalidad, Interculturalidad y realidad en Latinoamérica

Hacia finales del siglo XX, y con la globalización esparciéndose en el mundo, los grupos humanos de distintas regiones tuvieron que enfrentar y adaptarse a múltiples factores de cambio político, económico, social y cultural. Parte de ello ha implicado la negación de lo propio, y en otros, el surgimiento de la autoidentificación de sociedades concebidas como “multiculturales”, lo que, según Claudia, es “Un tipo de reconocimiento funcional a esta opción de desarrollo económico, por lo tanto, es posible afirmar que, si bien no puede ser comparado con periodos anteriores de

negación liberal, tampoco responde a las demandas de los pueblos indígenas(...)" (Silva, 2019, p. 54).

Se entenderá entonces que la multiculturalidad es intrínseca en la sociedad contemporánea, indicando la existencia de múltiples culturas ubicadas en un mismo territorio. No obstante, como señala Silva (2019) en la cita anterior, se trata de un término que, aunque reconoce "la diversidad", lo hace de manera funcional a un sistema hegemónico, siendo insuficiente respecto a las problemáticas y demandas de los pueblos indígenas. Omite esa otredad, esa otra identidad e historia, fortaleciendo la idea de una única identidad nacional.

En directa relación con lo anterior, emerge el concepto de "interculturalidad". Si bien multiculturalidad e interculturalidad podrían tener algún parecido, son diferentes debido a que multiculturalidad podría denominarse como una característica social, mientras que interculturalidad estaría dentro de una designación de proceso. Según Catherine Walsh

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. (Walsh, 2008, p. 140)

En el texto "Manual de Buenas Prácticas para la Difusión Mediática de Temas Mapuche" (Huenchumil y Pacheco-Pailahual, 2021) se explica el concepto de interculturalidad como un principio que "Implica un reconocimiento (...), y también una reparación de la cultura interiorizada, poniendo en cuestión los privilegios de la sociedad-cultura dominante y promoviendo el desarrollo de las culturas minorizadas" (Huenchumil y Pacheco-Pailahual, 2021, p. 23)

Neoinstitucionalismo Sociológico

Considerando el rol del Estado, particularmente debido a los fines de esta investigación sobre la crisis lingüística, para que se hagan efectivas las políticas públicas es necesario hablar de las instituciones. Y es que los estados están conformados por diversas instituciones, herramientas relevantes que pueden facilitar o entorpecer tanto en el cotidiano de las personas como los procesos

propios de las políticas públicas. Estas instituciones definen nuestras prácticas, comportamientos, reglas, normas y procesos de socialización, participación e interacción social y política.

En esta investigación el rol de las instituciones es primordial para dimensionar la complejidad del caso de pérdida y revitalización lingüística, por lo que se las entenderá y abordará desde la perspectiva neoinstitucionalista. Esta corriente busca reafirmar la importancia de las instituciones forjadas por la sociedad, así como el creciente valor que adquieren a lo largo de la evolución histórica en un constante proceso de transformación social. Esto abarca las instituciones gubernamentales, pero también las instituciones de la sociedad civil, las organizaciones empresariales, las instituciones educativas, religiosas, etc. La clave del enfoque neoinstitucionalista es reconocer que las instituciones, independientemente de su naturaleza pública o privada, juegan un papel clave en el día a día. Así, “no sólo hace hincapié en la homogeneidad de las organizaciones; también tiende a destacar la estabilidad de los componentes institucionalizados”. (Zucker en Romero,1999, p. 49)

El neoinstitucionalismo se centra en el estudio de las instituciones y su influencia en los procesos sociales, políticos y económicos; comprende los valores y normas institucionales en las relaciones sociales, los procesos de estructuración y cambio social, así como también la dinámica de las instituciones sociales (Romero, 1999). Desde esta perspectiva, las instituciones determinan las reglas de funcionamiento, estructura e incluso la legitimidad de la autoridad.

Justamente estos espacios, al ser esenciales para las sociedades, igualmente han sido transitados por pueblos indígenas, aunque con barreras y desigualdades en término de las normas que son parte de las instituciones gubernamentales. En esta lógica, lo que presentan los grupos indígenas como sus propias instituciones, protocolos, reglas, actores y características particulares, los Estados las enmarcan como "prácticas culturales", sesgadas y encasillándolas en lo cultural o el folclore.

En el esqueleto o la base sociocultural de las instituciones podemos encontrar ideas homogeneizadoras, coloniales y discriminadoras, heredadas o repetidas, que han sido resistidas y reivindicadas por los mismos pueblos indígenas. Los derechos de estos, sea que a nivel nacional estén aceptados y se cumplan o no, cuentan con un sistema internacional de protección que

responsabiliza a los estados del reconocimiento como sujetos de derecho. (Vázquez y Velasco, 2008)

Los contextos en los que se desenvuelven las políticas sobre educación intercultural bilingüe pueden tener parentescos o ser radicalmente distintos, ya que las culturas de cada Estado son particulares, con sus devenires históricos propios, con geografías y pueblos indígenas diversos. Pese a ello, en términos prácticos, comparten la instauración de una visión homogeneizadora y de unificación nacional, que, bajo la denominación de “Cultura nacional”, han violentado otras culturas existentes en ese territorio.

El alza de las voces en defensa de las lenguas indígenas se ha incrementado con los años, poniendo en duda la institucionalidad formal y reivindicando lo que se considera como autodeterminación. Sin embargo, como señala Quilaleo (2018), pese a la firma y ratificación de acuerdos y promesas a favor de los derechos humanos de los pueblos indígenas, han existido dificultades en América Latina para que estas se vean reflejadas en las instituciones gubernamentales. Ello, indica el autor, debido justamente a la herencia colonial-institucional.

En este sentido, cabe señalar que el neoinstitucionalismo ha desarrollado vertientes diversas. Precisamente el neoinstitucionalismo sociológico, plantea una “perspectiva ampliada” que propone que “los factores culturales son instituciones, lo que incita al análisis de elementos cognitivos –entendidos como instituciones culturales– que pesan sobre los comportamientos individuales y que determinan la legitimidad de las organizaciones” (Muller, Surel en Noel Roth, 2002, p. 38). De este modo, el neoinstitucionalismo sociológico ve a las instituciones como construcciones sociales que regulan las interacciones individuales y se convierten en hábitos y convenciones sociales. Así, sostiene que las instituciones son creadas y toman forma por las relaciones e intercambio de los actores sociales, mientras las mismas instituciones convergen en esas comunicaciones.

El enfoque del neoinstitucionalismo sociológico puede ofrecer valiosas perspectivas para analizar cómo las instituciones del Estado han reproducido y legitimado políticas públicas racistas o discriminatorias hacia los pueblos indígenas. Algunas de las formas en que esto se puede evidenciar es con la institucionalización de normas y valores dominantes, siendo estas mismas las que tienden a reflejar y perpetuar las visiones y narrativas de los grupos hegemónicos en la

sociedad, lo que puede terminar desencadenando políticas y prácticas que marginan y estigmatizan a las comunidades indígenas. Las instituciones no sólo tienen una dimensión formal, sino también aspectos simbólicos y cognitivos que configuran la forma en que se percibe y trata a los pueblos indígenas.

Considerando la historia latinoamericana, constituida mediante violentas masacres y traumas generacionales, las instituciones heredadas de períodos históricos de discriminación y asimilación forzada podrían perpetuar ese legado en las políticas públicas actuales, algunos arreglos, prácticas y discursos institucionales pueden reflejar y legitimar visiones y estereotipos negativos sobre los pueblos indígenas. Esto deriva, por consiguiente, en que las propias instituciones se conviertan en mecanismos de discriminación, marginación y subordinación.

Desde el enfoque sociológico del neoinstitucionalismo, también se puede analizar cómo las comunidades indígenas desarrollan estrategias de adaptación y resistencia frente a instituciones, como lo es en este caso las iniciativas territoriales de inmersión lingüística, demostrando la capacidad técnica y humana para cuestionar y transformar desde sus propios marcos culturales y políticos.

Normativas en la Protección de los Derechos de los Pueblos Indígenas

Los aspectos legales que enmarcan la política indígena son necesarios para entender la especificidad de aquellas que operan en el ámbito lingüístico. Ellos otorgan mayor amplitud de la necesidad de los pueblos indígenas sobre protección efectiva y, por lo tanto, políticas públicas eficientes.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígena, de si bien no es un instrumento jurídicamente vinculante, como un tratado internacional, representa un conjunto de principios y estándares acordados a nivel internacional. Esto significa que no impone obligaciones legales directas a los Estados, pero sí establece un marco de referencia importante.

