

**Historizando la educación intercultural; La Escuela Intercultural Laguna Verde como  
parte del proyecto de decolonización**

**Estelle Slocum**

**Directora: Prof. Esther Castro Cuenca**

**Comité: Prof. Sylvia Cifuentes, Prof. Justin Crumbaugh, Prof. Adriana Pitetta y Prof.**

**Nieves Romero-Diaz**

**Mount Holyoke College**

**Departamento de Español**

**7 de Mayo, 2025**

## ÍNDICE:

<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>8</b>
<b>Acknowledgements.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1: Cómo el sistema educativo puede luchar contra las consecuencias de raciolingüísticas en la sociedad chilena.....</b>	<b>10</b>
I. Introducción.....	10
II. Marco Teorico.....	12
III. Discurso de raciolingüística.....	18
La racialización del bilingüismo.....	20
V. Posicionalidad.....	23
VI. Esquema de capítulos.....	24
<b>Capítulo 2: Las construcciones de ideologías lingüísticas en relación con la mantención de la indigeneidad en Chile.....</b>	<b>27</b>
I. Movimientos de revitalización de lenguas originarias.....	27
1.1 Movimientos de revitalización en Latinoamérica.....	30
2. La historia de indigeneidad en Chile; El viaje del pueblo Mapuche desde las ideologías lingüísticas.....	34
2.1 El pueblo Mapuche pre-colonización, la tierra y la llegada de los españoles (1536-1818).....	36
2.2 La presión inicial para chilenizar (1818-1950).....	37
2.3 La época de Pinochet y la implementación del neoliberalismo (1970-1989).....	41
2.4 El retorno a la democracia (1990-2000).....	45
2.5 El modelo nativo y la lucha por el reconocimiento (2000-presente).....	46
<b>Capítulo 3: La Educación Intercultural Bilingüe: Politizando el aprendizaje de lenguas y sus usos en escenarios educativos lingüísticas y culturalmente diversos.....</b>	<b>54</b>
I. La educación intercultural bilingüe.....	54
II. La educación intercultural en Chile.....	67
2.1 El sistema educativo chileno.....	67
2.2 La implementación de programas de educación intercultural bilingüe en Chile.....	70
<b>Capítulo 4: Bienvenidos a Laguna Verde; La educación intercultural en un lugar “vulnerable”.....</b>	<b>79</b>
I. Introducción a Laguna Verde.....	84
1.1 La industrialización de Laguna Verde.....	84
1.2 Laguna Verde; una municipalidad “vulnerable”.....	86
II. La escuela Laguna Verde.....	88
2.1 La historia de la escuela Laguna Verde.....	88
2.2 Estadísticas contemporáneas de Laguna Verde.....	89

2.3 Las metas de la escuela intercultural laguna verde.....	91
2.4 Midiendo la interculturalidad.....	95
2.5 La puesta en acción.....	102
2.6 El giro intercultural.....	109
<b>Capítulo 5: La decolonización escolar no termina aquí.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>121</b>

## Resumen

En este estudio me propongo investigar la Educación Intercultural Bilingüe Mapuche en Chile y su impacto en el proyecto de decolonización del sistema escolar chileno, con la colaboración de la Escuela Laguna Verde. Esta investigación es importante dado que las ideologías lingüísticas homogeneizadoras siguen actuando como forma de poder negando a grupos indígenas minorizados la accesibilidad a la educación y a la ciudadanía en general, dejando fuera de la construcción los discursos hegemónicos de “identidad nacional chilena” las cosmovisiones y formas de vida del pueblo mapuche y las de otros pueblos originarios. En el mundo hay clases que son lingüísticamente diversas y no cuentan con los recursos para apoyar a los estudiantes que no hablan el idioma o dialecto dominante. Dado que estas aulas no son accesibles, esto no sólo impide que los estudiantes aprendan al mismo ritmo que sus compañeros que hablan el idioma dominante, sino que además los hace sentir desmotivados para participar plenamente en la escuela desarrollando su lengua, cultura e identidades indígenas. El acceso a la participación y recursos sociales se ve mediado por un proceso de asimilación y aculturación. En relación con esta realidad, espero que esta investigación contribuya al movimiento para revitalizar las lenguas indígenas y su integración plena en el sistema escolar. En este sentido, uno de los objetivos principales de este trabajo es entender cómo funciona un aula intercultural, específicamente, la Escuela Laguna Verde, y evaluar el impacto de este modelo para combatir ideologías raciolingüísticas basadas en la co-naturalización de lengua y raza. Específicamente, y guiada bajo un principio de reciprocidad, me propongo a través de esta exploración, contribuir a la misión intercultural de esta escuela de modo que este estudio sirva como un instrumento del que los diferentes participantes se puedan re-apropiar en sus propios proyectos de Investigación-Acción en diferentes fases: planificación, acción, observación y reflexión.

Finalmente, espero que esta tesis, además, nos informe sobre cómo podemos cambiar la estructura de las escuelas públicas en Chile para que sean parte del proceso de revitalización de las lenguas indígenas y de la decolonización de y a través de la lengua en el contexto de Chile.

### **Abstract**

In this study, I propose to investigate Mapuche Intercultural Bilingual Education in Chile and its impact on the decolonization project of the Chilean school system, in collaboration with the Laguna Verde School. This research is important given that homogenizing linguistic ideologies continue to act as a form of power, denying minority indigenous groups access to education and citizenship in general. This research excludes the worldviews and ways of life of the Mapuche people and other indigenous peoples from the construction of hegemonic discourses of "Chilean national identity." Throughout the world, there are linguistically diverse classrooms that lack the resources to support students who do not speak the dominant language or dialect. Because these classrooms are not accessible, this not only prevents students from learning at the same pace as their dominant-language peers, but also demotivates them from fully participating in school by developing their indigenous language, culture, and identities. Access to participation and social resources is mediated through a process of assimilation and acculturation. In relation to this reality, I hope this research contributes to the movement to revitalize Indigenous languages and their full integration into the school system. In this sense, one of the main objectives of this work is to understand how an intercultural classroom, specifically the Laguna Verde School, functions and to evaluate the impact of this model in combating raciolinguistic ideologies based on the co-naturalization of language and race. Specifically, and guided by a principle of reciprocity, I propose through this exploration to contribute to the intercultural mission of this school so that this study serves as an instrument that

the different participants can re-appropriate in their own Action Research projects in different phases: planning, action, observation, and reflection. Finally, I hope this thesis also informs us about how we can change the structure of public schools in Chile so that they can be part of the process of revitalizing Indigenous languages and the decolonization of and through language in the Chilean context.

Dedico esta tesis al profesorado y alumnado de la Escuela Intercultural Laguna Verde. Espero que sigan impulsando la acción política a través de su enfoque pedagógico crítico. La educación de la próxima generación es política, y necesitamos que esta se libere de las epistemologías eurocéntricas y capitalistas.

## Agradecimientos

Quisiera agradecer a mi increíble asesora, Esther Cuenca Castro, por todo su apoyo y guía durante el proceso de escritura de mi tesis.

También quiero agradecer a mi asesora académica, Nieves Romero Díaz. Fue profesora de mi primera clase universitaria en 2021. Su clase de Español-212 me convenció de especializarme en español y me presentó la obra de Gloria Anzaldúa, quien inspiró mi propio trabajo.

También quiero expresar mi gratitud a todo mi comité: Esther, Nieves, Justin, Adriana y Sylvia, cuyo interés en leer mi trabajo me motivó durante todo el proceso.

Gracias al laboratorio de METRICS, especialmente a la profesora Townsley y al profesor Gebre-Medhin, por brindarme un espacio para explorar mi pasión por el análisis del discurso.

Este proyecto no habría sido posible sin la oportunidad de investigación que me brindó el programa SIT Valparaíso, quien me puso en contacto con la Escuela Intercultural Laguna Verde y facilitó mi aprendizaje sobre la historia de Chile. Dentro de la escuela, quiero agradecer a Daniel López Aguirre, Johanna Silva y Carmen Zapata Lancuqueo.

Quiero agradecer a mis amigos, quienes me brindaron apoyo moral durante mi experiencia universitaria. Me han enseñado que vale la pena luchar por las buenas amistades y que hay resistencia en la alegría y la risa.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia por animarme siempre a mirar más allá de mí mismo y a esforzarme por comprender cómo funciona la sociedad. Gracias a mis padres por acompañarme, enseñándome a ser de mente abierta, empática y valiente. Gracias a mi hermana, Ruby, por ser mi “cheerleader” personal.

## Acknowledgements

I would like to thank my incredible advisor Esther Cuenca Castro for all of her support and guidance during the process of writing my thesis.

I would also like to thank my academic advisor, Nieves Romero Diaz. She was the professor of my first ever college class in 2021. Her Spanish-212 class convinced me to be a Spanish major and introduced me to the work of Gloria Anzaldua who inspired my own work.

I would also like to extend my gratitude to my entire committee – Esther, Nieves, Justin, Adriana and Sylvia – whose interest in reading my work motivated me throughout my process.

Thank you to the METRICS lab, specifically Prof. Townsley and Professor Gebre-Medhin, for providing a space for me to explore my love of discourse analysis.

This project would not have been possible without the research opportunity provided by the SIT Valparaíso program, who put me in touch with the Escuela Intercultural Laguna Verde and facilitated my learning about the history of Chile. Within the school, I would like to thank Daniel López Aguirre, Johanna Silva and Carmen Zapata Lancucheo.

I would like to thank my friends, who provided moral support throughout my college experience. You've taught me that good friendships are worth fighting for and that there is resistance in our joy and laughter.

Finally, I would like to thank my family for always encouraging me to look outside myself and work to understand the way society works. Thank you to my parents for traveling with me, mentoring me to be open-minded, empathetic and brave. Thank you to my sister, Ruby, for being my personal cheerleader.

## **Capítulo 1: Cómo el sistema educativo puede luchar contra las consecuencias de raciolingüísticas en la sociedad chilena**

### **I. Introducción**

Nuestra sociedad está construida por la explotación de personas y la tierra que ocurre durante el colonialismo. Cada institución ha sido influida por las jerarquías establecidas por el colonialismo, incluida la institución de educación. En esta investigación quiero estudiar uno de los intentos para deconstruir el impacto de la colonización en el sistema escolar chileno. Esta investigación es importante porque el lenguaje y los juicios lingüísticos son una gran parte del problema de la accesibilidad. En el mundo hay clases que son lingüísticamente diversas y no cuentan con los recursos para apoyar a los estudiantes que no hablan el idioma o dialecto dominante. Dado que estas aulas no son accesibles, impide que los estudiantes aprendan al mismo ritmo que sus compañeros que hablan el idioma dominante y los hace sentir desmotivados para participar plenamente en la escuela. Además, espero que esta investigación pueda ser parte del movimiento para revitalizar las lenguas nativas. Mi objetivo es entender cómo funciona un aula intercultural y ver si está funcionando para combatir las consecuencias de la raciolingüística. Quiero terminar mis estudios con ideas sobre cómo podemos cambiar la estructura de las escuelas públicas para ser parte de la revitalización de las lenguas indígenas.

Mi pregunta primaria es ¿Cómo son las maneras en que los maestros, en la escuela Laguna Verde, pueden eliminar las consecuencias de raciolingüísticas – la tendencia de valorar las epistemologías asociadas con la blancura más de los epistemologías racializadas – para apoyar estudiantes indígenas? Mis objetivos son (1) contribuir al movimiento de descolonizar el aula para minimizar la brecha de logros entre estudiantes indígenas y no-indígenas, (2) contribuir al movimiento de la revitalización de lenguas indígenas chilenas, (3) explorar cómo los modelos

de educación están determinados por raza y etnicidad y cómo la educación intercultural bilingüe interacta con esas dinámicas de raza. Para responder a esta pregunta necesito limitar mi alcance a América Latina, y dentro de América Latina, Chile y (4) representar la singularidad del proyecto intercultural en la Escuela Intercultural Laguna Verde, como uno de los agentes en la construcción de una interculturalidad crítica. Chile es un caso interesante porque tiene la historia de colonización, neoliberalismo y dictadura militar. Con el colonialismo y la continuación del poscolonialismo, hubo un genocidio cultural y una eliminación de las lenguas y epistemologías indígenas. La estructura económica de neoliberalismo conduciría a la privatización de escuelas y la ideología que la educación es solo una herramienta para ser parte del mercado global. Durante el régimen de la dictadura militar (1973-1990), muchos líderes mapuche fueron asesinados; otros fueron amenazados con prisión o exilio. Tenía la oportunidad de trabajar con la Escuela Laguna Verde que es la única escuela intercultural en la quinta región de Chile. Con respecto a la escuela quiero (1) describir en qué consiste el programa de educación intercultural en la escuela Laguna Verde, (2) conocer la experiencia de profesores implementando el programa y (3) reflexionar, a partir del concepto de raciolingüística, en torno a la experiencia educativa intercultural en Laguna Verde.

Creo que los maestros en la Escuela Laguna Verde pueden eliminar las consecuencias de raciolingüísticas en el aula repolitizando las lenguas indígenas en el contexto de colonialismo y capitalismo. Aunque estos métodos no van a arreglar la historia grande de la sociedad chilena porque todavía el castellano es el idioma dominante, la manera en que los profesores en Laguna Verde se acercan a la educación intercultural bilingüe es un paso en la dirección correcta.

## II. Marco Teorico

Las lenguas no existen en el vacío, sino que están interconectadas con la raza, el género, la clase social y la etnia. También, la lengua no es estática, no es un sustantivo, es un sitio por cambio, es un verbo. Con eso es el concepto de *linguaging*; que la lengua tiene fluidez, es una acción, los significados de palabras están definidos por el hablante y las percepciones del oyente. Cowley y Kuhle (2020) definen “linguaging” como “the epistemic path to social reaching by means of the voice.” (p.4). La definición de "lengua" de Cowley y Kuhle (2020) presenta una perspectiva interesante sobre el lenguaje como algo más que una herramienta de comunicación: se lo posiciona como un "camino epistémico", lo que implica que a través del lenguaje, los individuos pueden navegar y crear conocimiento en contextos sociales. La idea de "alcance social" a través de la voz sugiere que el lenguaje no trata solo de transmitir información, sino también de interactuar con otros de una manera que permita el entendimiento mutuo y la construcción colectiva de conocimiento. Parece elevar el lenguaje a un proceso dinámico e interactivo donde el significado no es fijo, sino que se co-construye en el acto de hablar y escuchar. De esta forma, como argumenta Mignolo (2000), podemos observar el proceso por el cual

Empires and nation-states have supported the writing of grammars to convert the process (linguaging) into an object (language) by which they can dominate [...] this constructed language then ‘becomes the point of reference to measure and rank linguaging practices that do not comply with the regulatory force of language.

Cuando la lengua se considera un sustantivo, se convierte en un objeto que la élite puede controlar. También se convierte en un objeto que se puede organizar y colocar en sistemas de castas. La lengua se puede poseer y también se puede tomar. Por el contrario, el uso de la lengua,

como se dijo antes, es una acción que no se puede quitar a los hablantes. Les da a los hablantes la capacidad de tomar sus propias decisiones lingüísticas y luchar contra la institucionalización de las normas lingüísticas. Mignolo (2018) también explica la decolonización como el “epistemic and emotional delinking means conceiving of and creating institutional organizations that are at the service of life and do not put people at the service of institutions”(p.126). Esta explicación descentraliza las instituciones y desnaturaliza el poder institucional. La decolonización es una confrontación entre personas e instituciones que deconstruye el control jerárquico innato de las instituciones sociales y prioriza la creación de instituciones que sirvan a todas las personas.