La Declaración sirve como guía para la interpretación y aplicación de otros instrumentos jurídicos vinculantes, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Además, puede contribuir al desarrollo progresivo del derecho internacional consuetudinario relacionado con los derechos de los pueblos indígenas. Fortalece las reclamaciones de los pueblos indígenas a

nivel nacional e internacional, puede ser utilizado como herramienta de promoción para presionar a los Estados a cumplir con los estándares ahí establecidos. (ONU, 2007)

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su Artículo 3, establece el derecho a su libre determinación "en virtud de ese derecho determina libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural" (ONU, 2007).

Entenderemos que libre determinación o autodeterminación como:

la capacidad de los pueblos para decidir de su destino político. Ello incluye el ejercicio externo del derecho de autodeterminación (decidir sobre secesión o unificación) y el ejercicio interno del mismo (decidir sobre el grado de integración en un Estado). (OHCHR, s.f.)

Además, señala en su Artículo 4 y 5 que:

"Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones" (ONU, 2007).

“Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales” (ONU, 2007).

Estas disposiciones de la Declaración reafirman el derecho de los pueblos indígenas a decidir sobre sus propios asuntos políticos, económicos, sociales y culturales, de acuerdo con sus propias instituciones y formas de organización tradicional. Asimismo, junto al Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo (PNUD) (2021) se reconoce que “se debe garantizar el acceso sin discriminaciones a las niñas, niños y adolescentes a todos los niveles y formas de educación” (p. 93)., así como también “(...) los pueblos indígenas tienen derecho a participar, establecer y controlar sus sistemas educativos, en sus propios idiomas, de acuerdo con sus propios métodos educacionales y culturales.” (p. 28).

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes

El Convenio 169 de 1989 fue ratificado por Chile en 2008, vigente desde el año 2009, donde implicó el reconocimiento formal a los derechos no reconocidos en la legislación chilena, dentro de los cuales se encuentran el Derecho al Consentimiento previo, libre e informado, donde es necesaria la participación de los pueblos indígenas. El convenio obliga al Estado a consultar a los pueblos indígenas antes de adoptar medidas legislativas o administrativas que los afecten directamente, favoreciendo entonces al poder de decisión (considerando también el Derecho a la libre determinación).

Tras la ratificación, Chile ha tenido que adaptar su marco legal para ajustarlo a los estándares internacionales del Convenio 169, fortaleciendo los derechos indígenas, dentro de sus artículos más relevantes en torno a nuestro caso de estudio son los siguientes:

Artículo 4 °. – "1. Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.". Debemos considerar que, dentro de las culturas, también entenderemos lenguas maternas.

Artículo 5 °. - "Al aplicar las disposiciones del presente Convenio: (a) deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y debe tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente."

Artículo 13 °. - "1. Al aplicar las disposiciones de esta parte del Convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos, que ocupan o utilizan de alguna otra manera, y en particular los aspectos colectivos de esa relación."

Artículos, como el 5 y el 13, hacen referencia a la importancia de respetar y proteger la cultura y los valores de los pueblos indígenas, lo cual incluye sus lenguas maternas. Los siguientes articulados hacen hincapié en el ámbito educacional de la cultura y lengua.

Artículo 28 °. - "1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan.

2. Deberán adoptarse medidas para preservar y promover el desarrollo y la práctica de las lenguas indígenas de los pueblos interesados.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas."

Artículo 30 °. - "1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio."

Artículo 31 °. - "Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados."

Este artículo destaca la importancia de implementar medidas educativas a nivel nacional para eliminar los prejuicios y estereotipos negativos que puedan existir sobre los pueblos indígenas, específicamente, se menciona que se deben hacer esfuerzos para asegurar que los libros de historia y otros materiales educativos presenten una descripción justa, precisa e informativa de las sociedades y culturas de los pueblos indígenas.

Artículo 33 °. - La autoridad gubernamental responsable de las cuestiones que abarca el presente Convenio deberá asegurarse de que existen instituciones u otros mecanismos apropiados para administrar los programas que afecten a los pueblos interesados, y de que tales instituciones o mecanismos disponen de los medios necesarios para el cabal desempeño de sus funciones.

1. Tales programas deberán incluir:

a) la planificación, coordinación, ejecución y evaluación, en cooperación con los pueblos interesados, de las medidas previstas en el presente Convenio;

b) la proposición de medidas legislativas y de otra índole a las autoridades competentes y el control de la Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes la aplicación de las medidas adoptadas en cooperación con los pueblos interesados.

Estos artículos son los que abordan de manera más directa los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, incluyendo el derecho a la educación en sus propias lenguas y la obligatoriedad y responsabilidad de los gobiernos de adoptar medidas para preservarlas y promover su desarrollo.

Este convenio se reconoce como el primer impulsor que tuvo el Estado chileno para mejorar los derechos culturales y sociales de los pueblos originarios, viéndose comprometido a realizar consultas cada vez que se construya alguna medida legislativa o administrativa que tengan relación con ellos.

Ley Indígena 19.253

La Ley Indígena 19.253 fue promulgada en el año 1993. Debido a los fines de este estudio, identificaremos los principales articulados que sustentan el derecho indígena, concordante a “reconocimiento” legal, cultura y educación.

Artículo 1 °. - El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.

El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. El Estado valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación chilena, así como su integridad y desarrollo, de acuerdo a sus costumbres y valores.

Artículo 7 °. - El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al

orden público. El Estado tiene el deber de promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena.

De acuerdo con lo estipula en la ley, “Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (...)” (BCN, 1993)

El Artículo 28, que trata y se compone por la educación y protección de la lengua indica que:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;
- c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen, y
- f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Características de la Investigación

Esta investigación es de tipo **cualitativa exploratoria**, entendiendo estas desde el comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, de esta forma “el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri, 2014, p. 9).

Caracterizar esta investigación de exploratoria es debido a que la educación en lenguas indígenas desde la inmersión es relativamente reciente, si bien existen otras experiencias en Chile (Rapa Nui, y con los pueblos del norte), me parece relevante situarlo en el contexto Mapuche. Identificar fenómenos que podrían “determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables” (Sampieri, 2014, p. 91).

Este enfoque y tipo metodológico adoptado en el presente trabajo ha permitido recopilar y examinar en profundidad las dinámicas entre las políticas públicas y la iniciativa territorial de inmersión lingüística, esta última excediendo lo normado hasta el momento. De esta manera, la metodología ha brindado la capacidad de abrir el paradigma sobre educar en lenguas indígenas (inmersión lingüística), comprendiendo la compleja relación entre las culturas, las lenguas y las políticas públicas. El esfuerzo ha estado en identificar la articulación de la iniciativa de inmersión para la preservación de las lenguas indígenas y el cumplimiento de normativas en materia de preservación cultural.

La Unidad de análisis de este estudio corresponde a la experiencia de nido lingüístico Txempeyem, ubicado en la Región de la Araucanía. La selección de la unidad de observación ha seguido un muestreo de carácter no probabilístico, destacando el objetivo principal de esta investigación, la cual es elegir intencionalmente los casos (Sampieri, 2014). Este tipo de muestreo cualitativo se sustenta en el criterio del investigador para identificar y seleccionar a los participantes que puedan proporcionar información valiosa y detallada sobre el fenómeno de interés, sin tener como propósito la representatividad estadística de la población (Flick, 2015).

Población: La población de esta investigación será los fundadores y coordinadores del Centro de inmersión de primera infancia/nido lingüístico *Txempeyem*, que se encuentran en la Región de la Araucanía, considerando en ellos a fundadores, coordinadores, educadores y apoderados.

Muestra: El criterio de selección corresponde haber participado activamente en el proceso de creación del Centro de Inmersión Txempeyem, contar con conocimientos del funcionamiento y objetivos del centro, ser parte de la comunidad educativa de Txempeyem, tener un rol de coordinación, tener al menos un año de experiencia en el funcionamiento del nido lingüístico referido.

Recolección y sistematización de la Información

Al ser una investigación exploratoria sobre un caso no documento, fue necesario recopilar datos que justificaran la necesidad de esta iniciativa, como también nuevos datos. El análisis de documentos públicos y gubernamentales constituyó una técnica fundamental para abordar el objetivo de investigación. La revisión documental (Sampieri, 2014) permitirá obtener información relevante sobre las acciones y programas implementados por el Estado y otras instituciones para promover y proteger el uso del Mapuzungun en el ámbito educativo.