Las lenguas están constantemente interactuando con la sociedad, participando en el mantenimiento del discurso hegemónico y los movimientos de resistencia. Bernstein (1964), define la lengua como “la totalidad del significado evocado por las palabras que llevan una referencia objetiva. Uniendo los dos niveles, se podría decir que el lenguaje representa el mundo de la posibilidad”(p.55). Bernstein se centró en la forma en que el lenguaje refleja la clase social y determina el rendimiento académico. Identificó dos tipos principales de códigos de habla: el código de habla vago y restringido, que pertenecía principalmente a la clase trabajadora, y el código de habla elaborado y específico, que pertenecía a la clase alta. Hizo hincapié en cómo las familias transmiten los códigos de habla a través de diferentes formas de crianza que reflejan su estatus socioeconómico. Distinguió entre variantes del habla elaboradas y restringidas y códigos sociales. Los códigos elaborados son universalistas y libres de contexto con significados explícitos, mientras que los códigos lingüísticos restringidos se basan en la suposición de antecedentes y experiencias compartidas. Las escuelas están estructuradas de manera que valoran sólo códigos de habla elaborados, que solo se transmiten en familias de clases socioeconómicas más altas.

Nuestra sociedad sigue organizándose y estructurándose en base a la explotación de personas y la tierra como legado del colonialismo. Todas las instituciones, incluyendo las educativas, han sido influidas por las jerarquías establecidas durante este proceso. Estas jerarquías lingüísticas son perpetuadas a través de las ideologías lingüísticas dominantes. Las ideologías lingüísticas no son discriminatorias en sí mismas, ya que son meras suposiciones sobre qué es y cómo funciona y se utiliza la lengua que están basadas en un consenso social. Las ideologías lingüísticas son creadas para mantener y reproducir estructuras de poder que surgen durante el proceso de colonización, y que ha continuado perpetuándose a través de los discursos sobre la globalización y de los procesos políticos y económicos neoliberales. Sin embargo, una vez que una ideología lingüística se naturaliza o se conceptualiza como perteneciente al “sentido común” sin alternativas se convierten en juicios de valor que minorizan formas de conocimiento y representación a medida que no se adhieren a la norma hegemónica establecida como “natural”. Se pueden considerar estas ideologías como deficitarias (Flores y Rosa, 2015) que, en el caso de las prácticas lingüísticas, conceptualizan a las personas que no hablan el idioma o variedad “normalizada” o dominante como “insuficientes” para alcanzar su máximo potencial.

La ideología deficitaria considera que las personas que no hablan el idioma dominante están rotas de alguna manera, que les falta algún factor clave para alcanzar su máximo potencial. Esta ideología también se aplica a escala macro, donde se considera que el sur global está subdesarrollado o en desarrollo porque necesita ser reparado, reparado por el neoliberalismo y/o las intervenciones del norte global. Igualmente, existe la idea y aceptación de la existencia de una variedad estandarizada (o “estándar”), relacionada con una ideología prescriptiva, es decir, que prescribe, como un médico, la gramática correcta, la gramática del estándar, por el propio bien del hablante y que no se basa en una autoridad no cuestionada y culturalmente consensuada.

Una ideología central para este estudio consiste en la visión monolingüe de la lengua en general y del bilingüismo en particular, y que representa a la persona bilingüe como la adición de dos monolingües reconociendo de esta forma a hablantes bilingües que hablan ambas lenguas con competencia “nativa”. Esta competencia se mide en función de si hablan o no el dialecto dominante/estándar y si tiene o no acento de acuerdo a la idea de “hablante nativo” que forma parte de los discursos hegemónicos que construyen una identidad nacional homogénea. Un bilingüe monolingüe se valora por encima de un monolingüe dominante que se valora por encima de una persona bilingüe racializada que, a su vez, se valora por encima de un monolingüe de una lengua minorizada.

La ideología deficitaria ve a quienes no hablan el idioma dominante como incompletos, faltos de un factor clave para su desarrollo. Esto también se aplica a nivel global, donde se considera que el sur global necesita ser “reparado” por el neoliberalismo y las intervenciones del norte. Se acepta la existencia de una lengua estándar, prescrita como “correcta” para el bienestar del hablante, basada en normas culturales no cuestionadas. Además, la visión monolingüe del bilingüismo considera al bilingüe como la suma de dos monolingües, evaluando su competencia según si hablan el dialecto dominante y sin acento, en línea con los discursos hegemónicos que promueven una identidad nacional homogénea. En este marco, se valora más al bilingüe monolingüe que al monolingüe dominante, y este último por encima de un bilingüe racializado, quien se valora más que un monolingüe de una lengua minorizada. Es decir, a partir de estas ideologías se organiza jerárquicamente la diversidad según su distancia de la “norma natural”. Es importante también considerar en la interconexión entre responsabilidad personal de aquellos que no hablan el dialecto estándar y/o lengua dominante de aprenderlos y, si no aprenden o no aprenden lo suficientemente rápido, se les considera vagos y/o carentes de interés o fuerza de

voluntad. Esto es un subproducto del neoliberalismo que enfatiza un estado de *laissez-faire* y la responsabilidad personal sobre los servicios sociales.

Las ideologías lingüísticas, por lo tanto, presentan la lengua como fenómeno social en base a su papel en cómo se producen, mantienen y refuerzan las estructuras sociales en una sociedad. Por ejemplo la creación de estados-nacionales requirió la homogeneización del idioma por medio de discursos que naturalizan “the ideal of imagined linguistic homogeneity” (Piller, 2016 a, p.220 ). Los líderes sintieron que la unidad no podía ser posible cuando coexisten múltiples idiomas y no hay un idioma nacional. Si no hubiera una lengua nacional, ¿cómo podría haber alguna vez una identidad nacional? La homogeneidad lingüística en el estado-nacional asume y naturaliza la idea de que las lenguas existen dentro de fronteras fijas. Sin embargo, muchas lenguas ya existían mucho antes de que se establecieran estas fronteras artificiales, creadas durante la colonización y la formación de nuevos estados-nación. Por ejemplo, lenguas originarias, como el aimara o el quechua, existen cruzando fronteras, en Chile, Perú y Bolivia. Igualmente, como resultado de la inmigración las lenguas “se mueven” y no están arraigadas en un territorio. Este “principio de territorialidad” (Flores and Rosa, 2015; Piller, 2016) que co-naturaliza el binomio una lengua-un país, por lo tanto, constituye una ideología que promueve la percepción de la diversidad lingüística como problemática y un obstáculo para la unidad social.

En su libro de 1990, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Humberto Maturana habla sobre los significados de la lengua y el verbo educar. Él reconoce que el sistema educativo es un producto de la sociedad, una construcción social, y que la educación es política y la lengua dentro de la educación es política. Él dice, “Si la educación en Chile lleva al niño a vivir sus errores como negación de su identidad, la educación no le sirve a Chile”(p.51). Él hace

referencia al hecho que la educación y la manera en que un niño está educando puede ser internalizada como una reflexión de su valor, de su inteligencia. Con la perspectiva de la educación bilingüe, si los niños que hablan un idioma marginalizado, están en clases donde todas de las lecciones están en la lengua dominante, ellos pueden internalizar que su propia cultura y su propia lengua no tienen valores en lugares (pseudo)profesionales.

Para entender por qué es importante la forma en que se enseña y se usa las lenguas en el aula, es fundamental definir los derechos lingüísticos, los prejuicios lingüísticos y las complejas jerarquías que involucran a las lenguas en nuestra sociedad. Los derechos lingüísticos están esbozados en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998), que según sus escritores es un texto necesario que “dibuja un horizonte de convivencia y de paz gracias al reconocimiento del derecho que cada comunidad lingüística tiene para dar forma a la vida en su lengua propia y en todos los ámbitos” (1998, p.9). Se centra en la convivencia de comunidades lingüísticas y el rechazo de la ideología de una lengua estándar y de la visión deficitaria de la lengua. Algunos de los derechos claves que reconocen los autores son:

El derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el derecho al uso de la lengua en privado y en público; el derecho al uso del propio nombre; el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen; el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura; el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; y el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas (1998, p.15).

Zavala (2020) crítica estos amplios derechos lingüísticos diciendo que caen en la trampa de

naturalizar la conexión entre territorio y lengua (la territorialización de la lengua) y cultura y lengua. La lengua, como dije anteriormente, no está ligada a un segmento de tierra; los hablantes deberían recibir estos derechos incluso si no residen en el “territorio tradicional”. Además, hablar la lengua de un grupo marginado no es un requisito para identificarse como parte de ese grupo, y hacer esa suposición deshistoriza la vida útil de las lenguas marginadas, descuidando los impactos en el mundo real de la colonización y la globalización, donde ocurrió un genocidio cultural, lingüístico y físico.

Los prejuicios lingüísticos son juicios de valor que están normalizados y estandarizados por la sociedad. Estos juicios de valor crean suposiciones, estereotipos y sesgos sobre una lengua o/y los hablantes de una lengua. Por ejemplo, el movimiento de English-only en la educación de los Estados Unidos. Organizaciones como “ProEnglish” están en la lucha para instalar inglés como la lengua oficial y terminar la educación bilingüe en favor de programas de inmersión (ProEnglish, “About Us”). Este lenguaje asimilador crea correlación entre nación y lengua, donde la competencia en inglés es igual a la capacidad para ser comprometido cívicamente. Aprender inglés se convierte en una responsabilidad individual (Piller, 2016a, p.208), si no hablas el inglés estándar en los Estados Unidos, eres un pagano nacional, una persona “otra”, una persona sin nación, una persona deslenguada (Anzaldúa, 1987, p. 124). Organizaciones como “ProEnglish” son una herramienta de opresión que mantiene la jerarquía lingüística, prioriza la protección de lenguas dominantes y minimiza la presencia de lenguas minorías.

### **III. Discurso de raciolinguística**

En conexión con las construcciones de identidad nacionales homogeneizadoras, la raza ha jugado y juega un papel fundamental. Desde una perspectiva raciolingüística, de hecho, se identifican e “interroga la co-naturalización histórica y contemporánea de la lengua y la raza”

(Rosa & Flores, 2020, p. 90) como parte del legado colonial que sitúa las personas blancas y las lenguas europeas como superiores a las personas y lenguas indígenas. Desde la perspectiva raciolinguística, las lenguas reciben poder y valor cultural que corresponde con el poder social que se da a la raza. Un análisis crítico desde las propuestas raciolingüísticas tiene como objetivo desindexicalizar raza y lengua como parte de esfuerzos más amplios para luchar contra la supremacía blanca y contribuir a los proyectos de decolonización de nuestra sociedad. Con respecto a la co-naturalización de lengua y raza, Flores y Rosa (2015) se refieren al papel de “white-listening subject” en el proceso de construcción de ideologías lingüísticas. Por un lado, este sujeto “que escucha” desde una posición no marcada conceptualiza las prácticas lingüísticas de sujetos minorizados como una actuación para una audiencia blanca. Las personas que no hablan la lengua o variedad dominante son posicionadas como “marcadas” y posicionadas en la necesidad de hablar de una manera que no asuste al oyente blanco como técnica de supervivencia que parece necesaria en nuestra sociedad poscolonial.

Por otro lado, el concepto de “white-listening subject” constituye una posición ideológica que, en vez de enfocarse en el estudio de cómo los signos lingüísticos se asocian con categorías sociales, se centra en cómo la percepción de quienes se identifican con la mayoría lingüística construyen y racializan las prácticas lingüísticas de grupos racializados. En este sentido Reyes (2014) observa que “change may not in fact begin with speaking subjects (migrants) but may be brought into being by listening subjects (those authorized to speak about migrants) and whatever anxieties and desires motivate the circulation of representations of speakers”(Reyes, 2014, p.368). La cita sostiene que el poder de dar forma a las narrativas en torno a la migración no reside sólo en quienes la experimentan directamente, sino en quienes representan y median esas experiencias ante el público en general. ¿Quién escucha el discurso en torno a la migración? El

cambio en la forma en que se entiende la migración, o en cómo se trata a los migrantes, está vinculado a cómo estos "sujetos oyentes" autorizados interactúan con sus propios miedos y deseos, y cómo deciden representar las realidades de la migración. Esta reflexión sobre la representación alienta un examen más crítico de las fuerzas que intervienen en la configuración de nuestra comprensión de la migración y sus complejidades. Esta posición es crucial para "imaginar" la desnaturalización la conexión entre lengua y raza "linked to Otherizing discourses such as illegality and gradation of diversity"(Rosa, 2019b, p.38).

Podemos expandir esta idea de "white-listening subject" para incluir las escuelas como parte de las instituciones educativas que funcionan en base a y reproducen "white-listening". En la mayoría de las escuelas públicas en los Estados Unidos, que estoy considerando una parte del hispanohablante, hay solo una lengua "académica" y valorada. Esta lengua académica se considera apropiada y apoya la jerarquía lingüística que existe en nuestra sociedad. En los Estados Unidos, es el inglés "estándar". Es una dinámica interesante porque la institución de escuela crea "white-listening subjects", mientras funciona simultáneamente como un "white-listening subject". Es decir, perpetúa la racialización de las prácticas lingüísticas de grupos racializados, contribuyendo a la perpetuación de las estructuras de poder que fomentan la inequidad y la invisibilización de la diversidad.

Esta definición de la raciolingüística está basada en las definiciones estadounidenses de la raza. Sin embargo, cada país tiene su propio entendimiento de cómo dividir/categorizar la raza. Por ejemplo, en Chile, muchas personas no consideran los pueblos indígenas como raza, sino como etnicidades, lo que los diferencia del inmigrante reciente y pueblos afrodescendientes.

### *La racialización del bilingüismo*

En el libro *Looking Like a Language, Sounding Like a Race* (2019), Rosa habla sobre el concepto de “young latino professionals”. “Young latino professionals” son los estudiantes latinos que pueden hablar el inglés y el español a un nivel profesional o “psuedo”-académico. Si uno tiene la capacidad para hablar sobre su experiencia con latinidad sin jerga y con teorías académicas y palabras grandes, se convierte en un miembro valorado de la sociedad. Sin embargo, los estudiantes latinos que no hablan español se parecen como si no tienen orgullo de su cultura. Rosa dice “Students are encouraged to be Latinx but in a careful way such that this identity does not impede them as they continue their education and seek employment.” (p.66). Y los estudiantes que hablan español e inglés, pero no con “competencia”, caen en los estereotipos de ser incultos. Esta “competencia” era definida por la clase dominante. Ellos quieren la diferencia lingüística y cultural cuando la hace parecer progresiva y diversa, pero los hispanohablantes necesitan encajar en la hegemonía de la blancura.

Estos conceptos también me recuerdan sobre una de las melodías de las que habla Ofelia García (2021), la melodía de “lengua dual”. Si una escuela es nombrada “lengua dual” atrae familias blancas y anglohablantes. Las capacidades lingüísticas de estos estudiantes blancos son percibidos como capital social que van a ayudarles en el mercado laboral. Su bilingüismo está mercantilizado. Pero para los estudiantes no-blancos que hablan más de una lengua, su bilingüismo está racializado. La visión monolingüe de la lengua sólo reconoce a los hablantes bilingües que hablan ambas lenguas con competencia (Piller, 2016). Esta competencia se mide en función de si hablan o no el dialecto dominante/estándar y si tienen o no acento. Un bilingüe monolingüe se valora por encima de un monolingüe dominante que se valora por encima de un bilingüe racializado que se valora por encima de un monolingüe de una lengua minorizada.

También es responsabilidad personal de aquellos que no hablan el dialecto estándar y dominante aprender y si no aprenden o no aprenden lo suficientemente rápido se les considera vagos. Esto es un subproducto del neoliberalismo que enfatiza un estado de *laissez-faire* y la responsabilidad personal sobre los servicios sociales. Habitus monolingüe es otra manera de categorizar y organizar a los hablantes en nombres como: “academico”, “nativo” y “estandar”.

#### IV. Metodología

Para descubrir una respuesta a mi pregunta de investigación, ¿Cómo son las maneras en que los maestros, en la escuela Laguna Verde, pueden eliminar las consecuencias raciolingüísticas para apoyar estudiantes indígenas?, voy a hacer una revisión de la bibliografía que ya existe sobre sociolingüística, raciolingüística, el sistema educativo chileno y educación intercultural bilingüe. Luego voy a hacer un estudio de caso de la Escuela Laguna Verde con entrevistas con miembros del docente escolar así como observar el entorno de un salón de clases. No voy a hacer entrevistas con niños en la escuela de Laguna Verde por razones de ética y consentimiento. También, voy a enfocarme en la ética ofreciendo reunirse con los profesores en lugares convenientes y confortables. Intentaré ayudar en todo lo que pueda en el aula como forma de reciprocidad. Mis limitaciones son que solo tengo acceso a una escuela intercultural (solo hay una escuela intercultural en la Quinta región) y por eso no puedo hacer suposiciones sobre la capacidades de todas las escuelas chilenas.

En mi tiempo en la escuela hice una entrevista semiestructurado con una profesora en la escuela. Las preguntas siguientes servían como mi base para la entrevista:

1. ¿Cómo incorporas lenguas indígenas en el aula?
2. ¿Para ti qué significa enseñar interculturalmente?
3. ¿Cómo añades otras culturas en tu aula?

4. ¿Cómo tu aula demuestra su interculturalidad en una manera física?
5. ¿Tienes juegos que incorporan otros idiomas?
6. ¿Cómo reaccionan las familias a la educación intercultural?
7. ¿Cuántos estudiantes en tus clases tienen antecedentes indígenas?
8. ¿Es posible incorporar más de una lengua y una cultura originaria en tus clases?

¿Cómo hiciste?

9. ¿Los estudiantes están receptivos a las clases de mapuzugun? ¿Cómo interactúan con los materiales de clase?

Reconozco que estos metodos son representados por los metodos occidentales que se enfocan en la creacion de grupas con el intento de colocandolas en jerarquias. Soy consciente que las investigaciones “profesionales” encajan en la hegemonia metodología con la tendencia de ser distante de sus sujetos y deshumanizar el proceso de aprender de los sujetos de investigación. En realidad, no son sujetos, son los expertos de sus experiencias y este “framing” puede ponerlos en control del discurso sobre la epistemología. Con esta perspectiva y con el concepto de reciprocidad quiero hacer “action research” el cual tiene resultados materiales.

## **V. Posicionalidad**

Necesito reconocer mi posicionamiento como una hablante de inglés, una estadounidense rica y una mujer blanca cuando estoy haciendo esta investigación. Como una hablante de inglés, hablo la lengua dominante del mundo occidental. La lengua de inglés tiene mucho poder social y si sabes inglés, tienes capital cultural y muchas más oportunidades en la fuerza de trabajo. Como una persona de los Estados Unidos, que tiene dinero, tiene mucho privilegio. Porque vivía en un barrio rico pude tener una educación bueno. Mis padres pagaban mucho en impuestos de propiedad, para que mi hermana y yo tuviéramos una educación de calidad. Me beneficié de un

ciclo injusto de dinero, buena educación y más dinero. He estado reflexionando mucho sobre mis propias capacidades con el Español y el Inglés. No creo que sea bilingüe, pero puedo comunicarme en ambas lenguas. He realizado que mis capacidades están valoradas de una manera que es diferente del bilingüismo de personas racializadas. Como un sujeto no-racializado, mi “spanglish” se parece a un mérito, es algo para mi resume que puede ayudarme en un trabajo de estatus más alto. Por otro lado, las personas racializadas que hablan dos lenguas se considera que hacen lo mínimo indispensable.

También, porque no soy de Chile, tengo una distancia de la realidad de la educación y el racismo que existen en Chile. Nunca podré comprender completamente las experiencias de los pueblos indígenas en Chile, pero haré todo lo posible para escuchar, leer y aprender de miembros de la comunidad y expertos en el campo. Finalmente, tengo el privilegio de ser una mujer blanca, lo que nuevamente significa que no he enfrentado discriminación en el aula por mi raza. En una nota diferente, soy una educadora y tengo un gran interés en la manera en que la educación puede ser facilitadora de cambios sociales o puede mantener el orden hegemónico en la sociedad. En conclusión, yo tengo mucho privilegio lingüístico. Porque yo soy educada, con padres educados, yo puedo hablar el inglés “estandar”. Y porque yo puedo comunicarme en el español como una persona blanca, me consideran valioso para la fuerza laboral.

## **VI. Esquema de capítulos**

### *Capítulo 2: Las construcciones de ideologías lingüísticas en relación con la mantención de la indigenidad en Chile*

En este capítulo se introducen los conceptos y marcos teóricos en relación con la construcción de ideologías lingüísticas y en relación con la situación de las lenguas indígenas/originarias en Latinoamérica, en general, y en Chile concretamente. Dentro del

contexto chileno, me centraré especialmente en las iniciativas de revitalización del mapudungun (“lengua de la tierra”) contextualizadas en la historia y los movimientos del pueblo Mapuche. Los objetivos de este capítulo contribuirán a mi comprensión general de la relación entre las ideologías lingüísticas y los movimientos de revitalización lingüística, centrándose en el recorrido lingüístico de la comunidad mapuche y siguiendo su historia en relación con las dinámicas de poder lingüístico que existen en Chile. Este capítulo sentará las bases para comprender cómo se crean y mantienen las ideologías lingüísticas y cómo esto genera la necesidad de revitalizar las lenguas. Esta base establecerá la educación bilingüe (Capítulo 2) como una herramienta fundamental para la revitalización de las lenguas. Este capítulo también dará el contexto de los movimientos lingüísticos indígenas en Chile y la historia de la colonización en Chile, lo que proporcionará información de fondo sobre la demografía indígena de Chile y ayudará a contextualizar la eficacia de la implementación de la educación bilingüe en Chile, teniendo en cuenta la diáspora mapuche.

*Capítulo 3: La educación intercultural bilingüe; Politizando el aprendizaje de lenguas y el uso de lengua en escenarios educativos que son diverso lingüísticamente y culturalmente*

Este capítulo se centra en el modelo de la educación intercultural bilingüe – objetivos, trayectorias, análisis, limitaciones y logros- así como otros esfuerzos y propuestas con el objetivo común de contribuir a la decolonización de la educación. La segunda parte de este capítulo se centra en las implementaciones de la EIB en Chile en diferentes contextos: escuelas privadas/públicas y urbanas/rurales y de implementación de la cosmovisión mapuche en las escuelas chilenas. Este capítulo se centrará en cómo la educación intercultural bilingüe puede ofrecer una alternativa a las formas hegemónicas dominantes de conocimiento para promover la transformación social a través de la educación. Se ampliará el concepto de descolonización,

restringiendo su alcance al aula. En este capítulo se definirá la educación intercultural bilingüe y se brindarán ejemplos de sus logros y limitaciones. Estos antecedentes servirán de base para el siguiente capítulo, que se centra en la implementación de la educación intercultural bilingüe en la escuela Laguna Verde.

*Capítulo 4: Bienvenidos a Laguna Verde; La educación intercultural en un lugar  
“vulnerable”*

En este capítulo se introduce el estudio de caso de la Escuela Laguna Verde. Se incluyen la descripción demográfica y socio-política del pueblo Laguna Verde y la historia de la Escuela Intercultural Laguna Verde, incluyendo sus principios y objetivos fundamentales, su modelo educativo y los desafíos y éxitos de la escuela. En este sentido, uno de los objetivos principales de este trabajo es entender cómo funciona un aula intercultural, específicamente, la Escuela Laguna Verde evaluar el impacto de este modelo para combatir ideologías raciolingüísticas basadas en la co-naturalización de lengua y raza. En este capítulo se plantea cómo se presenta la interculturalidad en el contexto de la escuela y cómo puedo extrapolar a partir de entrevistas a docentes para evaluar su efectividad en el combate a las consecuencias de las ideologías monolingües que priorizan el español sobre las lenguas indígenas.

En la declaración de la visión de la Escuela Laguna Verde se explica que:

Nuestra escuela pretende ser una institución que entregue una educación de calidad y equitativa, cuyos estudiantes sean reconocidos como personas integrales, respetuosas, solidarias y reflexivas, dentro de una comunidad diversa, inclusiva, vinculada con sus raíces, donde predomine el ambiente afectivo, para que sean capaces de resolver problemas de manera autónoma y egresen capacitados para insertarse en una sociedad globalizada de manera consciente (Escuela Intercultural Laguna Verde, 2024b, p.2).

En este capítulo, a partir de observaciones de clases de mapuzegun y talleres de saberes tradicionales de la cosmovisión mapuche, entrevistas con maestros, y documentos tales como el plan de estudios de la Escuela Laguna Verde voy a analizar a partir de las herramientas conceptuales de la decolonización, la interculturalidad y de la raciolingüística cómo la escuela contribuye al desmantelamiento de ideologías lingüísticas y culturales deficitarias. Igualmente, me propongo identificar áreas afectadas por la falta de medios, así como posibles formas de colaboración y alianzas que sirvan como recursos que la Escuela Intercultural Laguna Verde pueda considerar y evaluar como parte de su trayectoria futura.

## **Capítulo 2: Las construcciones de ideologías lingüísticas en relación con la mantención de la indigeneidad en Chile**

### **I. Movimientos de revitalización de lenguas originarias**

En el mundo colonizado, ha habido movimientos para revitalizar lenguas originarias que fueron minimizadas o sacadas de los entornos educativos formales con la llegada de la colonización. Dependiendo del contexto sociocultural, estos movimientos están dirigidos a mantener la lengua -si todavía existe una población de hablantes- o de revitalizarla en los casos de genocidio y borrado lingüísticos. De acuerdo a Darrell Kipp, “The promise of tribal language revitalization offers in reconciliation; a renegotiation of reality and restoration of an intellectual beauty possible in the oceans of tomorrow” (2009, p.6). Es decir, la revitalización no puede ser separada de la historia de colonización y la perpetuación de jerarquías lingüísticas en la sociedad postcolonial y, por lo tanto, tampoco se deben despolitizar los movimientos, que tienen un sentido de reclamación y reparación lingüística y cultural y que, entre otros, tienen como objetivo restaurar lo que nunca debió haber sido quitado sin consentimiento, ofreciendo a los niños la oportunidad de aprender su lengua tribal en entornos educativos que brinden apoyo y cuidado (Kipp, 2009, p.6). El sistema escolar, por tanto, debe ofrecer la oportunidad de promover la agencia lingüística, es decir, la conciencia de que la forma dominante de hablar no es naturalmente mejor y de que el discurso dominante existe dentro de un contexto social e histórico que beneficia a la clase dominante. Esta conciencia lingüística está en la base de la capacidad de identificar dinámicas de poder en nuestras elecciones de cómo hablamos, escribimos y, en general, nos comunicamos e interaccionamos a través de nuestras prácticas

lingüísticas. Este foco en la inclusión de las lenguas indígenas en el aula, no solo agrega a estas lenguas colonizadas valor académico y, mayor agencia, sino también un cambio en el vínculo entre ciudadanía y competencia lingüística.

Un elemento discursivo clave de la revitalización lingüística es el concepto de propiedad lingüística. ¿Pertenece una lengua a un pueblo? No, pero es importante contextualizar la pérdida de la lengua indígena y el deseo de recuperarla. Ting (2023) reflexiona sobre el papel que desempeñan la responsabilidad y la propiedad lingüística en los movimientos de revitalización. “After years of colonisation, the concept of ‘speakers of an Indigenous language’ does not automatically entail that the speaker has one Indigenous lineage, nor does it assume that an Indigenous person is able to use an Indigenous language.” (49). En la **Tabla 1** se explican las clasificaciones nuevas de Ting (2023) de los tipos de hablantes. Él clasifica a estos hablantes como “hablante nativo” –un hablante que tiene una conexión genealógica con la población indígena pero que puede o no hablar realmente la lengua indígena–, “nuevo hablante” –donde no se tiene en cuenta la genealogía y están aprendiendo a hablar la lengua indígena como su segunda lengua–, “hablante potencial” –donde tienen estatus indígena, pero cuando aprenden a

**Tabla 1**

TABLE 1 Types of speakers.

Types of speakers	Indigenous status	Language fluency level
Native speaker (as a birthright)	Have a genealogical connection	May or may not speak the language
New speaker/Learner speaker	May or may not have a genealogical connection	Learning to speak the language as L2
Potential speaker	No Indigenous status	Not yet speaking but could learn as L2
Non-(Indigenous) speaker	No Indigenous status	Do not speak the language

(Ting, 2023, p.52)

hablar pueden aprender la lengua indígena—, y, finalmente, “no hablante” –alguien sin estatus indígena que no habla la lengua.

En muchos casos, la imposición forzada de las lenguas coloniales interrumpió la transmisión de las lenguas indígenas, lo que provocó brechas generacionales o incluso la pérdida total de la fluidez en el idioma. Algunas personas pueden tener ascendencia indígena, pero haber sido criadas con una lengua colonial dominante, mientras que otras pueden hablar con fluidez una lengua indígena sin estar necesariamente vinculadas a un linaje o comunidad en particular.

También señala cómo

la identidad no se

define puramente por

la capacidad

lingüística o el linaje.

En un mundo

poscolonial, la

identidad es

multifacética, moldeada por una mezcla compleja de historia, experiencia personal y

recuperación cultural, en lugar de por un solo mercado. Cuando Ting (2023) habla de la

propiedad de la lengua, relata la definición de Bernstein de la legitimidad de un hablante. La idea

de propiedad de la lengua se utiliza comúnmente para representar el control legítimo que los

hablantes afirman tener sobre la evolución de una lengua (Ting, 2023, p.50). Como mencioné

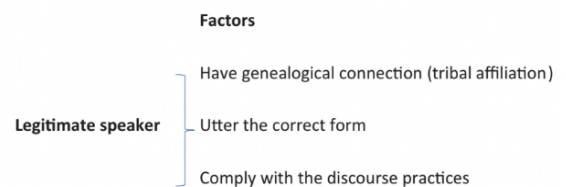
antes, la legitimidad a una escala hegemónica más amplia tiene vínculos íntimos con la raza, la

etnicidad y la ciudadanía. Por otra parte, para ser un hablante “legítimo” de lenguas indígenas

hay diferentes factores. Estos nuevos estándares de legitimidad y capacidades lingüísticas crean

**Figura 1**

**FIGURE 1** Factors contributing to legitimate speaker.



(Ting, 2023, p.51)

una nueva ideología dentro de los movimientos de revitalización y se crean nuevas categorías de tipos de hablantes para organizar y mantener jerarquías. En la **Figura 1** podemos ver los factores que identifica Ting (2023) y que hacen que un hablante legítimo de una lengua pueda, por tanto, reclamar la propiedad de dicha lengua. Según Ting (2023), un hablante legítimo es aquel que tiene una conexión genealógica con la lengua indígena, que pronuncia la forma correcta y que cumple con los patrones del discurso. Sin embargo, teniendo en cuenta la ideología de una lengua estandarizada, es importante cuestionar la noción de que la legitimidad depende de hablar de una manera “correcta”. En cambio, la legitimidad de un hablante debería determinarse por su capacidad de usar cualquier herramienta dentro de su caja de herramientas lingüísticas para comunicarse y crear conocimiento. Reivindicar la propiedad de una lengua va más allá de la lengua en sí misma; implica la creación y el refuerzo de dinámicas de poder, el control y la asignación de recursos lingüísticos y la configuración de jerarquías sociales. Y, lo que es más importante, gira en torno a determinar *quién* tiene la autoridad para ser considerado un hablante legítimo de esa lengua. (52). La construcción de la condición de hablante legítimo como una construcción histórica y social proporciona un marco para ver los movimientos de revitalización lingüística no como una herramienta que sólo recompensa a los hablantes legítimos, sino como un movimiento para desafiar el discurso dominante en torno a la lengua, la cultura y la ciudadanía, incluida la historicidad de la colonización y el trauma generacional de la asimilación forzada.

### *1.1 Movimientos de revitalización en Latinoamérica*

En América Latina hay 557 lenguas indígenas. La ubicación de estas lenguas se puede ver en el siguiente mapa, que muestra la densidad de pueblos indígenas en América Latina. Brasil tiene el mayor número de pueblos indígenas en América Latina con 241. En total, el 6,1%

de América Latina y el Caribe se autoidentifica como parte de un pueblo indígena. Además, la tabla 2 muestra cómo se distribuyen las lenguas indígenas en América Latina. Brasil tiene 186 lenguas originarias, siendo la más hablada el tikuna. Chile tiene 6, siendo el mapundungun la lengua más hablada. Una parte importante de esta tabla es la columna que indica el estatuto legal. Algunas de estas lenguas indígenas, como el quechua en Bolivia, tienen el mismo estatus oficial que el castellano. Otras, como Perú, son solo oficiales en territorio indígena. Muchas de las lenguas son reconocidas como lenguas de educación y patrimonio cultural.