El proceso de recopilación se realizó del siguiente modo:

1. Se identificaron y seleccionaron las principales fuentes documentales relevantes para el estudio, como leyes, políticas, planes, programas, normativas y sitios web o páginas oficiales del gobierno de Chile, relacionadas con la educación intercultural bilingüe, la preservación de lenguas indígenas y la inmersión lingüística en Chile.
2. Se recopilaron los documentos identificados, ya sea en formato físico o digital, asegurando su acceso y disponibilidad para el análisis.
3. Los documentos recopilados fueron leídos y analizados de manera sistemática, buscando identificar información relevante sobre las políticas públicas educativas y las iniciativas territoriales en torno al Mapuzungun, así como la relación y articulación entre ambas.
4. La información extraída de los documentos será categorizada y sistematizada en función de actores, programas, cifras y resultados, facilitando su posterior análisis e interpretación.

5. Los hallazgos obtenidos a través del análisis documental serán contrastados y complementados con la información recopilada mediante las entrevistas semi-estructuradas, permitiendo una comprensión integral del fenómeno de estudio.

La entrevista se constituyó igualmente como un instrumento clave para recoger información a analizar en este estudio. En este sentido, las conversaciones con los participantes representan una fuente primaria de información, siendo "una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos". (Díaz, 2013, p. 163)

Al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo, la entrevista se caracteriza por ser una técnica más íntima, flexible y abierta, definida como "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" (Sampieri, 2014, p. 403). Este tipo de abordaje permite profundizar en la experiencia, en sentires y narrativas que los participantes construyen en torno a la relación entre las políticas públicas y las iniciativas comunitarias de inmersión lingüística del Mapuzungun, por lo que el formato de una entrevista semiestructurada brinda la flexibilidad y libertad, que además es muy característica de los pueblos indígenas.

Para la entrevista, se buscó que los actores clave sobre inmersión lingüística, como líderes, educadores y hablantes nativos involucrados en iniciativas de revitalización e inmersión total del Mapuzungun, para que puedan expresar libremente su experiencia y respuesta a los desafíos y oportunidades que enfrentan en este contexto.

Para la recopilación de datos a través de entrevistas:

1. Se elaboraron un conjunto de preguntas abiertas y temas clave a abordar, relacionados con las políticas públicas educativas en torno al Mapuzungun, las iniciativas territoriales lingüísticas, y la dinámica entre ambas para enfrentar la pérdida intergeneracional de la lengua. (Ver Pauta de preguntas en Anexo)
2. Se identificaron y seleccionaron a dos informantes relevantes, como autoridades educativas indígenas, quienes proporcionaron información valiosa sobre el fenómeno de estudio.
3. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial el día 08 de junio de 2024 en la comuna de Padre las Casas, manteniendo un ambiente de confianza y respeto. Se buscó

profundizar en las experiencias, percepciones y significados que los participantes otorgan a las políticas y las iniciativas de inmersión lingüística en torno al Mapuzungun.

4. Las entrevistas fueron grabadas, con previo consentimiento de los participantes (Ver en Anexo), y, posteriormente, transcritas de manera fidedigna para facilitar el análisis posterior.
5. La información recopilada a través de la entrevista se analizó de manera cualitativa, buscando identificar temas relevantes y relaciones entre las políticas públicas educativas y las iniciativas territoriales lingüísticas.

Análisis de la información

Se realizó un análisis exploratorio del contenido referente a la política actual sobre lengua indígena, correspondiente a la recopilación de documentos dispuesta en las páginas oficiales del ministerio de educación, como también en la que corresponde a PEIB, considerando la facilidad para encontrar contenido, el objetivo teórico de la propuesta, estadísticas de logros, presupuestos, recursos disponibles, acciones destinadas al fortalecimiento del Mapuzungun, como también evidenciar los roles, responsabilidades y articulación entre los diferentes actores gubernamentales. Grado de incorporación de las demandas y propuestas de las comunidades indígenas en las políticas públicas, desafíos y resultados.

Desde el caso de “*Txempeyem*”, considerando su experiencia, ondeamos en su historia de formación, organización social, estrategias de articulación y colaboración con otras instituciones, recursos disponibles, desafíos y oportunidades.

5. ANALISIS Y DESARROLLO

Este capítulo está destinado al análisis la articulación de las políticas públicas educativas y las iniciativas territoriales lingüísticas para resolver la pérdida intergeneracional de la lengua indígena Mapuzungun en Chile. Con este fin, este capítulo está organizado en tres secciones, respondiendo cada una a un objetivo específico de la investigación. Es así, como en su primera y segunda parte, se abordará la institucionalización de las lenguas indígenas en el Estado de Chile a través de las normas que la componen, profundizando en esclarecer el funcionamiento del PEIB, y sus límites correspondientes.

El capítulo continúa, donde se analiza la experiencia de Txempeyem, un autodenominado “nido lingüístico”, el cual a través de la realización de una entrevista semi-estructurada, otorga profundizar en la visión desde las organizaciones de la sociedad civil Mapuche. Finalmente, el presentan desafíos de ambas partes, dando paso a los hallazgos en la investigación.

Proceso de Institucionalización de las lenguas indígenas en el Estado de Chile

Caracterización de Programa de Educación Intercultural Bilingüe

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] es una política educativa implementada de forma progresiva y permanente en Chile desde 1996, con el objetivo de promover y fortalecer la educación intercultural y el uso de lenguas indígenas en el sistema educativo. Este depende de la División de Educación General, del Ministerio de Educación, trabajando con establecimientos públicos y particulares subvencionados, mediante orientaciones que “buscan relevar hitos significativos para los pueblos originarios que habitan Chile”. De igual forma trabaja de forma, focalizada con establecimientos brindando apoyo económico para implantar acciones interculturales, como talleres, proyectos de revitalización lingüística, cultural y desarrollo de la asignatura de lengua indígena.

En la página oficial del PEIB (Portal de Educación Intercultural), se indican algunos aspectos clave del Programa en Chile:

Objetivo: “Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente a su cultura y con el uso de sus lenguas maternas. Promover la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo.”

Población beneficiaria: “Estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas como Mapuche, Aymara, Rapa Nui, entre otros.”

Componentes: “Incorporación de asignaturas de lengua y cultura indígena en el currículo escolar. Formación y contratación de profesores indígenas bilingües. Producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas. Capacitación a docentes en metodologías de educación intercultural.” (Portal de Educación Intercultural, s.f.)

Algunos beneficios que ofrece el PEIB son la entrega de recursos económicos a determinadas instituciones englobados en los Proyectos EIB, priorizando escuelas y liceos con dificultades de acceso a financiamiento o de contextos territoriales más complejos. A estos fondos se accede postulando a través del Coordinador/a Regional de Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Dentro de los programas a financiar encontramos: la inserción del/la educador/a tradicional al interior de los establecimientos; el impulso a la implementación de la asignatura de Lengua Indígena como una asignatura más del currículum; el desarrollo de talleres de interculturalidad y la implementación de proyectos de revitalización cultural y lingüística, y de inmersión lingüística en determinados territorios. (Portal de Educación Intercultural, s.f.)

Según la misma página web

No existen requisitos formales para que una escuela o liceo sea considerado intercultural; sin embargo, se les distingue por ser establecimientos que implementan la asignatura de Lengua Indígena, desarrollan talleres interculturales, proyectos de revitalización lingüística y cultural, o de bilingüismo, establecen acciones en su Plan de Mejoramiento Educativo o establecen en su Proyecto Educativo Institucional un sello intercultural, principalmente. (Portal de Educación Intercultural, s.f.)

El PEIB se implementa a nivel nacional, pero con mayor énfasis en regiones y localidades con alta presencia de población indígena. Este programa no está vinculado directamente a una ley, por lo que se encuentra relacionada a decretos que intentan dar forma a la iniciativa estatal por la protección y fomento de estas mismas lenguas.

Decreto 280. Sector Lengua Indígena

El Decreto 280, del año 2009, el cual modifica el Decreto 40, establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación.

- A) “Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico del sector Lengua Indígena, apuntan a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena;
- B) “Los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena, deben ofrecer este sector, el que será optativo para el alumno y su familia.
- C) “Para el resto de las escuelas del país, será un sector voluntario, orientado a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad. Para las escuelas pertenecientes a comunas con aquellos alumnos que alta densidad de población indígena, se recomienda ofrecer este sector, para deseen tomarlo.”