**Mapa 1**

Mapa II.1 Diversidad étnica en América Latina



FUENTE: Atlas en DVD (2009).

(UNICEF, 2009, p.70)

**Tabla 2****Cuadro II.6** **Lenguas originarias en América Latina y el Caribe**

PAÍS	LENGUAS ORIGINARIAS	LENGUA CON MAS Y MENOS HABLANTES	ESTATUTO LEGAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS
Argentina	15	wichí y lule	Lenguas de educación
Belice	4	garífuna y maya yucateco	-----
Bolivia	33	quechua y machineri	Oficiales igual como el castellano
Brasil	186	tikuna y anambé y apiakà	Lenguas de educación
Colombia	65	nasa yuwe y totoró	Oficiales en sus territorios
Costa Rica	7	bribri y teribe	Lenguas por las que debe velar el Estado
Chile	6	mapudungun y yámana	Lenguas de educación, y de uso y conservación
Ecuador	12	kichwa y sapara	De uso oficial en sus territorios, kichwa y shuar lenguas de relación intercultural en todo el país
El Salvador	1	pipil o nahuat	Parte del patrimonio cultural de la nación y objeto de preservación, difusión y respeto
Guatemala	24	k'ich'e y xinka	Reconocidas por ley pero no-oficiales, lenguas de educación y uso por la administración pública
Guyana	9	lokono y waiwai	Lenguas de uso comunitario
Guyana Francesa	6	galibi y arawak	-----
Honduras	6	miskitu y ch'orti	-----
México	64	nahuatl y ahuateco	Lenguas nacionales, equiparables con el castellano, en sus territorios, de uso en la administración pública y en la educación
Nicaragua	6	miskitu y rama	Oficiales en sus territorios
Panamá	8	ngöbere y buglere	Lenguas de educación y lenguas objeto de estudio y preservación
Paraguay	20	mbyá guaraní y tomárahõ	Lenguas de educación y patrimonio cultural, sólo el guaraní es oficial junto con el castellano
Perú	43	quechua y resígaro	Oficiales en los lugares donde predominan
Surinam	5	kar'íña o kaliña y akurio	Lenguas de uso comunitario
Venezuela	37	wayuú y añú o sapé	Lenguas de uso oficial en todo el país y patrimonio cultural de la nación
América Latina	557	quechua y pipil	

(UNICEF, 2009, p.81)

111 de estas lenguas están al borde de la extinción lo cual se debe a que las lenguas europeas tienen un valor más alto en el mercado global. Europa, los Estados Unidos y el resto del “norte global” son señaladas como el ideal del desarrollo y, por lo tanto, las lenguas europeas se asocian con la distinción entre el tercer y el primer mundo. La naturalización de esta ideología ha

llevado a que la producción de conocimiento se asigne a los hablantes de lenguas europeas, priorizando el mantenimiento de la lengua occidental y desestimando la producción de conocimiento indígena. (López y García, 2016). Según López y García, “Language revitalization should thus be seen mainly as a sociopolitical endeavor under the primary responsibility of the Indigenous family and community, and by extension of their ethnopolitical and grassroots organizations” (López y García, 2016, p.119). Al plantearlo como un esfuerzo sociopolítico, también reconoce los efectos profundamente arraigados del colonialismo en las lenguas indígenas y cómo la pérdida de las lenguas está vinculada a luchas más amplias por la soberanía, la identidad y la autodeterminación. No se trata sólo de preservar las palabras o la gramática, sino de recuperar el poder, la capacidad de acción y un sentido de pertenencia colectiva. En América Latina, los movimientos de revitalización de las lenguas se han dado tanto a nivel de base como a nivel de organización más estructural. Por ejemplo, en Uruguay existe una organización a nivel nacional (el Consejo de la Nación Charrúa de Uruguay), que facilita la comunicación entre los descendientes de las comunidades indígenas y los funcionarios estatales en el ámbito de la educación y la cultura (Albó et al, 2009, p.54). A través de esta conexión, pretenden evaluar la forma en que se enseña la historia en los libros de texto y revisarlos para incluir palabras de las lenguas indígenas que fueron borradas de la epistemología hegemónica. A nivel internacional, el Fondo Indígena, un conglomerado de comunidades indígenas que luchan internacionalmente por su autodesarrollo, ha creado un programa educativo especial con el enfoque de la revitalización de las lenguas originarias. (Albó et al, 2009, p.54)

## **2. La historia de indigenidad en Chile; El viaje del pueblo Mapuche desde las ideologías lingüísticas**

En Chile no hay muchas niñas con una lengua indígena como su primera lengua, lo cual

es importante para mi investigación porque la educación intercultural bilingüe en la Escuela Laguna Verde no es parte de un proceso de mantenimiento de la lengua, sino de una reintroducción de la lengua, la cultura, las epistemologías y la cosmovisión mapuche. Como explica Elisa Loncón, activista por los derechos mapuches y lingüista,

The Spanish conquest implied the genocide of our peoples as well as the imposition of an anthropocentric philosophy, a patriarchal culture and the Eurocentric hierarchies with which people were historically treated as inferiors and denied their human condition. After the conquest, the relationship of the Chilean state with our people has not been different from that of the Spanish conquerors, because it continued with territorial dispossession, a process in which we lost 95% of our original territory, and which resulted in economic, cultural and linguistic poverty, and the loss of autonomy and self-determination from which we still have not recovered (Loncón, 2023).

La estructura económica neoliberal ha conducido a la privatización de escuelas y la conceptualización de la educación como herramienta para ser parte del mercado global. En el mercado global se valora un determinado tipo de educación que crea futuros trabajadores en el ámbito del capitalismo. En términos lingüísticos, los trabajadores deben hablar inglés u otros idiomas europeos dominantes para ser considerados trabajadores valiosos.

Como argumenta Brablec (2023) con respecto a las poblaciones indígenas en Chile, “from an economic perspective, neoliberalism has exacerbated rural-to-urban migration, class differentiation and inequality, creating new forms of urban exclusion (Brablec, 2023, p.3). La migración rural a urbana fue en parte un resultado de la imposición del modelo neoliberal, porque el modelo de crecimiento sin límites y la agricultura monocultural, limitó las oportunidades de empleo, y cambió la trayectoria del viaje Mapuche. Durante el régimen de la

dictadura militar (1973-1990), muchos líderes mapuches fueron asesinados; otros fueron amenazados con prisión o exilio. La violenta dictadura de Pinochet, tuvo un enorme impacto en las vidas de grupos originarios, ya que se vieron afectados desproporcionadamente por la violencia emitida por el Estado. Usualmente, esta violencia fue basada en una ley anti-terrorista que calificó cualquier forma de protesta contra el gobierno como "terrorismo" y digna de castigo<sup>1</sup>. Después de Pinochet, con el regreso a la democracia, las nuevas élites han continuado rechazando el reconocimiento constitucional de las poblaciones indígenas. Para comprender plenamente hasta qué punto las ideologías lingüísticas han sido creadas por la historia de la colonización y la historia violenta de las relaciones entre el estado y el pueblo Mapuche, es necesario abordar la historia antes mencionada en categorías claras que contribuyen a ilustrar ya sea los orígenes o la implementación de las ideologías lingüísticas. (1) el pueblo mapuche pre-colonización y llegada de los españoles, (2) la presión para chilenizar, (3) la era de Pinochet/neoliberalismo, (4) el retorno a la democracia, (5) el modelo nativo.

### *2.1 El pueblo Mapuche pre-colonización, la tierra y la llegada de los españoles (1536-1818)*

La palabra mapuche significa “gente de la tierra” y dentro de la filosofía mapuche la tierra juega un papel importante, siendo tratada como una especie de deidad. La tierra tradicional mapuche era denominada wallmapu (imagen 1). De acuerdo a Elisa Loncon (2023), “La mujer mapuche proviene de una cultura centrada en la tierra, la filosofía Azmapu, la filosofía del buen vivir, que reconoce el poder femenino de la tierra a través de cuentos, canciones y ceremonias”, lo cual resalta la

**Imagen 1**



(Leone 2022:67)

<sup>1</sup> Esta ley y las interacciones entre el Estado y el pueblo mapuche se discutirán más adelante en la sección “*La época de Pinochet y la implementación del neoliberalismo (1970-1989)*”

profunda conexión entre la mujer mapuche y la tierra, enfatizando una cosmovisión donde la feminidad es venerada como una fuerza central y dadora de vida. La filosofía Azmapu y el concepto de “buen vivir” o *ñütram* reflejan un marco indígena donde el equilibrio con la naturaleza, el respeto por lo femenino y la interdependencia de todos los seres son valores clave. El hecho de que este conocimiento se transmita a través de cuentos, canciones y ceremonias demuestra cómo la cultura, la identidad y la espiritualidad están íntimamente ligadas a la tierra y sus ciclos. En un contexto más amplio, es una poderosa contranarrativa a las ideas occidentales dominantes de progreso y desarrollo que a menudo desconectan a las personas de la tierra. También desafía las estructuras patriarcales, posicionando a las mujeres no como agentes secundarios sino cruciales de la preservación cultural y ecológica. Los españoles llegaron en 1536 y Chile se convirtió en una colonia en 1541. Los españoles intentaron conquistar el territorio mapuche y obligarlos a asimilarse. Sin embargo, el pueblo mapuche era grande y estaba bien organizado y logró resistirse a convertirse en parte de la colonia española. En 1553, los ejércitos mapuche atacaron una base española y obligaron a los españoles a abandonar todas sus bases, menos una, que estaban en territorio mapuche.

## *2.2 La presión inicial para chilenizar (1818-1950)*

El pueblo mapuche luchó con éxito contra los primeros conquistadores y permaneció independiente después de un decreto español de soberanía hasta el siglo XIX, cuando en 1818 Chile se independizó de España, invadió las tierras mapuche y obligó a la gente a vivir en reservas. Los líderes del nuevo estado chileno vieron potencial en la tierra mapuche de Araucanía, viéndola como el granero potencial de Chile y un lugar para exportaciones masivas. Aunque el pueblo mapuche mantuvo su soberanía durante la llegada inicial de los españoles, se trazaron fronteras que no existían anteriormente alrededor de la tierra mapuche, lo cual legitimó

el territorio en el que se hablaba mapundungun, en comparación con el resto de Chile, donde se imponía el español como lengua oficial. Por esta razón, durante este período se reforzó la ideología territorial que naturaliza la conexión entre territorio y lengua, de forma que el mapundungun se convirtió a solo la lengua del territorio Mapuche, se crearon fronteras lingüísticas nuevas que no existían antes de la colonización de Chile. No existen fronteras dentro de estos períodos que he marcado, las ideologías que he nombrado no aparecen y desaparecen simplemente.

Esta homogeneidad del lenguaje en el estado-nacional supone y naturaliza que las lenguas existen dentro de fronteras discretas. Sin embargo, muchas lenguas han existido antes de estas fronteras formadas artificialmente durante el proceso de colonización y de formación de nuevos estados-nación. Esta existencia de las lenguas antes de las fronteras se puede ver en esta tabla, que muestra que hay 94 lenguas indígenas que se hablan en dos países en América Latina. Personas hablan quechua en 6 países, incluyendo Chile. Aymara, también se hablan en 3 otros países en adicción a Chile.

**Tabla 3**

 <b>Pueblos transfronterizos</b>	
LENGUAS INDÍGENAS	COMPARTEN FRONTERA O SE DISTRIBUYEN EN:
94	2 países
10	3 países
2	4 países
aymara	Argentina, Bolivia, Chile, Perú
garífuna	Belice, Guatemala, Honduras, Nicaragua
1	5 países
kari'ña/kari'na/kali'na/carib/galibi	Brasil, Guyana, Guyana francesa, Surinam, Venezuela
1	6 países
quechua/kichwa/ingano	Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú

FUENTE: Elaboración con base en Atlas en DVD (2009).

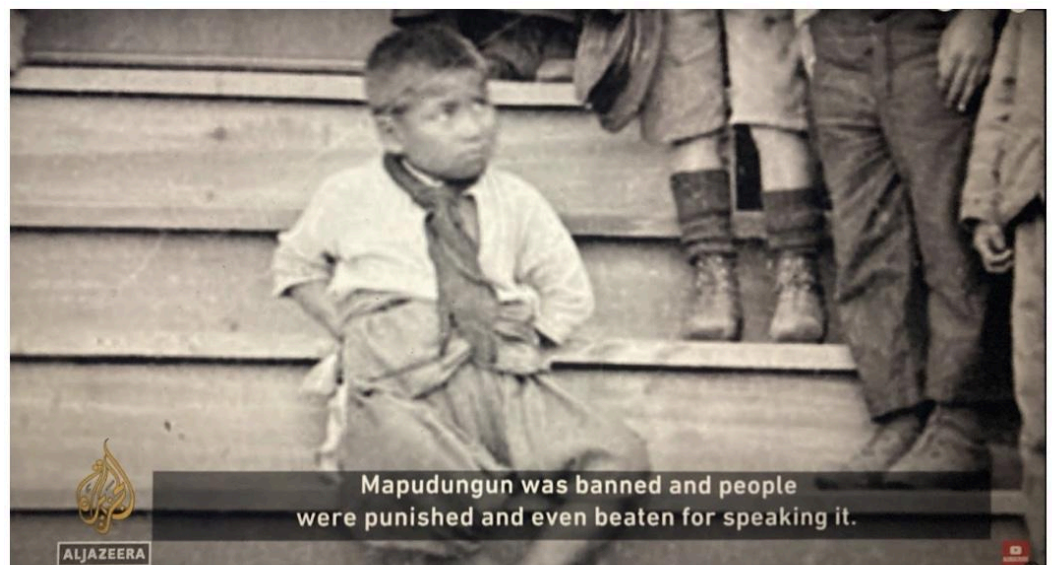
(UNICEF, 2009, p.12)

La Ocupación o Pacificación de la Araucanía (1861-1883) se refiere a una serie de operaciones militares, tratados e incursiones del ejército chileno y colonos en tierras mapuche, que resultaron en la integración de la Araucanía al territorio nacional chileno. La relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche se remonta a más de 500 años, y comenzó con la apropiación de territorio indígena por parte de los españoles. En la década de 1880, durante la "Pacificación de la Araucanía", el Estado chileno expulsó a los mapuche, que ya eran minoría, hacia zonas menos productivas. Un proceso similar ocurrió con los aymaras, los quechuas y los likan antai en el norte. A fines del siglo XIX, los grupos indígenas de la Patagonia fueron prácticamente exterminados, lo que llevó a la formación del Estado-nación de Chile.

Históricamente, la educación ha sido una herramienta para la asimilación y aculturación de los pueblos indígenas a través de campañas de civilización, chilenización y castellanización. Como respuesta a la desposesión de la tierra Mapuche, tuvo lugar un levantamiento en 1881-1882. En 1881, el ejército chileno decidió terminar la conquista de Araucua y formar fortalezas sobre el río Malleco. Las tribus mapuches lanzaron una campaña de guerrilla, atacaron las líneas de suministro y

## Imagen 2

tendieron emboscadas a las tropas, lo que les causó importantes bajas. El 27 de febrero destruyeron un convoy y



mataron a 136 soldados. En respuesta, el comandante chileno Gregorio Urrutia dirigió un contraataque, quemando pueblos mapuches y matando a muchos líderes. A pesar de las grandes pérdidas, los mapuches no se rindieron. En noviembre de 1881, los mapuches lanzaron una contraofensiva general, logrando inicialmente capturar varias ciudades, pero finalmente retirándose tras los reveses en los fuertes de Ñielol y Temuco, lo que marcó el fin de su resistencia.

La tierra mapuche, o Wallmapu, fue absorbida por el estado chileno, sin que se les permitiera mantener su propia soberanía. Durante este tiempo, pudieron cultivar la tierra colectivamente y tuvieron poder de decisión sobre sus prácticas agrícolas. Acompañando la absorción por el estado chileno vino la presión para chilenizar, asimilarse a los estándares de vida chilenos para ser parte de una identidad nacional homogénea como un parte de la construcción de un estado-nacional unificado, con esto vino la imposición de iglesias católicas y la creación de escuelas agrícolas que enseñaban solo en español y trabajaron para borrar la presencia del mapudungun y la historia mapuche. En el documental *Los Mapuches y el Mito de Chile*, Johal (2023) hace referencia a esta presión de asimilarse lingüísticamente, lo cual se puede ver en este cuadro (**imagen 2**) que menciona cómo el mapudungun estaba prohibido y a veces incluso golpeaban a los estudiantes por hablarlo. En el proceso de asimilación se llegó a la afirmación de que existía una lengua chilena oficial, el español, que iba a ser considerada estándar.

Esta ideología de la lengua estándar naturaliza la suposición de que existe una forma correcta de hablar una lengua, y en este caso una lengua correcta para hablar. El español se ha normalizado como la lengua correcta en Chile, asociada con ciudadanía, raza y la capacidad de participar en la fuerza laboral. La lengua también se convirtió en un marcador de estatus de

ciudadanía, el español parte integral de la identidad chilena y hablar una lengua indígena un marcador de alteridad. Hablar lenguas marcadas es indicador de ser extraño incluso si tu comunidad lingüística ha formado parte de un territorio por más tiempo. A menudo, tener un nivel de dominio del idioma que esté a la altura de los estándares hegemónicos dominantes está vinculado a la ciudadanía legítima y, en muchos sentidos, a la condición de persona. La naturalización de una lengua “estándar” en Estados Unidos “aligns normative whiteness, legitimate Americanness, and imagined ideal English” (Rosa, 2016, p.165). Los idiomas que no se alinean con esta blancura idealizada se marcan como otros. Por lo tanto, los hablantes de lenguas marcadas están sujetos a niveles más altos de vigilancia, lo que conlleva restricciones lingüísticas en las escuelas y el ámbito laboral. Quienes hablan lenguas no marcadas, las lenguas dominantes, a menudo dan por sentado su idioma, ya que no se espera que se autocensuran constantemente. Para ellos, el idioma no es un privilegio, sino simplemente un medio de comunicación. La lengua chilena hegemónica-nacional era y es el español y viene con la afirmación de que las personas que viven en Chile son todas “chilenas nativas”, el estado-nación está naturalizado y el discurso de un estado plurinacional que incluye la soberanía indígena es expulsada del discurso hegemónico. Los “chilenos nativos” se identifican solo con una identidad chilena, una identidad que depende del dominio del español. Si se es bilingüe se debe ser un bilingüe que encaja en la visión monolingüe, de modo que tu español cumpla con los estándares establecidos por el discurso hegemónico dominante.

### *2.3 La época de Pinochet y la implementación del neoliberalismo (1970-1989)*

Cuando Allende fue elegido en 1970 como miembro del partido socialista, escribió la ley indígena, que establecía qué tierras debían considerarse tierras indígenas, además de crear reformas agrarias que dieron a los agricultores mapuche más control sobre sus medios de

producción que anteriormente habían caído bajo el control de las grandes empresas y el estado. Sin embargo, el golpe de Estado de 1973, en el que Pinochet tomó el poder, cambió drásticamente el trato al pueblo mapuche y sus tierras. Durante el régimen de Pinochet, con la implementación de prácticas neoliberales durante la década de 1980<sup>2</sup>. Un ejemplo de esto fue el Decreto 2558, que puso las tierras de propiedad comunal en el mercado. También se eliminó el poder de toma de decisiones en un deseo de convertir las granjas mapuche en monocultivos para aumentar las exportaciones chilenas para competir en el libre mercado global. Esto despojó a la tierra, una tierra que tenía un gran significado cultural, de su biodiversidad, provocando una falta de oportunidades laborales en las zonas rurales mapuches y una migración masiva a los centros urbanos de Chile, como Valparaíso y Santiago, donde la mayoría de los migrantes ocupaban empleos mal remunerados: las mujeres trabajaban en el servicio doméstico y los hombres en la industria alimentaria. Estos empleos mal remunerados no eran sostenibles con el costo de vida en la ciudad. Así como el agotamiento de la tierra mapuche se correlacionó con la ideología de que no había comunidades indígenas en Chile, también lo hizo la disminución del número de hablantes de mapudungun. Para justificar y mantener el mito del excepcionalismo chileno, la invisibilización de los nativos mediante un genocidio de la tierra (despojo de la biodiversidad, extracción de recursos naturales y desvalorización del uso tradicional de la tierra y del conocimiento de la misma), la gente y la lengua fue una estrategia crucial. El mito del excepcionalismo chileno es una narrativa económica que enmarca Chile como un ejemplo de una nación en desarrollo que logró desarrollarse ingresando y participando en el mercado global. Esta narrativa forma parte de la justificación del apoyo de la dictadura militar, con el aumento

---

<sup>2</sup> Las prácticas neoliberal fueron traídas por los “Chicago Boys” que estudiaron economía con Milton Friedman en la Universidad de Chicago. Fueron enviados estratégicamente a la Universidad de Chicago, ya que Estados Unidos quería alejar a Chile del comunismo tras la Guerra Fría. Arreglaron “con éxito” la inflación durante la era de Allende, pero respaldaron la brutal dictadura..

económico e ideología neoliberal como un factor clave en el mantenimiento de una base conservadora.

Durante la era de Pinochet, el idioma también se percibía de manera diferente, con políticas neoliberales que hacían que ciertas formas de bilingüismo fueran más rentables que otras. En Chile, sin embargo, se promovió aprender inglés, ya que era el idioma del libre mercado global. Mientras que el bilingüismo español-inglés se consideraba moderno y rentable -de prestigio-, el bilingüismo lengua indígena- español era minorizado y sus hablantes bilingües racializados como los demás y su bilingüismo era devaluado y un marcador de su "alteridad". Los hablantes de lenguas indígenas y el español también desmentir las afirmaciones conservadoras de Pinochet de que no había indígenas en Chile, solo chilenos, ya que, si todavía hay hablantes de una lengua indígena, hay evidencia de un estado plurinacional.

Además de las políticas neoliberales, la época de la dictadura militar estuvo llena del encarcelamiento y desapariciones de líderes indígenas, activistas, comunistas y "leftists". Un total de 3.000 personas estaban desaparecidas y había 38.000 presos políticos. La escala grande de estos encarcelamientos era hecho posible por la ley antiterrorista, implementada por el régimen militar. La ley antiterrorista no siguió la definición reconocida internacionalmente de terrorismo, como definida por las Naciones Unidas. Más bien, considera cualquier tipo de protesta, por pacífica que sea, contra el gobierno como un acto terrorista. Un grupo de resistencia fue Admapu que comenzó como el Centro Culturales Mapuche (CCM), que fue la primera organización de la sociedad civil en oponerse explícitamente a la dictadura cuando marcharon contra el decreto 2558. El liderazgo de Admapu tenía sus raíces en el partido comunista y socialista de Chile, pero no se consideraba un partido político socialista, sino una sociedad cultural que luchaba por los derechos mapuches. En 1982, hubo una gran crisis económica que

llevó a protestas masivas en las que participaron miembros de admapu, muchos de estos manifestantes fueron encarcelados o exiliados<sup>3</sup>. Admapu también demostró resistencia a través de su insistencia en continuar las tradiciones mapuche en la esfera pública. En 1981, admapu organizó un *nguillatun*, una ceremonia mapuche celebrada en una plaza pública, para demostrar que los mapuche estaban culturalmente separados de los chilenos.

En 1980, Pinochet redactó la Constitución chilena que todavía se aplica hoy en día, con casi 60 enmiendas<sup>4</sup>, donde solo dos, Ley N. 20.193 y Ley N. 20.573<sup>5</sup>, en 2007 y 2012, hacen referencia directa a los grupos indígenas. La primera enmienda fue en 1989, que dio a la población chilena el derecho a un plebiscito para elegir democráticamente a un nuevo presidente. Esta Constitución consagró el poder del régimen militar y también restringió los derechos humanos, incluida la capacidad de protestar contra el gobierno. La Constitución tampoco reconocía legalmente la presencia de comunidades indígenas en Chile, afianzando la narrativa de que no había comunidades indígenas en Chile, sino solo chilenos. Además, como la tierra ya no se consideraba territorio mapuche, la falta de tierra mapuche también se incluyó en la narrativa de que el pueblo mapuche era inexistente. Esta identidad chilena asumida también se convirtió en un impulso para asimilarse lingüísticamente, ya que hablar mapundungun en Chile se consideraba renunciar a la ciudadanía y convertirse en un extranjero en la tierra en la que se había criado.

---

<sup>3</sup> Miembros de admapu que fueron exiliados formaron el Comité Exterior Mapuche (CEM), que trajo consciencia global a la lucha Mapuche en Chile.

<sup>4</sup> Muchas de estas modificaciones se mencionan más adelante, cuando llegemos a la fase de redacción de una nueva constitución.

<sup>5</sup> Ley N. 20.193 marcó la Isla de Pascua y Archipiélago Juan Fernández como territorios especiales por su diversidad biológica y la cultura Rapa Nui. Si bien esto se consideró una especie de reconocimiento, se centró principalmente en cómo proporcionar desarrollo económico a la isla. Ley N. 20.573 modificó la ley anterior al exigir una aprobación especial para mudarse de estas islas a fin de mantener un registro del número de habitantes.

#### *2.4 El retorno a la democracia (1990-2000)*

En 1988, se celebró un referéndum nacional, en el que la población chilena votó si Pinochet y su partido permanecerían en el poder durante otros ocho años. 56% de la población votaron “no”, lo que demuestra cuán polarizada estaba la población chilena, incluso después de 16 años de una dictadura brutal. Celebró una elección democrática donde el candidato democrático cristiano, Patricio Aylwin, ganó. En 1990 Pinochet renunció al poder y hubo un retorno a la democracia, sin embargo, en el cambio de la dictadura a la democracia, la élite siguió siendo la misma. Pinochet permanecería en una posición de poder como el comandante y jefe del militar. Los nuevos líderes no cuestionaron la doctrina neoliberal y mantuvieron la misma ideología de crecimiento. Con las políticas neoliberales aún en vigor, una gran parte del territorio mapuche siguió siendo considerado el granero de Chile, una fuente de extracción de recursos naturales. La industria agrícola, así como la industria maderera, tenían control económico sobre la zona. Como respuesta a esta naturaleza extractivista del Estado chileno, muchos activistas mapuche han luchado por la recuperación de tierras. Un ejemplo reciente de activistas mapuches anti-forestales fue en el 20 de enero, 2003, cuando militantes mapuches quemaron un campamento de la compañía forestal monopólica, Mininco. Tampoco cuestionaron ninguna violación de los derechos humanos que ocurrieron durante el régimen militar ni hubo cambios en la constitución de 1980 que instaló la dictadura militar.

En 1993, con la Ley Indígena 19253, se creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). El objetivo de la Conadi era apoyar el desarrollo de los pueblos indígenas que residían en Chile. La Conadi fue formada por la "Comisión Especial de Pueblos Indígenas" (CEPI), una organización de derechos indígenas que elaboró un informe sobre las áreas de crecimiento dentro de la sociedad chilena. Sus recomendaciones en términos de abordar las

comunidades indígenas fueron ratificar la Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales, reformar la constitución de Pinochet para reconocer las comunidades indígenas y crear la Conadi. La convención y la Conadi fueron los dos éxitos de este informe. La Conadi se puede ver como parte del proceso de etnodesarrollo, que no es “desarrollo” en el sentido tradicional de economía de crecimiento neoliberal, sino “la opción de desarrollo para los pueblos indígenas que al mismo tiempo se propone fortalecer su cultura, o que al menos se preocupa de los efectos o impactos que tienen los instrumentos o dispositivos de desarrollo sobre ella.” (Maneres, 2024, p.16). En su forma más eficaz, el etnodesarrollo tiene en cuenta la dinámica de poder que existió históricamente y sigue existiendo entre las poblaciones indígenas y el Estado-nación. Se basa en recursos dentro y fuera de la comunidad indígena. Aunque la CONADI busca brindar ayuda mediante la entrega de subsidios económicos y el fomento de la continuación de las prácticas culturales indígenas, cabe preguntarse si es eficaz., ya que sigue funcionando en los mismos ejes que todos los servicios financiados por el Estado, es decir, dentro del contexto del capitalismo y la economía de crecimiento. La CONADI funciona como reparación, pero no como abolición de los sistemas sociales que restringen a las comunidades indígenas de beneficiarse del crecimiento económico que Chile ha experimentado como nación.

### 2.5 El modelo nativo y la

#### *lucha por el reconocimiento*

*(2000-presente)*

Según el censo de 2002,

4.58% de la población se

identifica como parte de un

pueblo originario y en 2018,

**Tabla 4**

Grupo étnico	Nº	%
<b>Total pertenece a grupo étnico</b>	<b>692.192</b>	<b>100,0</b>
Alacalufe	2.622	0,4
Atacameño	21.015	3,0
Aymara	48.501	7,0
Colla	3.198	0,5
Mapuche	604.349	87,3
Quechua	6.175	0,9
Rapa Nui	4.647	0,7
Yámana	1.685	0,2

(Censo Chileno, 2002)

12% de la población. En la **Tabla 4** del censo (“Población y porcentaje según grupo étnico, censo 2002) podemos ver que de este grupo, el 87.3% pertenecen al pueblo Mapuche, el 7% al pueblo Aymara y el 3% al pueblo Atacameño. De esta población indígena, 64.8% viven en una zona urbana y 35.2% viven en una zona rural. Esto es significativo porque las culturas indígenas y las lenguas indígenas no solo existen en el territorio rural. Ha habido una gran transición de poblaciones originarias a las ciudades debido, en gran parte, a la búsqueda de más oportunidades laborales. Sin embargo, todavía existe la suposición de que si quieres ayudar comunidades indígenas, necesitas poner recursos en las zonas rurales, pero no hay mucho enfoque en la cosmovisión, lengua y vida cotidiana de personas urbanas que son parte de la diáspora indígena. Esta esencialización es peligrosa porque fija la identidad mapuche en un único tiempo y lugar, negando su derecho a evolucionar y agrupándolos en una demografía monolítica. La identidad mapuche y la diáspora no están firmemente arraigadas en un único lugar y las luchas por la autonomía y la autodeterminación mapuche se centran en preservar la cosmovisión en evolución y rechazar las fuerzas asimiladoras.

En Chile y en el mundo occidental existe la narrativa del excepcionalismo chileno, porque hay niveles altos de riqueza y urbanización. Debido a esta narrativa, el discurso de los derechos indígenas incluso es un problema, ya que el régimen de Pinochet declaró que no existían pueblos indígenas. El lenguaje y las políticas en torno a los derechos humanos de las comunidades indígenas socavan la rotunda afirmación de Pinochet de que en Chile no había pueblos indígenas, sólo "chilenos". Su rechazo a un Estado plurinacional significó que los derechos indígenas quedaron invisibilizados. Sin embargo, muchos movimientos sociales en Chile han sido impulsados por grupos indígenas, varios de los cuales tienen como objetivo hacer cumplir la demanda de reconocimiento de los grupos indígenas, la lucha por un estado

plurinacional y la lucha contra el fracking petrolero en tierras tradicionalmente mapuches. La lucha por el reconocimiento constitucional de los grupos indígenas se viene dando desde hace mucho tiempo, ya que la actual constitución de Chile es la misma que existía bajo la era de Pinochet, y aunque ha habido muchos esfuerzos para enmendarla, la política chilena está tan polarizada que se han rechazado enmiendas de izquierda y de derecha. La nueva constitución había reconocido por primera vez los derechos de los pueblos indígenas, introducido protecciones ambientales, asegurando la igualdad de género y garantizado el acceso a la educación y la atención médica. Los derechos indígenas, junto con las preocupaciones ecológicas y feministas, eran centrales en los cambios constitucionales propuestos (Loncon, 2023). Una frase que se usa a menudo en los movimientos que luchan por los derechos mapuche en Chile es: “Todos tenemos sangre mapuche, los pobres en las venas y los ricos en las manos” (Cortés & Torres, 2018), haciendo referencia a que todos en Chile se ven afectados por la opresión de comunidades como la mapuche; consciente o inconscientemente, la nueva élite chilena se beneficia de la represión de las voces mapuche.