El Decreto 280 reconoce la importancia de las lenguas indígenas como parte fundamental de la identidad y diversidad cultural del país, también establece la implementación obligatoria de la asignatura de Lengua Indígena como la contratación obligatoria de docentes con dominio de la lengua y cultura respectiva.

Artículo 4 °. - “El Sector de Aprendizaje Lengua Indígena podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad, comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica.”

“Este sector tendrá un carácter optativo para el(la) alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza del sector.”

Artículo 5 °. - “No obstante lo establecido en el artículo anterior, los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley N°19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena.”

La implementación del Decreto 280 tiende a fortalecer el uso y la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas al integrarlas al currículo escolar, de tal forma se incentiva su valoración y se crean espacios para su desarrollo y revitalización. Sin embargo, el impacto real depende de la efectiva implementación y del compromiso de la comunidad educativa y las autoridades.

Entre las principales características de la asignatura se encuentran:

1. Rescata, revitaliza y fortalece las lenguas y las culturas originarias, atendiendo a los distintos contextos y grados de vitalidad lingüística.
2. Fortalece la identidad de los niños y niñas indígenas, como poseedores de una lengua y cultura vivas.
3. Promueve el conocimiento de la historicidad de los pueblos y de su vínculo con el territorio.
4. Valora las técnicas, artes y labores tradicionales, así como a las personas que las practican, como un componente de la permanencia y proyección cultural de los pueblos originarios.
5. Forma niños y niñas integrales que, a partir del conocimiento y valoración de su cultura, puedan dialogar con las demás culturas con las que convivan.
6. Promueve un enfoque didáctico que aborda el aprendizaje de la lengua en relación inseparable de los conocimientos culturales. La idea es que mediante el desarrollo de habilidades como escuchar, hablar, leer, escribir, reflexionen sobre la lengua. De esa manera, los conocimientos lingüísticos y culturales adquieren sentido y significado desde la lógica propia de construcción de conocimiento y de estructurar la lengua, según la realidad de cada uno de los pueblos indígenas.
7. Está disponible para la totalidad de niños y niñas del establecimiento, independientemente de que pertenezcan o no a un pueblo indígena. Así, no solo se fortalece la lengua y cultura de cada pueblo, sino que también se favorece la interculturalidad.

(Ministerio de Educación, 2022)

De acuerdo con la información anterior, no se estipula como requisito el de formar algún tipo de manejo o estándar de conocimiento en la lengua de los y las estudiantes que son parte de la asignatura.

Decreto 301. Educador Tradicional

Desde el julio del 2018, el gobierno de Chile promulgó el Decreto 301, el cual reconoce y regula la figura del Educador Tradicional dentro del sistema educativo. Algunos artículos importantes son:

Artículo 1°. – “La calidad de Educador Tradicional para Impartir la asignatura y/o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, se regirá por la disposiciones de este decreto, por el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo y por las normas del Decreto con fuerza de Ley N°2, 2009, del MINEDUC.”

Artículo 2°. – “El objetivo de esta norma es entregar por parte del MINEDUC, y Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, la calidad de ET a una persona que posee la experticia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lenguas, de las tradiciones, historia y cosmovisión, lo que le ha permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un pueblo indígena y a los profesionales de la educación, que cumplan con los requisitos establecidos en el artículo siguiente.”

Artículo 3°. – “Podrán ser Educadores tradicionales e impartir los planes y programas de la asignatura y/o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de la lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, las personas reconocidas para tales efectos que cumplan con los siguientes requisitos copulativos”

Como se aprecia de lo anterior, se define al Educador Tradicional como aquellas personas que poseen conocimientos y habilidades ancestrales, transmitidos de generación en generación, y que utilizan esos saberes para enseñar y guiar el aprendizaje. Además, se establece un registro nacional que documenta y válida formalmente la trayectoria y conocimientos de estos Educadores Tradicionales, esto brindando reconocimiento y la posibilidad para desempeñarse en el sistema educativo (Portal de Educación Intercultural, s.f.).

Por consiguiente, el Decreto contempla la creación de programas de formación y capacitación especialmente diseñados para fortalecer las habilidades pedagógicas de los Educadores Tradicionales (Ministerio de Educación de Chile, 2023). De esta manera, se busca que puedan

transmitir de una forma efectiva sus conocimientos ancestrales, más no la lengua, ya que en relación al Decreto 97 (siguiente decreto por analizar) se condiciona la exposición al idioma.

Quizás uno de los aspectos más destacados de esta normativa (Decreto 280) es la integración formal de los Educadores Tradicionales en los establecimientos educacionales, es particularmente en aquellos con una alta presencia de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

Artículo 4°. – “Para efectos de validar el requisito de la letra a) del artículo 3° de este decreto el MINEDUC deberá aceptar la propuesta de la Educación Tradicional, de la directiva de la Comunidad Indígena y/o Asociación indígena inscrita en el registro de comunidades y/o asociaciones indígenas, de conformidad a lo dispuesto en la ley N° 19.253, vinculadas al respectivo establecimiento educación en el que se va a desempeñar el educador tradicional”

Artículo 5°. – “Las comunidades y/o asociaciones indígenas, se reunirán en una sola sesión territorial especial, a la que, además de los dirigentes o directivos de la agrupación respectiva, se convocará a las comunidades indígenas locales y al director del establecimiento educacional respectivo. Desde este proceso se levantará un acta en que se deberá individualizar a el o los ET que serán presentados al MINEDUC, para impartir la enseñanza de las lenguas y conocimientos de los pueblos originarios. En la cual el sostenedor del establecimiento educativo también podrá participar. En el acta generada se refleja el acuerdo por votación de aquellos que participen en la reunión.”

Artículo 6°. – “Para constatar el requisito establecido en la letra b) del presente decreto en su Artículo 3° la Secretaría Regional Ministerial respectiva tendrá entonces la responsabilidad de convocar a las asociaciones indígenas cuya área de desarrollo se encuentre vinculada al ámbito educacional y cultural. Esto de acuerdo al Art. 37° de la Ley Indígena N° 19.253. Las que deberá emitir un certificado que tendrá una duración máxima de dos años. En este sentido las instituciones y asociaciones de educación indígenas deberán por su lado evaluar y acreditar las competencias culturales y lingüísticas de cada ET. Esto a través de un instrumento de evaluación que será diseñado en conjunto con el MINEDUC. A lo que también se sumará de acuerdo a lo acordado en el Convenio 169 de la OIT, la capacitación y perfeccionamiento de los ET.”

Decreto 97. Bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica

Este Decreto, bastante reciente (2021), establece las bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, con el fin de promover el reconocimiento, valoración y revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. Según el mismo decreto, plantea la asignatura con un enfoque intercultural y de derechos, centrado en el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales de los estudiantes.

Con la finalidad de actualizar el Sector Lengua Indígena y de avanzar en materia de educación intercultural se presenta este decreto como “obligatorio”, sin embargo, se trata de una obligatoriedad sujeta al porcentaje de matrícula de estudiantes indígenas en el establecimiento, aunque no considera algún estándar de nivel y/o manejo de conocimientos de la lengua.

Objetivos de Aprendizaje para contextos de sensibilización sobre la lengua, es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua.

Objetivos de Aprendizaje para contextos de rescate y revitalización de las lenguas, es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla.

Objetivos de Aprendizaje para contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística, potenciando el uso del idioma en el ámbito cotidiano.