Junto a estas cuestiones, los líderes revolucionarios indígenas también estuvieron a la vanguardia del estallido social, un levantamiento social en 2019. En respuesta a los movimientos mapuche por el reconocimiento y la recuperación de tierras, Gloria Naviellan, congresista chilena que representa al partido libertario, dijo a un entrevistador:

Today, everyone in his house has a TV set, a machine to wash your clothes, or a refrigerator. You have all those kinds of things who, before, few people had in Chile.

Today, everyone has that kind of thing. It doesn't matter if they are Mapuche or not... I think everyone in Chile should be grateful of everything Chile has been able to do as a country, of everything we have today (ABC News in Depth, 2023).

Este discurso ilustra cómo el neoliberalismo y el desarrollo en Chile a menudo se enmarcan a través de una ideología deficitaria, donde el Estado-nación es retratado como el que ha "arreglado" el supuesto atraso del conocimiento mapuche, continuando la narrativa de que Chile no tiene un "problema indígena" porque ya ha sido resuelto. Esta ideología deficitaria conceptualiza a las personas que no hablan el idioma dominante como incompletas, sin un factor clave para su potencial. A nivel macro, se considera que el sur global está subdesarrollado y necesita ser "reparado" por el neoliberalismo o las intervenciones del norte global. Existe una ideología que prescribe una gramática "correcta" y estándar, que se presenta como la única válida para el bienestar del hablante. Esta visión monolingüe también define el bilingüismo como la suma de dos monolingües, evaluando a los bilingües según si dominan el dialecto estándar y si tienen acento. Así, se valora más al bilingüe monolingüe que al monolingüe dominante, al que se valora más que a un bilingüe racializado, y a este más que al monolingüe de una lengua minorizada.

En 2019, tras una serie de movimientos sociales, el "estallido social" estalló como una culminación de manifestaciones feministas, indígenas, estudiantiles y contra el neoliberalismo. "No son 30 pesos, son 30 años" (Jiménez-Yañez, 2020). El catalizador del estallido parecía ser el aumento de los precios de los autobuses, sin embargo, esa narrativa se ha propagado para deslegitimar las protestas y hacerlas parecer exageradas. Las protestas llenaron las calles de Santiago y Valparaíso luchando por una solución a la desigualdad económica que había permanecido desde el "retorno a la democracia", luchando contra la privatización de las pensiones y por una reescritura de la constitución de 1980. Estas protestas se enfrentaron a un estado violento, sus acciones criminalizadas y confrontadas con balines y bombas lacrimógenas. El presidente Sebastián Piñera hizo una declaración pública diciendo: "Estamos en guerra contra

un enemigo poderoso”(CNNChile, 2019). Este tipo de retórica posiciona a las activistas como una amenaza a la población chilena, interpretando sus demandas de cambio como violencia contra el Estado. Una imagen clave del Estallido fue la bandera mapuche que representa la lucha por el reconocimiento estatal de pueblos indígenas, un símbolo de resistencia contra el estado y como un símbolo de la presión para promover el proyecto de decolonización. De acuerdo a Salvador Millaleo, abogado mapuche sociologista, la bandera es una promesa: “la del reconocimiento de los sectores más populares chilenos de su origen mapuche, de su orgullo, su valorización, eso es un paso necesario para construir un vínculo.”(Molina, 2020).

En 2020 se llevó a cabo un voto nacional para escribir una constitución nueva, revisando la constitución de 1980, en el cual 78% de los votantes votaron “sí”. En 2022, un comité fue establecido para redactar esta constitución nueva, 17 de las 155 sillas fueron reservadas para miembros indígenas. Elisa Loncón, quien se cita en este capítulo, fue elegida presidente del comité. Si se aprobara, esta constitución reconocería oficialmente los pueblos indígenas de Chile. El artículo primero, declara a Chile un estado plurinacional y otro artículo marcaría oficialmente la tierra que sería considerada territorio indígena autónomo. 56 de los 388 artículos hablaban de los derechos indígenas. Sin embargo, hubo mayor backlash a la constitución propuesta, con la derecha argumentando que las comunidades indígenas estaban recibiendo un trato especial, y se estaban volviendo una nueva élite. Cuando llegó el momento de votar sobre la nueva constitución, el 62% de la población elegible votó en contra. En 2023, se propuso una nueva constitución que eliminaría el aspecto de los derechos indígenas y crearía artículos que consagran un enfoque pro-mercado para gobernar, abrazando el neoliberalismo y promoviendo una postura de *laissez-faire* hacia las cuestiones de justicia social. El 56% de los votantes votó en contra de esta nueva constitución, lo cual demuestra cuán polarizada está la esfera política

chilena en la actualidad. A partir de 2024, la constitución oficial de Chile siguió siendo la que se redactó originalmente durante la dictadura militar.

Titulé esta sección “El modelo indígena” porque la identidad indígena es tratada ahora dentro de la cultura chilena. Con la implementación de la CONADI y la visibilización de los movimientos mapuche durante el estallido social, se ha celebrado un cierto aspecto de la identidad indígena enmarcado en el discurso del capitalismo neoliberal. Se les anima a estar orgullosos de ser indígenas, pero solo dentro de los confines del capitalismo, se les empuja a defender sus derechos individuales y expresar su propia individualidad como parte de la cultura mapuche, pero la acción comunitaria no fue

aceptada y a menudo se la pinta como terrorismo organizado, lo que hace referencia a las leyes antiterroristas que todavía están vigentes hoy en día. Esta narrativa de acción comunitaria se ha naturalizado hasta el punto de convertirse en otro estigma contra el cual lucha el pueblo mapuche,

**Imagen 3**



(Higginbottom, 2024)

como se observa en la **imagen 3**. Los niños pueden aprender mapundungun en las escuelas, pero no se puede exigir en las escuelas y la forma en que se enseña la historia no ha cambiado fundamentalmente. La pedagogía en la que se alienta a los estudiantes mapuche a aprender mapundungun y a formular su identidad como miembros del pueblo se negocia bajo los estándares epistemológicos hegemónicos del mercado. Rosa (2019) destaca una situación similar en los EE. UU. y las experiencias de estudiantes latinos en la formación de una identidad cultural a través del uso del lenguaje, argumentando que “Students are encouraged to be Latinx but in a careful way such that this identity does not impede them as

they continue their education and seek employment.” (2019, p.66)<sup>6</sup>. Se plantea una tensión interesante entre la aceptación de la identidad cultural y la capacidad de afrontar las presiones de un sistema que a menudo valora la conformidad o un tipo específico de profesionalismo. Esta puede ser una realidad frustrante para muchos estudiantes de identidades marginadas, para quienes la necesidad de "encajar" o restar importancia a ciertos aspectos de su origen suele ser necesaria para tener éxito en instituciones predominantemente blancas o convencionales. Es un recordatorio de cómo la identidad puede ser a la vez una fuente de orgullo y una posible barrera, según el contexto.

La narrativa mapuche en Chile está marcada por los conflictos entre el Estado y la comunidad mapuche. Durante la colonización española, se trató de las tensiones entre la civilización (modelo europeo) y la barbarie, el modo de vida indígena. Posteriormente, con la independencia de Chile, el poder dominante se trasladó al Estado chileno en lugar del Estado español, y el conflicto se transformó en uno de chilenidad contra la mapuchidad (Tricot, 2009, p.2). Los movimientos modernos liderados por el pueblo mapuche no sólo luchan por el reconocimiento de su presencia y su lengua, sino que también trabajan para integrar la cosmovisión mapuche en el discurso dominante. Como dice Tricot, “el movimiento mapuche autonomista se mueve entre la reconstrucción y la construcción del mundo y país mapuche.” (Tricot, 2009, p.2). Esta (re)construcción del mundo mapuche reconoce el plurinacionalismo de Chile y reenfoca los valores fundamentales de Küme Felen (bienestar en armonía), Küme Mongen (calidad de vida) y Nor-Felen (autorregulación de la naturaleza). La cosmovisión mapuche no es el retorno a la vida precolonial, sino la transferencia de los valores, la cultura y la

---

<sup>6</sup> Rosa se refería a los estudiantes latinos de Chicago, pero las mismas teorías sobre qué tipos de bilingüismos son valorados y cuáles son racializados siguen siendo válidas.

epistemología mapuche a la sociedad contemporánea. La colonización y sus efectos son indelebles, pero conceptos como la revitalización buscan aprender de la opresión y (re)construir.

Asimismo, la diáspora mapuche ha estado marcada por ideologías lingüísticas que limitaron el idioma a una parcela de tierra, racializaron el mapudungun como el idioma de los no ciudadanos y naturalizaron la creencia de que no era productivo aprenderlo. En este mismo contexto, continúan y surgen nuevos movimientos que reivindican el reconocimiento, el reconocimiento de que una cultura puede prevalecer incluso cuando un idioma no lo hace y el reconocimiento de que una cultura puede sobrevivir incluso con los flujos migratorios y la globalización. Aunque la lucha por el reconocimiento mapuche incluye la revitalización del mapudungun, la implementación de programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) ha sido complicada debido, en parte, a las dinámicas de poder que crean condiciones no equitativas ni igualitarias entre las escuelas urbanas y rurales y las escuelas públicas y privadas. Los límites y éxitos de estos programas se explorarán en el siguiente capítulo.

### **Capítulo 3: La Educación Intercultural Bilingüe: Politizando el aprendizaje de lenguas y sus usos en escenarios educativos lingüísticos y culturalmente diversos**

#### **I. La educación intercultural bilingüe**

Cuando se habla de la función de las escuelas como institución, estas pueden desempeñar el papel de facilitadoras del cambio social o mantenedoras de jerarquías sociales desiguales. A menudo, los estudiantes que asisten a la escuela con sus propias identidades culturales y lingüísticas se ven obligados a asimilarse para adaptarse a los estándares y normas de un grupo cultural-lingüístico dominante. Este hecho se refleja en la necesidad de incluir en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos el artículo 26:

Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer (1998, p.28).

A pesar de las críticas válidas de Zavala (2020) a tendencias esencialistas<sup>7</sup> en la implementación de los derechos lingüísticos, es importante señalar que es un derecho humano elegir aprender una lengua, y tener los recursos y las oportunidades para aprender una lengua que no sea la lengua dominante. Tener la capacidad de aprender una lengua que no sea la valorada por el mercado, por razones culturales, históricas o educativas, no debería ser un privilegio. Sin embargo, en nuestra sociedad neoliberal, la meta de las escuelas es (re)producir trabajadores para el mercado global de forma que los planes de estudios están basados en habilidades que tienen “mérito” según es

---

<sup>7</sup> Como mencionaba en capítulo 1, Zavala (2020) critica los amplios derechos lingüísticos diciendo que caen en la trampa de naturalizar la conexión entre territorio y lengua (la territorialización de la lengua) y cultura y lengua. Advierte contra la esencialización, que homogeneiza una población. Esta homogeneización es una estrategia de poder de la élite dominante, donde los grupos homogéneos son más fáciles de controlar mediante la legislación y la cultura hegemónica. Constituye una desatención a las complejidades, en este caso, las lingüísticas, que existen en nuestra sociedad. El Estado esencializa como forma de contrarrestar la lucha por el reconocimiento de las identidades marginadas y, en el caso de los mapuche en Chile, la lucha por un Estado plurinacional.

definido por la clase capitalista dominante. Es decir, las escuelas funcionan para legitimar las lenguas marcadas, de forma que, en términos de lengua, y aprendizaje de lengua, el inglés es más valorado como la lengua del mercado. Por eso, las variedades de grupos minorizados, tales como las lenguas minorizadas, las lenguas de inmigrantes y pueblos originarios no tienen valor en el contexto de la institución escolar, siendo una de sus funciones remediar los déficits lingüísticos de quienes no se adaptan a las variedades y lenguas dominantes. Es decir, contribuyen al borrado cultural e identitario de estos grupos y a la imposición de su asimilación.

Una pedagogía alternativa a este estándar sesgado es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estas pedagogías alternativas son parte del proceso de decolonizar el aula. Según Mignolo (2018), la colonización es un proceso de reconstruir y orientar nuestra práctica de vida. La reconstrucción es visible en el cambio de perspectiva sobre epistemología, como afirmó Mignolo, deconstruyendo conocimientos locales que se presentan como universales (p.127). La decolonialidad requiere un reconocimiento del racismo y el sexismo (incluidos los papeles que la religión y el imperialismo desempeñan en ellos), los diseños políticos e imperiales y el control epistemológico para encontrar efectivamente un modo alternativo de vida, historizando nuestra contemporaneidad y aprendiendo de esa historia. Aunque el multiculturalismo puede caer a menudo en la trampa de significar únicamente el reconocimiento de la existencia de múltiples culturas, este es sólo el primer paso. En lugar de esta perspectiva multicultural liberal, Flores reclama la perspectiva de radicalismo racial que se centra en la raza y repolitiza la lengua de forma que esta se concibe como una acción política que siempre debe usarse con intención. El multiculturalismo y el multilingüismo no deben ser un eslogan vacío que se limite a reconocer la diversidad. Si se utilizan así, contribuirán a mantener la dicotomía Nosotros/Otros y las estructuras de dominación que perpetúan las desigualdades. Los discursos radicales sobre el

multiculturalismo, al contrario, deben ser una manera de resistencia contra el progresismo neoliberal que sigue ocultando las desigualdades y el discurso dominante sobre el conocimiento, el éxito y el valor cultural que persigue la desmantelación de las estructuras, desde una sociedad postcoloniales y neoliberales y crear una coexistencia horizontal de grupos diversos. Es en este sentido en el que debe entenderse “interculturalidad” como filosofía crítica y liberadora que presupone el proceso de esta ‘descolonización’, y la induce a la vez. Lo presupone en el sentido de la toma de conciencia de la ‘colonialidad’ de estructuras, relaciones de poder, valores, introyectos, esquemas mentales y el régimen jurídico, y lo induce como una *conditio sine qua non* de la interculturalidad. Una filosofía intercultural crítica parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (en el caso actual: la hegemonía de la “cultura” occidental globalizada neoliberal), de relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de las relaciones de género dentro y entre culturas (Estermann, 2014).

La blancura hegemónica bilingüe se centra en el individuo e ignora las maneras en que la institución de educación se ha estructurado históricamente y continúa estando estructurada de manera que refuerzan la blancura hegemónica. Como explica Arias-Ortega et al (2023), “if we are to advance in the decolonization of the education system, it is urgent to recognize and assume that practices of systemic dispossession constitute a form of violation of human rights.”(p.1511). En mi opinión, el interculturalismo debería consistir no sólo en reconocer la existencia de otras culturas, sino también en permitirles ocupar el mismo espacio que las culturas dominantes y ponerlos en diálogo con ellas. La interculturalidad es, en este sentido, una acción de reorganización epistemológica, ya que "an intercultural co-construction of theory, reflection and practice that seeks to facilitate a different understanding of global, national and local realities and

at the same time articulate diverse rationalities and cosmologies"(Mignolo y Walsh, 2018, p.70). Esta interculturalidad no es una pedagogía impuesta por la clase dominante, sino más bien una ideología de incorporación de las perspectivas de personas en los grupos marginalizados. No se trata de admitir las experiencias de las personas marginadas en la cosmovisión occidental blanca hegemónica, sino de reconocer verdaderamente que existen y son válidas otras cosmovisiones. Y no solo existen, sino que dialogan con la cosmovisión dominante y revelan la historia de violencia epistemológica que acompañó la colonización y el imperialismo.