(Ministerio de educación, 2018, p. 9)

Alcance y limitaciones de PEIB sobre revitalización de lenguas indígenas

Según información del último informe vigente respecto a la asignatura Lengua Indígena hasta 2016 esta se implementó en un total de 1.391 escuelas. “La Región de la Araucanía es la que presenta mayor porcentaje de establecimientos concentrados que implementan la asignatura Lengua Indígena, con un 60%” (PEIB, 2017) zona en que, además, los establecimientos que imparten Mapuzungun son mayoría, alcanzando más del 90% de los establecimientos que ofrecen la asignatura de Lengua Indígena. (PEIB, 2017)

Tabla 1: Ámbitos de competencia en lengua indígena

Ámbito de competencia	Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
Escuchar	Comprender relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, o en castellano, culturalmente significativas, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.	Comprender relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, que incluyan palabras, frases u oraciones en lengua indígena, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.	Comprender relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, en su lengua indígena, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.
Hablar	Utilizar palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, para referirse a temas de su cultura y la de otros pueblos.	Utilizar palabras, frases u oraciones en la lengua para comunicarse con otros sobre temas de su cultura y la de otros pueblos.	Se comunica en su lengua indígena con otros hablantes sobre temas de su cultura y de la cultura de otros pueblos, en conversaciones o exposiciones breves.
Leer	Comprender palabras o expresiones en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, presentes en textos vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.	Comprender palabras, frases u oraciones en lengua indígena presentes en textos vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.	Comprender e interpretar textos breves escritos en su lengua indígena, sobre temas variados vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.
Escribir	Utilizar palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, en la escritura de textos referidos a su cultura.	Escribir palabras y oraciones referidas a la cultura, utilizando expresiones en la lengua indígena, según corresponda.	Escribir frases, oraciones y textos breves según la morfosintaxis propia de su lengua indígena.
Reflexión sobre la lengua	Valorar el sentido de la revitalización de su lengua para su propia identidad.	Reconocer elementos propios y préstamos lingüísticos, neologismos y nuevos registros que forman parte de su lengua indígena.	Comprender y aplicar el funcionamiento del sistema gramatical (morfología y sintaxis) y semántico de la lengua.

Fuente: Decreto 97, 2020

Según las estadísticas del informe de PEIB 2010 – 2016³, existe un incremento de la cantidad de estudiantes indígenas que cursan la asignatura en Mapuzungun: de 2.929, en 2011, aumenta a 25.789, en 2016. Esto también ocurre para estudiantes a nivel nacional: de 5.794, en 2011, pasa en 2016 a 67.497 estudiantes beneficiarios.

³ Véase: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Estas cifras son limitadas a la educación básica (1° a 8° básico) y considera, como se dijo, a quienes participan de la asignatura. No se encontró información, a pesar de los esfuerzos, respecto al perfil de los y las estudiante con relación al manejo del Mapuzungun. En este sentido se dificulta comprobar la efectividad del Programa.

La ausencia de datos quizás pueda deberse, a partir de los decretos, que no se estipula como objetivo el conocimiento de la lengua, considerando temas como el acento propias en la transmisión cultural. Pareciera, entonces, que este considera ciertos aspectos culturales, mas no un requisito obligatorio de manejo total de la lengua (ya sea hablante o hablante nativo, considerando los estándares internacionales de niveles de dominio idiomático). El manejo de la lengua queda excluido de manera implícita, en tanto no se propone que se hable, lo cual no aporta a la revitalización lingüística como tal.

Caracterización de la experiencia de inmersión lingüística. Txempeyem

Mediante una entrevista realizada a los fundadores y coordinadores de *Txempeyem*, autodenominado “Centro de Inmersión lingüística de primera infancia” o “Nido lingüístico”, donde se sistematizó la información recabada y se expondrá con los siguientes ejes: Información general, perfil de educadores, estructura y gobernanza, redes y colaboraciones, desafíos, expectativas y necesidades.

Txempeyem, ubicado en la ciudad de Temuco, se constituye en con objetivo de apoyar a las familias para que sus hijos e hijas de primera infancia hablen bien Mapuzungun, lo que conlleva a “Que hablen como hablante nativo, ese es el estándar, más que hablen como porque sí, sino que tenga ese sentido natural, la entonación, un proceso de adquisición natural, como aprendimos nosotros.” (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024), este comienza a funcionar en marzo del 2023, pero las primeras reuniones que se plantean desde la organización Mapuzuguletuaiñ y las familias Mapuche se registran a finales de 2019.

Sí, ahí parte, y ahí los *püchikeche*⁴ estaban chiquititos. Luego... la idea era avanzar en eso, pero vino la pandemia y no se pudo. Y después, en el 2022, nosotros nos movimos bastante para conseguir un espacio. Hablamos con la Municipalidad de Temuco, pero no funcionó. Hablamos con

⁴ Niñeces de primera infancia

el Ministerio de educación, tampoco funcionó, entonces... Como no teníamos plata, no podíamos hacerlo funcionar. Y después de eso, ya partimos en el 2023. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024)

Menciona que este centro no es excluyente, pero que hasta el día de hoy solo se han presentado familias Mapuche. Se caracterizan a estas familias como grupos motivados y que confían en el equipo que constituye Txempeyem, además estas familias se encuentran ubicadas en Temuco, Labranza, Padre las Casas, Cunco, lo que también dificulta el acceso a este centro educativo “[...] Nosotros compramos un furgón para poder acercar las familias, pero después quedó la escoba financieramente y tuvimos que vender el furgón.” (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

El trabajo realizado en Txempeyem contempla la enseñanza desde un modelo Montessori, pero flexible y adaptado al contexto Mapuche y de crisis lingüística, compatibilizando un trabajo colaborativo con las familias de poder seguir con la enseñanza de la lengua desde el hogar.

Perfil de educadoras

Sobre el perfil de las personas que educan en Txempeyem “El perfil es hablante... Los que están ahora son las dos hablantes nativos. Ya ahí el perfil era que fuera buena para hablar, que les gustara hablar.” (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

En *Txempeyem* se es vital el hablante nativo:

[...] Porque, por ejemplo, Lienan [hijo de Paula y Alberto] es hablante, pero yo no tengo un buen Mapuzungun, por lo “cotidiano”, que es como lo nativo de la lengua. Entonces yo ese cotidiano no se lo puedo dar, esa como las frases, el sentido del humor, yo no lo tengo... mi Mapuzungun es cortado. Entonces quería que si él iba a estar en un lugar donde se hablaran Mapuzungun, tenía que ser lo más parecido a la casa. Por ejemplo, acá sí puede tener eso con su abuela [...] a veces se habla como un Mapuzungun más formal, por ejemplo, el hablante dice “Femki” y algunos dicen que lo formal es “Femkey”. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Paula menciona que ella es hablante y Alberto hablante nativo, como así la abuela paterna de Lienan, asegurando que el hablante nativo tiene sus formas naturales de expresarse, fuera de lo que conlleva estudiar y hablar una lengua.

“Entonces nosotros queríamos que Lienan aprendiera a hablar no un Mapuzungun tan perfecto, forzado, sino algo muy cotidiano, porque eso [lo forma] igual lo va a aprender, pero a veces cuando la gente habla muy bien el Mapuzungun, se lo hace muy articulado, así como más lento, un poquito forzado.” (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Estructura y gobernanza

El financiamiento de Txempeyem, desde inicios de 2023 a la fecha se ha costeado gracias recursos internacionales, donaciones y desde lo individual.

Nosotros postulamos a un fondo de una fundación Internacional y ese fondo lo ganamos y pudimos arrendar y podemos funcionar y bueno, también tenemos esta cuestión que es de donación, pero nos llega mínimos mensuales que sirven como para las cuentas y las familias que aportan un poco para comprar comida. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Tienen redes sociales (Instagram y Facebook), sin embargo, no cuentan con página web, pues aclaran que no cuentan con recursos económicos para eso financiarlo, de esta manera se estrecha la relación con “*Mapuzuguletuaiñ Wallmapu mew*” (Instituto Nacional de la lengua Mapuche), donde cuentan con mayor recursos para apoyar a *Txempeyem* (Paula y Alberto son parte de la directiva de *Mapuzuguletuaiñ*), no obstante, no se cuentan con otras organizaciones colaboradoras por falta de tiempo.

Con UNESCO...sí, lo que pasa es que igual, por ejemplo, dentro del trabajo que hay que hacer en Txempeyem, las ñaña que están con honorario no dan abasto, Alberto es voluntario en Txempeyem, igual todos somos voluntarios [Equipo de Mapuzuguletuaiñ]; pasamos en reuniones, tenemos nuestros dos trabajos entonces no dan el tiempo y eso también pasa que hay un agotamiento al final de tanta cuestión entonces hay que hacer una cosa, pero no da tiempo. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Desafíos, expectativas y necesidades de Txempeyem

Los desafíos en corto y largo plazo son principalmente referentes al financiamiento de *Txempeyem*, los cuales son un tanto desalentadores.

Los desafíos son tener el financiamiento para la infraestructura, pero contratar a una persona más para que sean tres y ahí se pueden hacer más experiencias educativas, se pueda planificar mejor el

proceso educativo. Falta un apoyo profesional en la parte metodológica, por ejemplo, las lamngen [“Hermanas”, en este caso las educadoras], a pesar de todo lo que ellas saben, al final igual falta la planificación, decirle “esto se va a hacer, se va a hacer ahora, tienen que hacerlo de esta forma”, por ejemplo las actividades de desarrollo se van a hacer esta semana, pero no alcanzan a hacerlas porque están todos los días trabajando, no alcanzan a hacer material, no tienen tiempo, la ventaja que si tienen es que son hablantes nativos. (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

A pesar de esa situación “[...], el tema es avanzar en inmersión lingüística” (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024), por lo que aun cuentan con esperanzas se seguir trabajando la idea de *Txempeyem* “[...] Pero hay nuevas familias que nos escriben y nosotros no podemos aceptar más püchikeche porque no hay cupos [...] pero la gente si le está encontrando el sentido y cada vez más.”

Desafíos y oportunidades de articulación entre iniciativas territoriales y políticas públicas

Reflexiones desde Txempeyem sobre el PEIB y las políticas lingüísticas actuales

El autodenominado nido lingüístico y centro de inmersión en Mapuzungun, *Txempeyem*, funciona desde marzo del 2023 a la fecha en la Ciudad de Temuco, considerando entre 6 a 12 niños y niñas, entre los 0 a 6 años.

Como bien se demostró en la sección anterior, este nido lingüístico se construye en base a una necesidad desde las familias Mapuche de criar en Mapuzungun, lengua que se encuentra en peligro de extinción y, siendo las familias conscientes de ello, defienden el derecho a la libre determinación, específicamente en poder educar desde la propia lengua.

Se le preguntó a Txempeyem sobre su percepción a los avances del PEIB y la compatibilidad de este con el objetivo de su centro de inmersión y plantean que es un proyecto que no logra tener cabida el día de hoy, considerando la situación de la lengua como también de la condición limitada de los hablantes.

El PEIB funciona de 1ero básico en adelante, esa es la primera limitante, es de básica en adelante, entonces por el PEIB no se puede porque no existimos para ellos. Lo que está son las ELCI, son las educadoras de lengua y cultura, esa es de CONADI y el convenio con JUNJI [Junta Nacional de

Jardines Infantiles], entonces a través de un programa de CONADI, se financia por el convenio con JUNJI para que a los jardines se vaya una ELCI [Educatora de Lengua y Cultura Indígena]. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

De acuerdo con la propuesta curricular institucional JUNJI⁵ del año 2022, en 2023 se crea un Convenio de Colaboración para rescatar y revitalizar la lenguas y culturas de pueblos indígenas desde la primera infancia, en donde la figura del Educador/Educatora en Lengua y Cultura Indígena (ELCI) es la que se incorpora a estas unidades educativas.

Pero es bajo la misma lógica del PEIB, en términos de tiempo y disposición. Curiosamente el director de CONADI acogió ese [ELCI] como un proceso de inmersión, lo cual es peligroso porque están diciendo que cualquier cosa donde se enseñe la lengua es inmersión. Entonces, por ejemplo, si la gente se junta todos los lunes en la tarde a aprender Mapuzungun ya sería inmersión. Puede que el método sea de inmersión, pero la exposición al idioma sería bajísima.

Eso es lo que nosotros cuestionamos, porque para qué usar ese concepto, si saben que no es así. Es como para contrariar lo que dicen las organizaciones. Entonces si las organizaciones piden inmersión “¡ya!, entonces nosotros que hacemos”, ¡cualquier cosa es inmersión! Solo para salvarse. (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

Se evidencia un claro descontento ante la idea reciente (2023) de la afiliación de las ELCI en JUNJI, no por el avance que implica abarcar un nuevo espacio educacional, sino más bien desde la propuesta publica de hacer “inmersión”

Y sabiendo que es mentira, eso es lo que molesta. Entonces se roban los conceptos, como que se apropian, cuando no es así. Están como 40 minutos con los niños en la semana y le enseñan y no les hablan, no les hablan en Mapuzungun, les enseñan unas palabritas, más una canción será, pero nada más. Entonces de la base del PEIB intenta justificar como ideas de enseñanza de la lengua, pero no, no es real [...] un modelo fracasado, que en 30 años no ha funcionado. (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

El Estado a esta altura tiene que ya responder a otras exigencias y el PEIB está obligado a eso, aunque no tiene techo, en ninguna parte del mundo ha funcionado [...] Cuando se puso como

⁵ Véase https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2022/12/Cuaderno_JUNJI_CONADI.pdf

modelo el PEIB en Euskera, era como mitad y mitad, 50 y 50, bilingüe y de inmersión total y funcionó solamente el de inmersión. Si por ejemplo allá, en Bretaña igual está eso [inmersión lingüística], Francia, está en las escuelas que son 100% de inmersión en Bretón y están las otras que son públicas que tienen un rango de inmersión en Bretón, incluso las escuelas católicas también tienen un ramo de Bretón, pero nadie aprende ahí. (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

Pasa a ser simbólico la lengua en ese modelo, es algo como simbólico, quizás por como el tema identitario, la cultura, pero se muestra la cultura muy folclorizada. Cuando mostrábamos un video de cómo trabajan las ELCI, y si lo vemos la calidad lingüística es pésima, muchas veces no está ni bien pronunciado, ejemplo “Marri marri pichikeches” dicen. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Como señalamos en páginas atrás, el rol asignado, desde el Ministerio de Educación, al educador tradicional en el PEIB está -en términos normativos (Decreto N°301)- definido por la necesidad actual del Mapuzungun. Sin embargo, cabe la pregunta de si esta figura responde verdaderamente a ello. Las respuestas son claras al indicar que:

Del Mapuzungun no, puede responder, quizás, a las necesidades de un territorio, culturalmente hablando sí, porque por ejemplo por temas identitarios sí han servido. Uno tiene que valorar que se ha hecho un trabajo super difícil, instalarse en la escuela es difícil, de aprender cómo funcionan la escuela, de enseñarle a los niños y que sea efectivo, que aprendan y te presten atención, de que los niños se reconozcan como Mapuche, porque antes igual era como que se escondían, como que ahora ya no tanto, como que ha funcionado para que los niños se sientan identificados con quienes son, entonces identitariamente sí.

A veces que los educadores [tradicionales] tienen más conocimientos y ahí se puede hacer un proceso más adecuado, pero el sistema tampoco estandariza como una calidad de lengua. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Algunos puntos que se plantearon sobre barreras o limitaciones que pueden imponer las instituciones o el Estado en pro de dar soluciones a este problema “Yo diría que dos cosas, la falta de voluntad, si hay falta de voluntad [...], pero por otro lado como que si hay una cuestión sistemática [...] hay una barrera que impone el estado.” (Entrevista Paula Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

Lo veo como un racismo institucional, histórico, con un proyecto de chilenizar, como que todos seamos lo mismo y eso es lo que no ha cambiado. Es tanto el racismo que esta tan naturalizado que se preguntan “¿para qué el Mapuzungun?, porque el castellano representa a todos los chilenos, si el estado cumple a todos por igual, les da educación, el Mapuzungun para que si el estado no los está excluyendo”, imagina ser parte de esa lógica donde no se le llama exclusión, porque nosotros podríamos inscribir a nuestros hijos en cualquier colegio, en cualquier jardín, por lo que el estado si estaría garantizando la educación, pero lo está haciendo en castellano.

Desde CONADI nos asignaron el presupuesto, pero no nos dieron todo el presupuesto que nosotros habíamos pedido, entonces [...] yo le dije “ah, pero si nos dijeron que iba a ser más” y dijo “no, al final cerramos eso, porque su proyecto se va a llevar casi toda la plata de la región, entonces vamos a dejar a muchos de nuestros beneficiarios sin poder aprender”, como que nosotros tuviéramos la culpa de que nadie más aprendiera Mapuzungun. Entonces, al final, cuando hablamos de políticas públicas igual van a decir ¿para qué tanta plata para tan poco niño?, porque, al parecer, los niños son números.

El tema de la institución y el racismo era como la respuesta de JUNJI, finalmente eso es lo que piensa la institución, se habla de la horizontalidad de saberes, pero eso no aplica para el Mapuzungun porque si hay solo Mapuzungun el castellano queda en desmedro. Me parece y se supone que esa es la respuesta oficial que nos da JUNJI. (Entrevista a Paula Huenumilla, Padre las Casas, 2024).