La educación intercultural bilingüe (EIB) es un sistema alternativo para incluir lenguas indígenas en el aula en áreas que tienen muchos estudiantes de pueblos indígenas. Su meta principal es revalorar y promover el aprendizaje de lenguas minoritarias, usualmente las lenguas indígenas. Las escuelas que implementan la EIB enseñan sus materiales en ambas lenguas y ambas lenguas tienen el mismo peso en términos de valor académico y cultural. Es una manera de revisibilizar epistemologías “tradicionales” y desnaturalizar la epistemología estándar. Los cuatro principios fundamentales de EIB son; “1) desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes<sup>8</sup>, 2) desarrollar un manejo autónomo, participativo y articulado y red educativa<sup>9</sup>, 3) promover el aprendizaje de una coexistencia favorable e intercultural<sup>10</sup>, 4) promover relaciones cercanas entre la escuela- familia-comunidad.” (Herrera, 2020, p.1). López y García (2013) expande con el principio cuatro diciendo que para lograr los objetivos de PEIB, es importante extender la educación intercultural a la familia y la comunidad. Las escuelas no pueden hacerlo

---

<sup>8</sup> Relevante, a primera vista, para los estudiantes que se identifican como parte de la comunidad indígena o hablan el idioma. Sin embargo, una implementación ideal de la EIB también enfatizará la relevancia de la historia de la colonización para todos los estudiantes, independientemente de su identidad.

<sup>9</sup> Una red educativa que no se base en objetivos de aprendizaje estandarizados, decididos por el Estado, que defienda valores eurocéntricos y deshistorizados.

<sup>10</sup> La EIB busca crear un ambiente de aula que no aisle ciertas identidades. Más bien, fomenta la convivencia, no solo la convivencia, sino también el respeto y el conocimiento de las circunstancias históricas y culturales. Esta convivencia favorece que todos los estudiantes sientan que tienen un lugar en el aula y que todas sus historias y experiencias son legítimas

todo.

La EIB constituye entonces una reparación histórica desde el saber y el conocimiento escolar, con la finalidad de comprender la cultura de ambas sociedades y el mejoramiento de la interacción social en un contexto intercultural. Es así una estrategia didáctica, que tiene en cuenta lógicas sociales y culturales en interrelación, considerando los paradigmas socioculturales mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías (Lagos Fernández, 2011, p.153).

De esta manera, la educación intercultural bilingüe constituye un cambio pedagógico que reconoce los vínculos entre lengua, etnicidad y sociedad y que supone una reconceptualización no sólo de la forma en que los estudiantes pueden aprender, sino también las formas en que discutimos el aprendizaje como una construcción social. En relación con esto, López y Küper (1999) explican la manera en que la educación intercultural bilingüe funciona en América Latina afirmando que en todos estos casos, y como veremos más adelante, la EIB incluye a menudo estrategias que posibilitan el aprendizaje gradual y progresivo de la lengua ancestral como segundo idioma, pues es el hegemónico el que ahora ostenta el carácter de lengua materna en muchas de las familias de pueblos en los que se experimentan procesos sociales de cambio o sustitución lingüística (Lopez y Küper, 1999: 25).

La EIB lucha contra la naturalización de una único conocimiento hegemónica.

Williamson (2004) sostiene que EIB también está relacionada con el concepto de multiculturalidad, argumentando que los dos (EIB y multiculturalidad) están politizados, son formas de “Pedagogía Crítica” y por lo tanto, no son neutros. El lenguaje se nutre de valores y normas sociales. Sin embargo, también contribuye a construir esos valores. La lengua “se trata de una construcción simbólica particular de la realidad social; específica nuestra comprensión del

mundo y, por lo mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar” (Teillier et al, 2016, p.142). Una realidad se construye a partir de la forma en que las personas hablan de la sociedad. Etiquetar a los inmigrantes indocumentados como “ilegales” crea una realidad donde los seres humanos se vuelven clandestinos (Rosa, 2018b). De igual manera, etiquetar a quienes presentan conductas desviadas como criminales construye una realidad donde el crimen puede ser estudiado y categorizado. El lenguaje también se politiza al asociarse con sus hablantes. Así como los hablantes son regulados, vigilados y controlados, también lo son sus lenguas. Además del reconocimiento de la existencia de otras lenguas y la implementación de sistemas de enseñar lenguas minorizadas, el concepto de multiculturalidad de Williamson (2004) requiere un cambio del contenido de las clases, ya que el mero uso de una lengua indígena no descoloniza instantáneamente el aula, sino que también, y más importante, es necesario cambiar la forma en que se enseñan los contenidos de las clases y qué epistemologías se consideran de mayor calidad, las epistemologías dominantes que se consideran legítimas, basada en una perspectiva colonial de lógica y objetividad. De esta forma, movimientos como estos para promover la accesibilidad lingüística son parte del movimiento por los derechos civiles, especialmente las luchas por los derechos humanos por grupos originarios en América Latina. Por ejemplo, Salgado et al (2018) discuten la injusticia educativa que existe en Chile, especialmente la brecha entre estudiantes indígenas y estudiantes no indígenas, como se revela en hechos tales como que “Las escuelas situadas en lugares con mayor densidad poblacional indígena son las que tienen menores resultados en las pruebas estandarizadas nacionales (Ministerio de Educación, Mineduc 2014) y mayores índices de pobreza (Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN 2015).” (Salgado et al, 2018, p.227). Estas estadísticas representan una brecha de éxito entre escuelas que atienden a las comunidades indígenas y las que no.

Este fuerte correlación negativa entre la densidad de las poblaciones indígenas y los resultados de las pruebas estandarizadas muestra dos cosas: la primera es que las pruebas estandarizadas están diseñadas con base en epidemiologías dominantes, no indígenas; la segunda conclusión es que existe una tendencias a que los estudiantes indígenas no tengan un buen desempeño en la escuela. La correlación positiva entre la densidad de las poblaciones indígenas y la pobreza demuestra que las familias indígenas tienen más probabilidades de vivir en la pobreza, lo que a su vez afecta su acceso a la educación, ya que tendrían que depender de las escuelas públicas, que a menudo no tienen fondos suficientes para incluir programas de EIB. Los autores argumentan que esta brecha es el resultado de un sistema de educación injusta que ha sido exacerbado por la dictadura y el capitalismo que crea obstáculos tales como la financiación gubernamental, el salario de los maestros y el auge de la educación privada, todo lo cual podría hacer que la educación intercultural generalizada sea una quimera. A nivel ideológico, además, la implementación de programas interculturales amenaza la hegemonía epistemológica, puesto que, si se destacan y valoran múltiples epistemologías en el mismo grado que la dominante, se podría alentar a los estudiantes indígenas a participar más y sentirse menos “diferentes”. Las lenguas racializadas, tanto en Chile como en los Estado Unidos, también se asocian con la ciudadanía y la participación política. No hablar la lengua dominante puede marcate como un “otro” y hacer que el sujeto blanco que te escucha cuestione tu ciudadanía. Esto se remonta a la ideología de que un Estado-nación tiene una sola lengua oficial. Esta esencialización invisibiliza la historia de colonialismo, las narrativas diaspóricas de la inmigración y la lucha continua entre las comunidades indígenas y el Estado. La participación política también está restringida lingüísticamente, ya que la mayoría de las formas burocráticas se realizan en la lengua dominante. Este hecho legitima la ideología de que una sola lengua, la lengua dominante, es la

lengua del Estado, de la política y de la ciudadanía. Crea una exclusividad que mantiene las jerarquías raciales.

En teoría, la EIB puede ser una de las herramientas en el proyectos decolonial en medida que contribuye a deslegitimar ideologías y epistemologías del legado colonial. Sin embargo, como se ha mencionado, las formas en que se han venido implementando diferentes modelos de EIB no están exentas de críticas. Según de Espinoza (2016), la educación intercultural bilingüe has sido criticado por solo centrarse en personas rurales,

su carácter asimilacionista; su visión esencialista y estática del concepto de cultura; su orientación hacia el pasado, que promueve una visión folclórica de los asuntos indígenas, sin contextualización histórica ni política; su tendencia a seguir favoreciendo visiones occidentales y colonialistas del conocimiento y, por lo tanto, con un fuerte énfasis en el currículo nacional por sobre las modificaciones necesarias para atender a (e incorporar) la diversidad cultural presente en diversos contextos educativos (p.2).

En crítica se esto, Espinoza (2016) dice que para ser “intercultural” en práctica, la estructura de las escuelas necesita cambiar e incluir el contexto histórico, social y cultural de las lenguas indígenas y del castellano. La enseñanza y el uso de una lengua en el aula deben ser siempre intencionales para evitar su dehistorización. El aprendizaje de una lengua indígena debe enseñarse reconociendo su importancia cultural y la tragedia de la colonización que la minorizó. Las clases impartidas en español también deben ser historicizadas y cuestionadas. ¿Por qué las clases de matemáticas se imparten en español? ¿Qué dice esto sobre la cosmovisión castellana, la realidad que existe en el español en torno a la disciplina y la lógica? El currículo que una escuela adopta “forma parte de un sistema político estratégico a través del cual se asegura la reproducción ideológica y simbólica de los grupos de poder (Fuenzalida, 2012)” (Fuenzalida,

2014, p.7). El currículo dominante se presenta como neutral, a la vez que promueve ideas occidentales, eurocéntricas y capitalistas se que naturaliza como sentido común. Cuando un currículo se vuelve intercultural, interfiere con la racionalidad hegemónica que sustenta las jerarquías sociales, revisa y manipula lo que se considera sentido común y, por lo tanto, los conceptos más importantes para enseñar a los estudiantes. La educación intercultural bilingüe cuestiona la neutralidad del currículo escolar, cuestionando lo que se considera conocimiento esencial y visibilizando las dinámicas de poder subyacentes.

De este modo, sin ser su objetivo, la EIB configura una gama de posibilidades de agenciamiento por parte de los sujetos indígenas para construir, utilizar y gestionar un proyecto político colectivo distinto al que lleva adelante el Estado. En este sentido, la EIB evidencia la posibilidad de politizar las relaciones sociales y los modos de distribución del poder entre el Estado, los pueblos indígenas y los demás grupos que conforman el entramado nacional (Fuenzalida, 2014, p.6).

El currículo debe centrarse en la historia, ya que un currículo deshistorizado continúa respondiendo únicamente a las necesidades del Estado, un Estado que no reconoce oficialmente las comunidades indígenas en Chile, en lugar de las necesidades del alumnado indígena (Fuenzalida, 2014, p.8).

De manera similar a Espinoza, Flores (2016) habla sobre la importancia de que las escuelas sean racialmente radicales en su aplicación de EIB. Flores (2016) habla de la blancura bilingüe hegemónica, que es la idea de que ser bilingüe es un recurso que ayuda a todos, sin embargo, solo se ve como un recurso que define el mercado. Como el inglés es el idioma del mercado global, los bilingües que no tienen el inglés como uno de sus idiomas no son vistos como poseedores de ese recurso de mercado. Flores (2016) cree que el bilingüismo es una

herramienta social, pero si el bilingüismo sólo se ve como un recurso la lengua es despojada de su política, historia y cultura.

Igualmente, la manera de enseñar necesita cambiar para incluir métodos de aprendizaje que son tradicionales, no solo occidentales. El aprendizaje de una lengua no sólo consiste en el vocabulario aleatorio y/o descontextualizado que promueven la cooptación de las maneras estándares de enseñar y manipularlos para incluir métodos “tradicionales”. Esto significa deshacerse de la fragmentación en la dicotomía entre la epistemología dominante y las epistemologías “tradicionales”. Es una manipulación de técnicas y programas de enseñanza “estándar” para incluir formas alternativas de conocer, aprender y enseñar. Uso las comillas, porque la palabra “tradicional” puede interpretarse con la connotación de que estos métodos sólo existen en el pasado, una parte folclórica de nuestra historia, y no pueden ser funcionales en el presente. Sin embargo, estos métodos pueden ser aplicados en el sistema escolar contemporáneo. Según López y Küper (1999) desde una perspectiva que incluye lo político, lo histórico y lo cultural en la enseñanza de lenguas indígenas, a los idiomas originarios no se les conoce como “lenguas maternas” lo cual tiene una connotación del espacio privado cuando las lenguas dominantes/europeas gozan de una connotación pública (son apropiadas para negocios, la burocracia y espacios políticos y académicos).

En una entrevista con Enid Lee (1991), ella explica cómo la aplicación de la educación multicultural ocurre en cuatro etapas: la etapa de superficies, donde se realizan algunos cambios para mejorar la cultura escolar; la etapa de transición, que crea nuevas unidades de estudio; la etapa de cambio estructural, que integra las nuevas unidades en las previamente existentes; y la etapa de cambio social, donde el cambio comienza a ocurrir fuera de la escuela. Estos métodos pueden ser manipulados para funcionar en un sistema escolar de EIB. Ellos recomiendan un

“transformative approach” con un “decision-making and social action approach”. Este enfoque transformador habla de la reforma radical de la educación multicultural, un enfoque que no se detiene en hablar de héroes y festividades. Por ejemplo, al hablar de la cultura mexicana en el aula, el enfoque transformador anima a los educadores a no sólo hablar de Día de los Muertos o de Frida Kahlo, sino a crear una imagen de una cultura tridimensional, no restringida a un lugar, tiempo o etnia. Se anima a los estudiantes a tomar sus propias decisiones y estudiar lo que les interesa, dándoles un sentido de agencia en el aula. El objetivo es que los estudiantes aprendan que las culturas minoritarias son tan variadas y heterogéneas como la cultura blanca dominante y que enfatizan la importancia del cambio y acción social. Estos enfoques centran un cambio estructural del “framing” de interculturalidad, que incluye la infusión de perspectivas marginalizadas y la agencia de los estudiantes. Dentro de estos enfoques hay actividades prácticas para desarrollar una perspectiva intercultural, para enseñar a los estudiantes a escuchar y respetar todas las voces en el aula. Por ejemplo, el uso de historias orales en el aula, será decidido con el vocabulario que enseña, y haciendo entrenamiento para facultad en literacidad crítica.

## Gráfico 1



Fuente: Propuesta de Bases Curriculares Lengua y Cultura de los pueblos. MINEDUC, 2018.

(Ministerio de Educación, 2021, p.33)

Una propuesta para bases curriculares de EIB por el Ministerio de Educación en Chile identifica cuatro ejes curriculares para la implementación práctica de una asignatura en lenguas indígenas (**gráfico 1**);

(1) Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios/Territorialidad e identidad de los pueblos originarios. (2) Cosmovisión de los pueblos originarios/Concepción de vida y de mundo de los pueblos originarios. (3) Lengua y tradición oral de los pueblos originarios/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. (4) Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y

técnicas ancestrales (Ministerio de Educación, 2021, p.25).

Esta propuesta se elaboró mediante consulta con representantes de diferentes comunidades indígenas de distintas regiones de Chile. De estos representantes, 56 pertenecían al pueblo mapuche. Se puede consultar la distribución regional de estos representantes en la **tabla 1**. Estos representantes tenían capacidad de decisión y control sobre muchos aspectos de la implementación propuesta de la educación intercultural bilingüe. Se les pidió que votaran sobre el nombre de la asignatura y sus diferentes objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021, p.56-64). Los representantes también votaron sobre los propósitos formativos, con los cuales los representantes mapuches se mostraron de acuerdo (Ministerio de Educación, 2021, p.58). Asimismo, dejaron claro que creen que la asignatura debería ser obligatoria para casa escuela, no solo para la escuelas con un 20% o más de estudiantes indígenas (Ministerio de Educación, 2021, p.73).

**Tabla 1**

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	Comprende relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.	Comprende 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.	Comprende relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, en su lengua indígena, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.

(Ministerio de Educación, 2021, p.35)

La propuesta también reconoce los diferentes contextos en los que se implementa la EIB. Los clasifica en tres contextos: (1) contextos de sensibilización sobre la lengua, “es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o pueblos urbanos en

proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua”; contextos de rescate y revitalización de las lenguas, “es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla.”; y contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, “es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística” (Ministerio de Educación, 2021, p.34)<sup>11</sup>. Para cada uno de estos ejes y contextos, la propuesta proporciona objetivos en los que pueden participar los diferentes grados escolares y que se ajustan directamente a los ejes. Por ejemplo, para cada contexto existen diferentes maneras de integrar las lenguas indígenas en el aula mediante la lectura, la escritura, la comprensión auditiva, el habla y la reflexión. Estos métodos varían según el contexto lingüístico del alumnado. El ejemplo de escuchar se muestra en la **tabla 1**. Los ejes también tuvieron implicaciones prácticas en la propuesta. Por ejemplo, el eje de tecnología tenía dos objetivos prácticos para sexto año básico: “Valorar la importancia de algunas técnicas y actividades de producción de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto, considerando semejanzas y diferencias con las propias” y “expresar, mediante distintos lenguajes artísticos propios de su pueblo, las posibilidades que el arte ofrece para dialogar con otras culturas significativas para su contexto, considerando los sentidos” (Ministerio de Educación, 2021, p.105).