Además de reiterar las ideas de racismo, homogeneización y el rol de la institucionalidad, se expone el vacío de la política pública del PEIB, donde al hablarse de monolingüismo para la recuperación de hablantes nativos implica un estancamiento en el desarrollo progresivo del mismo PEIB, o como Ley 19.253. En esta línea de pensamiento, la otra persona entrevistada afirma la insuficiencia normativa de protección a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, y consiguientemente, señala la necesidad de nuevas y/o reales iniciativas de política pública: “Tiene que existir un decreto, una ley, otra cosa, pero actualmente el modelo no permite nada, hay voluntad, pero no hay política pública, ni normativa” (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

Políticas públicas y propuesta centros de inmersión lingüística.

Txempeyem se adhiere a la idea de formar políticas públicas en ánimos de proteger y fortalecer las lenguas indígenas.

La cosa es así, nosotros queremos política pública, pero no es tanto como con esta idea de que sea bajo un escalón de la educación pública como se dice, que finalmente por ejemplo que al final nosotros creemos que tiene que ser como el contexto en el que estamos, como la nación Mapuche [...] lo mejor sería instituciones particulares y que tengan subvención del estado, creo que se tiene una imagen negativa esa educación, pero al fin lo que garantiza es la autonomía.

De ahí viene esa política [PEIB] con el tema de reparación hacia el pueblo Mapuche, por ejemplo, la compra de tierra viene de esa reparación, entonces otra reparación sería en la educación, en la lengua, a través de los centros, entonces en un mundo perfecto a nosotros se nos tendría que comprar un sitio, construir un sitio como nosotros queramos, de la manera que nosotros queramos y que se nos financie permanentemente, pero nosotros administrarlo independientemente de la matrícula, porque si no va a formar una presión de siempre tener *chillkatufe*⁶, de ver el número y no la calidad de si aprende o no aprende, que los niños salgan hablando.

Que, si no salen hablando que sea una condición de que estos centros no deberían estar funcionando, también sería bueno una idea así porque otros van a decir “oh van a poner un centro” y van a haber centros por todos lados, pero al final va a ser un perjuicio para el Mapuzungun, porque vamos a crear una expectativa que no se va a cumplir, no va a haber control ni exigencia sobre el proceso (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024).

Aunque se plantea una solución desde la creación de centros de inmersión, fiscalización y seguimiento, también sugieren que deben reconocerse figuras que estén encargadas de distribuir financiamiento a este tipo de iniciativas, sin necesidad de depender de la voluntad política, sino que desde la reparación con la que cumple el estado ante la historia que ha dejado al pueblo Mapuche empobrecido.

No se ve esto [enseñar la lengua] como una reparación, todo lo demás puede serlo, pero se tiene que comprender que somos una sociedad [Mapuche] que esta empobrecida, que no tenemos los

⁶ Estudiante, persona que aprende

medios, que el estado nos dejó así, entonces tiene que haber una reparación, la reparación tendría que ser desde ahí.

Nosotros interpusimos un recurso de protección para meter ruido, pero sabíamos que el Estado al final, lo más probable, era que no iba a perder, y justamente su respuesta fue que ellos están “cumpliendo” y lo como lo están haciendo, y con ello basta y sobra. (Entrevista a Paula Huennumilla, Padre las Casas, 2024).

Estar en una situación de histórica vulneración busca formas de justificar la necesidad de empatía a una problemática válida, aunque distintas culturalmente al Estado de Chile, por lo que aplicar el principio de “buena fe” del Convenio 169 es parte de respetar el estándar internacional del derecho a la autodeterminación.

“En el fondo lo que nosotros queremos es que este proceso y las instituciones parte deberían estar bajo el “control” Mapuche por decirlo de alguna forma, ya que de esta forma se garantizaría la autonomía y luego la autonomía nos permitiría cómo enseñar y qué enseñar. (Entrevista a Alberto Huechumilla, Padre las Casas, 2024).

Txempeyem da pasos concretos a la idea de revitalización lingüística desde un método, como dicen, “con resultados reales” como lo es la inmersión total en Mapuzungun, de institucionalizar la lengua a nivel macro, considerando a los órganos del Estado como soberanías útiles para el logro de “sueños”.

Además de *Txempeyem*, que surjan más centros en los territorios, en los diferentes territorios, entonces *Txempeyem* saca todos los años 20 niños hablantes, que después pueden replicar esa experiencia, y en vez de 20 niños al año podemos hablar de 100 niños al año, podría ser así, pero como digo eso, es un sueño (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024).

6. HALLAZGOS

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos en base a los objetivos planteados respecto a la política de educación de culturas y lenguas indígenas, y a la experiencia de Txempeyem, se resumen los hallazgos de la siguiente forma.

EJES	PEIB	<i>TXEMEPEYEM</i>
Objetivo respecto a la lengua Mapuche	“Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación pertinente a su cultura y con el uso de sus lenguas maternas. Promover la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo.” (Página web PEIB, 2024)	Formar a nuevos hablantes nativos de Mapuzungun, mediante la experiencia educativa de inmersión lingüística,
Financiamiento	Asegurado desde el Estado.	Se recurre a fondos internacionales, donaciones e ingresos individuales.
Perfil de los Educadores respecto a habilidad lingüística (No hablante, hablante, hablante nativo)	Ser nativo hablante de la lengua originaria, con preferencia hablante fluido de la lengua originaria. Práctica activa de la lengua y la cultura en forma cotidiana	Hablante nativo.

	del pueblo originario al que pertenece.	
Alcance etario - educacional	1ro a 8vo básico	Desde los 0 a 6 años

Si bien los hallazgos demuestran dos realidades un tanto distintas, ambas intentan dar respuesta al mismo problema, solo que desde la experiencia de *Txempeyem*, no cuentan con financiamientos fijos u otras herramientas estatales que justifiquen su necesidad, por lo que hacen el llamado a “una política pública que conteste a toda la diversidad, a todas las aristas sobre un correcto funcionamiento y estándar de calidad sobre la educación de las lenguas indígenas” (Entrevista a Alberto Huenchumilla, Padre las Casas, 2024)

7. CONCLUSIONES

Considerando los objetivos planteados en esta investigación, se concluye respecto a la institucionalización y al desafío que conlleva la educación de lenguas indígenas, como un proceso moderno, muy nuevo a comparación de otras políticas públicas, sin embargo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no presenta avances -en estos casi 30 años-significativos que demuestren la reducción de la crisis lingüística -y no solo lingüística- de la lengua Mapuche.

Existe un desafío en profesionalizar la figura de los/as educadores tradicionales, considerando mayor exposición del idioma, estándares de calidad de la lengua. Podemos hacer el alcance sobre estas iniciativas y experiencias territoriales que están impactando positivamente en los territorios, pero que no están siendo suficientes. Tanto desde el PEIB y una necesaria actualización, pues no determina el aumento de hablantes, menos de hablantes nativos, entonces cabe preguntarse si puede hacerse responsable de la crisis lingüística que viven las lenguas indígenas en Chile. Como no contar con financiamiento e infraestructuras para enseñar (desde *Txempeyem*), el apoyo económico depende de la voluntad de las instituciones gubernamentales, de carácter limitando, en comparación al PEIB, solo que este último depende de ser aplicado o no, en los recintos educacionales

Las políticas públicas para ser creadas deben considerar las voluntades territoriales y políticas para que estas sean estructuradas en los programas de legislación. Entre ambas experiencias analizadas, permite afirmar una desarticulación entre los objetivos que se plantean desde el PEIB con comparación de las necesidades culturales, lingüísticas, económicas y políticas de las familias Mapuche

Esta investigación responde a la pregunta de investigación exponiendo que existe una especie de “zona gris” entre políticas públicas que buscan revitalizar el Mapuzungun pero que no tienen sustento de su avance pues no encontramos alguna cifra cuantitativa que refiera a ello.

Se necesita profundizar en estrategias efectivas que permitan la protección real de las lenguas indígenas, por lo que la idea de inmersión que propone la experiencia investigada podría sugerir un idea guía a futuro de política pública, al final “rechaza la idea de que la lengua y la cultura

representan el romanticismo folklórico cuando éstas se comparan a los intereses más valiosos de conflicto y de poder.” (Hidalgo, 2003, p. 51).

8. BIBLIOGRAFIA

- ACNUDH/PNUD. (2021). Derecho de los Pueblos Indígenas: Estándares internacionales, reconocimiento constitucional y experiencias comparadas.
- Anaya, J. (2009). Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. Naciones Unidas.
- Bello, A. (2004). Etnocidas y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas. (Naciones Unidas, Santiago de Chile) URL: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6446e8e0-845a-40a1-83e2-08dfb6593435/content>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1993). Ley Indígena 19.253.
- Casen. (2017) Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. Recuperado de: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Alianza editorial S. A. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>
- CEPAL y ATM. (2012). Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo Mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos. (Naciones Unidas, Santiago de Chile)
- Comité de seguimiento de la Declaración universal de Derechos Lingüístico. (1998) Declaración Universal de Derechos Lingüístico. https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf
- Decreto 301. (2018). Reconocimiento y regulación del Educador Tradicional. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/07/DES-301_2017-Reglamenta-la-calidad-de-Educador-Trad.pdf.
- Decreto 97. (2021). Reconocimiento y regulación del Educador Tradicional. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/07/DES-301_2017-Reglamenta-la-calidad-de-Educador-Trad.pdf.

- Decreto supremo 280. (2009). Reglamenta la calidad de Educador Tradicional https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/07/DES-301_2017-Reglamenta-la-calidad-de-Educador-Trad.pdf.
- Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M & Varela, M. Eds (2013) Metodología de investigación en educación media. La entrevista, recurso flexible y dinámico. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dussel, Enrique (1994) 1492: El encubrimiento del otro. Plural Editores: La Paz. Palabras Preliminares (p.7-10); Primera Parte Desde el “ego” europeo al “en-cubrimiento” (p. 11-12); Conferencia 2. De la “invención” al “descubrimiento” del Nuevo Mundo. (p. 23-37).
- Eberhard, David M., Gary F. Simons y Charles D. Fennig (eds.). 2024. Ethnologue: Lenguas del mundo. Vigésima séptima edición. Dallas, Texas: SIL Internacional. Versión en línea: <http://www.ethnologue.com>.
- Flick, U. (2007) El diseño de la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, S. L. <https://dpp2017blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos indígenas de América Laguna y el Caribe. (2020) Revitalización de las lenguas indígenas. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: Situación actual y perspectivas. <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf>
- Hidalgo, M. (2003). La promoción de la reversión del desplazamiento lingüístico. (Ediciones Universidad de Valladolid, España)
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). Censo de Población y Vivienda 2017. Gobierno de Chile. <https://www.censo2017.cl/>
- James, S. (2005). Los pueblos indígenas en el derecho internacional. (Editorial trota/ Universidad internacional de Andalucía, Madrid) URL: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/download/8070/7039/28162>
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Editorial Paidós Will Kymlicka.
- Ley N 20.370. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Art, 3. 12 de septiembre de 2009. (Chile).

- Maffi, L. (2005). *Lingüístico, Cultural, y Diversidad Biológica*. (Terralingua, Salt Spring Island, Columbia Británica V8K 2N6, Canadá)
- May, S. (2012). *Lengua y derechos de las minorías: Etnicidad, nacionalismo y la política del lenguaje*. Routledg
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2017: Pueblos Indígenas*. Observatorio Social. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones para la implementación de la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios ancestrales*. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Orientaciones-Pueblo-Originario.pdf>
- Naciones Unidas, *Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007*
- Naciones Unidas. (2016). *Informe del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (E/2016/43-E/C.19/2016/11)*.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2017). *Derechos lingüísticos de las minorías lingüísticas: Una guía práctica para su aplicación*. Recuperado el 24 de junio del 2024 https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Minorities/SR/LanguageRightsLinguisticMinorities_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo*. (Art 4, 5, 13, 28, 30, 31, 33)
- Pardo Beneyto, G. (2022). *El neoinstitucionalismo sociológico como enfoque de análisis en las Ciencias Sociales: la consolidación de un enfoque maduro (p. 3)*. Valencia.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO México.
- PEIB (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Chile. PDF

- PEIB. (2018). Programa de educación intercultural bilingüe 2010 - 2016. (PEIB, Santiago de Chile) URL: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versión-Final.pdf>
- Poblete, M. (2019) Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. BCN. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Reyero, A. (2014) La inmersión lingüística: Una nueva forma de aprendizaje. Trabajo fin de grado en educación primaria, Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7783/TFG-G%20889.pdf?sequence=1>
- Rivera, F. (2021). Un estado y una nación: ocupación, reducción y asimilación del pueblo Mapuche en la legislación chilena (1850-1964). (Serie Estudio N° 06-21, Chile) URL: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32401/1/N_06_21_Relaciones_interetnicas_Estado_Chile_y_Pueblo_Mapuche.pdf
- Romero, J. J. (1999). El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. México.
- Roth, A. (2002). Políticas Públicas formulación, implementación y evaluación. Bogotá.
- Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill, Mexico DF.
- Silva, C. Z. (2019). Crisis del multiculturalismo en América Latina. México: CALAS.
- The Role of Indigenous Peoples in Biodiversity Conservation (2008). Banco Mundial. Recuperado el 24 de junio de 2024, de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/995271468177530126/pdf/443000WP0BO X321onservation01PUBLIC1.pdf>
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.
- UNESCO. (2010). Atlas de las lenguas del mundo en peligro (3a ed.). París, Francia: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- UNESCO. (2010). Atlas de las lenguas del mundo en peligro (3rd edición).
- UNESCO. (2021). Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032).
- Vázquez, M, F. (2008) La construcción del concepto de sujetos de derechos indígenas en el discurso de los derechos humanos. [tesina para obtener el título de Maestro en derechos

humanos y democracia, FLACSO-México] Repositorio institucional de FLACSO-México:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1315/1/TFLACSO2008MFVM.pdf>

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las influencias político-epistémicas de refundar el Estado. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://peib.mineduc.cl/noticias/orientaciones-para-la-aplicacion-de-d-301-sobre-educadores-tradicionales/>

9. ANEXOS

Establecimientos educacionales con asignatura Lengua Indígena

Establecimientos educacionales con asignatura Lengua Indígena

	Año					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Aymara	33	37	42	86	86	90
Mapuzugun	317	404	984	1.192	1.258	1.295
Quechua	2	2	2	3	3	3
Rapa nui	0	1	3	3	3	3
Total	352	444	1.031	1.284	1.350	1.391

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC - PEIB

Aulas cubiertas con asignatura Lengua Indígena por nivel de enseñanza básica

Aulas cubiertas con asignatura Lengua Indígena por nivel de enseñanza básica

Grado	Año					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Primero	343	415	1.012	1.256	1.327	1.378
Segundo	306	416	695	1.157	1.279	1.370
Tercero	7	306	668	773	1.161	1.318
Cuarto	5	19	594	763	867	1.183
Quinto	5	11	13	76	119	202
Sexto	5	9	10	26	73	168
Séptimo	5	5	6	3	3	7
Octavo	4	6	6	3	3	4
Total	680	1.187	3.004	4.057	4.832	5.630

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC - PEIB, 2017.

Estudiantes indígenas que cursan asignaturas Lengua Indígena 2010 - 2016

Estudiantes indígenas que cursan asignatura Lengua Indígena 2010 - 2016

Pueblo	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Rapa nui	0	16	149	183	186	238
Mapuzugun	2.929	4.866	12.772	17.057	20.887	25.789
Quechua	1	8	8	21	23	97
Aymara	203	396	746	1.842	2.595	3.247
Total	3.133	5.286	13.675	19.103	23.691	29.371

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC - PEIB, 2017.

Estudiantes que cursan la asignatura Lengua Indígena según nivel de enseñanza básica

Estudiantes que cursan la asignatura Lengua Indígena según nivel de enseñanza básica

Nivel	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Primero	2.988	3.510	10.364	15.136	16.862	17.877
Segundo	2.515	3.464	6.269	12.029	15.309	17.451
Tercero	70	2.652	6.389	7.292	12.315	15.729
Cuarto	47	128	5.597	7.308	8.137	12.750
Quinto	47	51	74	712	1.183	2.025
Sexto	43	59	68	115	586	1.530
Séptimo	51	51	66	34	64	99
Octavo	33	52	63	30	52	36
Total	5.794	9.967	28.890	42.656	54.508	67.497

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC - PEIB, 2017.

Pauta de Preguntas

[PREGUNTAS Y CONSENTIMIENTOS\ANEXO 1 PAUTA DE PREGUNTAS.docx.](#)

Consentimiento de Entrevista

[..\PREGUNTAS Y CONSENTIMIENTOS\Consentimiento Entrevista TXEMPEYEM.docx.](#)

[Anexo B](#)