Necesitamos tomar en cuenta qué significa “intercultural” o “diverso”. Necesitamos ser conscientes de cómo la diversidad se está usando, definiendo y controlando. ¿Está siendo cooptada por las clases dominantes para crear ganancias para medir el mérito en el mercado global? ¿A quién beneficia esta diversidad educativa? ¿Es posible implementar y llevar a cabo

---

<sup>11</sup> Es imposible generalizar el contexto educativo de Chile, dado su carácter diverso. Sin embargo, para los fines de mi investigación, es importante destacar que la Escuela Intercultural Laguna Verde funciona principalmente en el contexto de sensibilización sobre la lengua. En el capítulo 4, profundizaré en las implicaciones de este contexto en relación con la escuela.

una educación intercultural transformadora?

## II. La educación intercultural en Chile

### *2.1 El sistema educativo chileno*

En “Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno”, Bellei y Muñoz (2021) explican que, aunque Chile empieza como un estado docente, con la dictadura y la llegada del neoliberalismo se convierte en un mercado desregulado. En 1973, con el golpe de estado, el rol de estado disminuyó y hubo una redefinición del currículo nacional.

En esta redefinición se excluyen materias específicas, que a juicio de los gobernantes incluían ideologías contrarias al régimen imperante, se eliminan el debate, la participación y el pluralismo, dejando fuera de la escuela la búsqueda abierta de los sentidos y los conocimientos, estableciéndose un sistema basado fundamentalmente en la acumulación de contenidos. Se inicia con esto un empobrecimiento progresivo de la experiencia educativa dentro del aula (Valenzuela et al, 2008, p.133).

En los 1980s, surgieron tres tipos de escuelas según su financiación: escuelas municipales, escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares subvencionadas y escuelas particulares pagadas.

Entre 1990 y 2006, con la vuelta de la democracia, se crearon muchas leyes para la educación pública (**gráfico 2**). Por ejemplo, Ley n 18.962

que instituye definitivamente esta nueva relación entre el Estado y la educación, bajo el principio de descentralización curricular. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) establece que le corresponde al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Superior de Educación, definir los objetivos fundamentales y los contenidos

mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educacionales para elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos (Valenzuela et al, 2008, p.134).

Igualmente, el P-900, un programa entre 1990-2005 con la meta de reformar las escuelas y arreglar la brecha entre los estudiantes pobres y ricos. El P-900 utilizó una subvención gubernamental de 3.743 millones de dólares para mejorar el desarrollo profesional docente, formar talleres de aprendizaje, fortalecer la gestión educativa, promover estrategias de crear vínculos entre la escuela y la familia, y proporcionar materiales educativos suplementarios.

Como se resume en **Gráfico 2**

**tabla 2**, en Chile hay 11.048 establecimientos educativos, de los cuales, el 37,1% son municipales, o escuelas públicas que generalmente sirven a su municipio local, que son financiados por el estado chileno. El 49,2% son subvencionadas, es decir, escuelas privadas que dependen de la financiación

1993	La Ley Indígena N° 19.253.
1990	Derechos del Niño (1990).
2009	El Convenio N° 169 OIT, pueblos indígenas y tribales.
2009	Ley General de Educación N° 20.370, Art. N° 35.
2009	El Decreto N° 280. Asignatura de Lengua y Cultura Indígena.
2010	Decreto N° 1619 para 1° Año de Educación Básica (2010).
2011	Decreto N° 741 para 2° Año de Educación Básica (2011).
2012	Decreto N° 1479 para 3° Año de Educación Básica (2012).
2013	Decreto N° 1623 para 4° Año de Educación Básica (2013).
2016	Decreto N° 879 para 5° y 6° Año de Educación Básica (2016).
2016	Ley de Inclusión N°20845, Art. N°1 (2016)
2017	Decreto N° 0359 para 7° Año de Educación Básica (2017)
2017	Decreto N° 1481 de 8vo Año de Educación Básica (2017).

(Municipalidad de Temuco, 2020, p.12)

estatal; y el 5,5% son escuelas privadas, financiadas por tasas de matrícula y dotaciones. Esta gran mayoría de escuelas subvencionadas es reveladora de la tendencia hacia la privatización de

los servicios como resultado del neoliberalismo. En la **tabla 2**, también podemos ver la brecha entre escuelas urbanas y rurales, siendo la gran mayoría de escuelas urbanas.

**Tabla 2**

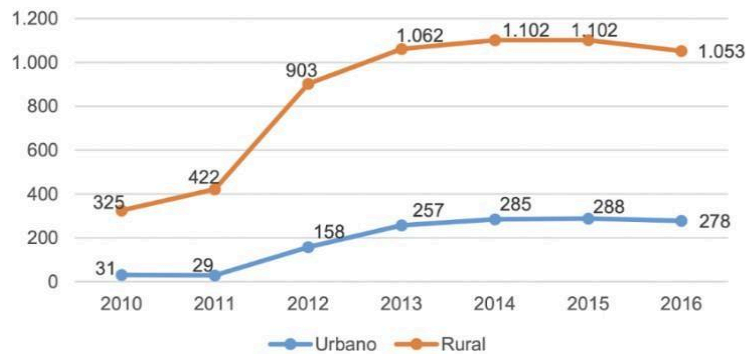
	Municipal	Subvencionado	Pagado	Urbano	Rural	Interculturales	Total
Número de establecimientos	4.104	5.440	604	7.911	3.137	1.891	11.048
Porcentaje del total	37,1	49,2	5,5	71,6	28,4	17,1	

*Fuente: "SIIT Estadísticas Territoriales."(2025). Buscador Estadístico - SIIT*

Esto también implica que las familias rurales más pobres, a menudo provenientes de las poblaciones indígenas de Chile, tienen menos acceso a la educación en general, sin embargo, estas cifras cambian cuando se trata del acceso a la educación bilingüe. Como se ve en el **gráfico 3**, la mayoría de las escuelas que tienen una asignatura de lengua indígena son rurales. Un tercio de las escuelas rurales en Chile incorporan una lengua indígena en su currículo, porque hay un requisito para incluir una asignatura de lengua indígena donde haya un 20% de los estudiantes de pueblos indígenas.

### Gráfico 3

Gráfico 4: Distribución de establecimientos con asignatura Lengua Indígena por ruralidad (Educación Básica), años 2010-2016



Fuente: Elaboración propia a partir de bases Mineduc.

(CNED, 2018, p.39)

#### 2.2 La implementación de programas de educación intercultural bilingüe en Chile

I am Mapuche, and we are educated in two educational systems, the traditional Mapuche system itself and the Chilean school. This condition has allowed me to focus from an intercultural perspective on defending the rights of Indigenous peoples, mainly the right to language and intercultural education because. I believe that Indigenous peoples can continue to be Indigenous peoples with our languages, philosophy, exercising our rights and being part of a plural society, exercising autonomy, living in our territories (Loncón, 2023).

Al destacar el derecho a la lengua y a la educación intercultural, Loncón llama la atención sobre el papel esencial que desempeña la lengua no solo como medio de comunicación, sino también como vehículo de identidad, cosmovisión y continuidad comunitaria. Su afirmación de que los pueblos indígenas pueden seguir siendo indígenas en una sociedad pluralista desafía las narrativas asimilacionistas y reivindica un espacio para la autonomía, la soberanía y la

supervivencia cultural indígenas, en sus propios términos. Como se ha argumentado, el despojo de las tierras indígenas dio lugar al despojo del conocimiento de los pueblos en esos territorios, acumulando el poder epistemológico en manos de quienes promueven el modo de conocimiento europeo, extenuándose aún más la “extermination of diverse social and linguistic aspects of indigenous children and youth with their natural and spiritual environment” (Arias-Ortega, 2023, p.1506).

Las escuelas en Chile se construyeron para continuar promoviendo la hegemonía epistémica europea, convirtiéndose en fábricas de asimilación para fortalecer la ideología homogeneizadora basada en la naturalización de una identidad nacional con una lengua, una cultura y una única cosmovisión. “Decontextualization of school education, which implied the transmission of hegemonic school contents as unique and valid to understand and explain the world, detaching indigenous and local knowledge” (Arias-Ortega, 2023, p.1507). La institución educativa recibió la tarea de crear una generación de chilenos con conocimientos compartidos, una narrativa compartida de lo que era sentido común y un lenguaje compartido. Al pasar períodos prolongados en un sistema educativo que tal vez no reconozca o valore las formas de conocimiento indígenas, los niños se distancian no sólo de sus familias, sino también de los sistemas de conocimiento comunitarios que son fundamentales para su identidad cultural. Esta separación puede socavar la transmisión de valores, lenguas y prácticas indígenas, lo que podría conducir a una pérdida de continuidad cultural entre generaciones. Este proceso también implica cuestiones más amplias de colonialismo y asimilación cultural, donde la imposición de sistemas educativos formales a menudo apunta a “modernizar” o “civilizar” a las poblaciones indígenas borrando o marginando sus sistemas de conocimientos tradicionales. El enfoque del sistema educativo en el rendimiento académico individual puede ignorar las formas colectivas y

relacionales de aprendizaje que las culturas indígenas priorizan, alienando aún más a los niños de su herencia.

Entre 1993 y 2017 se crea leyes implementadas en relación a la accesibilidad de la educación. En 1996, se establece el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que surge como política educativa [...] con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 (1993), normativa que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la cual tiene entre otras misiones la de encargarse, en coordinación con el Mineduc, de promover planes de fomento de las culturas indígenas y desarrollo de un programa de educación intercultural bilingüe en áreas de alta densidad indígena, en el contexto de la diversidad cultural de pueblos indígenas presentes en Chile y en virtud de las lenguas vernáculas con vitalidad lingüística: Aymara, Quechua, Mapuzugun y Rapa Nui (Quintrileo & Valenzuela, 2014, p.32).

Esta ley establece el marco legal para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para promover la “utilización y preservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las regiones con alta población indígena” (art. 28°) y tiene como objetivo la creación de un sistema educativo que incluya un programa que favorezca el aprendizaje positivo de las culturas y lenguas indígenas.

Entre los años 1996 y 2000, se contextualizan “procesos de las escuelas rurales aisladas cercanas a comunidades indígenas a través de la labor de agentes culturales de las propias comunidades, precedentes de las y los educadores tradicionales de la actualidad” (PEIB, 2017, p.13). En 2000, el PEIB fue institucionalizado como un program independiente de la ley indígena y CONADI. Finalmente, en 2009, se crea la Ley General de Educación (LGE), que señala, asimismo, que los establecimientos educacionales que cuenten con un alto porcentaje de estudiantes indígenas deberán considerar adicionalmente un objetivo

general asociado al aprendizaje de la lengua y la cultura, correspondiendo para la Educación Básica que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena (art.29) (MINEDUC, p.4).

En 2009, se aprobó el Decreto 280, que crea el Sector Lengua Indígena (SLI) para las culturas Aimara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui, y define sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Las escuelas con 20% o más de estudiantes indígenas están obligadas a tener formación en la lengua indígena. La mayoría de las escuelas bilingües en Chile enseñan el español y el mapudungún porque el pueblo Mapuche tiene la mayor población que se distribuye por todo el país, en la era moderna ya no están confinados a un solo territorio. Quintrileo y Valenzuela (2014) creen que estos cambios estructurales a la institución escolar era una estrategia para encajar en el mercado libre global, para ser una parte del mundo desarrollado (p.33).

Cuestionan las intenciones de los cambios. Observan la performatividad que existe dentro del programa y la inconsistencia de esta con la pretensión de revitalizar una lengua indígena (p.38).

¿En práctica, están reivindicando la hegemonía post-colonial y exclusiva?

Cuando vemos el estatus de la implementación del programa de educación intercultural bilingüe, podemos usar los datos estadísticos del Informe Educación Bilingüe (2018) del Consejo Nacional de Educación (CNED). Las estadísticas de CNED cuentan cada escuela con una asignatura de una lengua indígena como parte de PEIB. Eso no significa que tienen los valores centrales de interculturalidad que involucra la implementación curricular de culturas indígenas. Como se puede ver en **tabla 3**, la mayoría de las asignaturas lenguas indígenas están enseñando mapudungún (93,1%). En 2018, cuando el informe de CNED se escribió, para tener una asignatura lengua indígena no parecía tener un impacto en los grados de exámenes

estandarizados (SIMCE). Las evaluaciones SIMCE son pruebas censales, lo que significa que se realizan en todas las escuelas del país en las asignaturas y niveles educativos establecidos por el Plan de Evaluaciones. La legislación actual establece que estos instrumentos deben aplicarse de manera periódica en diferentes cursos y áreas de aprendizaje, de forma censal, y específica que deben administrarse, al menos, en un curso de educación básica y uno de educación media (Ley N°20529, 2011, art. 11) (Agencia de la Calidad de la Educación, 2024).

### Tabla 3

Tabla 20: Número y proporción de establecimientos educacionales (Educación Básica) que imparten asignatura "Lengua Indígena", años 2010-2016

Asignatura Lengua Indígena, Subsector	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Aymara	33 (9,3%)	37 (8,2%)	44 (4,1%)	91 (6,8%)	88 (6,3%)	88 (6,3%)	84 (6,3%)
Quechua	2 (0,6%)	2 (0,4%)	2 (0,2%)	4 (0,3%)	3 (0,2%)	3 (0,2%)	3 (0,2%)
Rapa Nui	-	1 (0,2%)	3 (0,3%)	4 (0,3%)	5 (0,4%)	5 (0,4%)	5 (0,4%)
Mapuzungun	321 (90,2%)	402 (88,7%)	988 (92,7%)	1.195 (89,5%)	1.258 (90,1%)	1.261 (90,1%)	1.241 (93,1%)
Sin especificación <sup>45</sup>	-	11 (2,4%)	29 (2,7%)	39 (2,9%)	42 (3,0%)	42 (3,0%)	-
<b>Total</b>	<b>356</b>	<b>453</b>	<b>1.066</b>	<b>1.333</b>	<b>1.396</b>	<b>1.399</b>	<b>1.333<sup>46</sup></b>

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Planes y Programas, años 2010-2016 y Programa de Educación Intercultural Bilingüe año 2016, Mineduc.

(CNED, 2018, p.37)

Medir la efectividad del aprendizaje de idiomas también es difícil y no se puede estandarizar. “El aprendizaje exitoso de la lengua depende, en cierto grado, del conocimiento previo que se tenga de ésta por parte de los estudiantes” (CNED, 2018, p.51). Esto da como resultado lo que CNED llama un bilingüismo asimétrico. No estoy de acuerdo con este nombre, porque mantiene la ideología monolingüe, donde solo hay una manera de ser bilingüe. Como podemos ver en la **tabla 4**, los grados de SIMCE en escuelas con una asignatura lengua indígena son peor de las escuelas sin una asignatura lengua indígena.

## Tabla 4

Tabla 26: Promedio SIMCE Lenguaje 2° básico de establecimientos sin y con asignatura lengua indígena, años 2012 a 2015

Establecimiento	2012	2013	2014	2015
Sin Asignatura Lengua Indígena	249,6	254,1	255,0	253,6
Con Asignatura Lengua Indígena	233,9	242,8	241,9	239,3
<i>Brecha entre establecimientos sin y con asignatura Lengua Indígena</i>	15,7	11,3	13,1	14,3
<b>Nacional</b>	<b>248,9</b>	<b>253,4</b>	<b>254,2</b>	<b>252,7</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de bases Mineduc y Agencia de la Calidad

(CNED, 2018, p.42)

Hay muchos factores que pueden influir esta brecha. La primera es que el examen de SIMCE no mide el aprendizaje intercultural en algún sentido. Las pruebas estandarizadas son inherentemente contrarias a los ideales de descolonización del aula, ya que promueven una categorización jerárquica de los estudiantes sin tener en cuenta las experiencias personales. Suponen que todos los estudiantes tienen el mismo punto de partida y las mismas fuentes de conocimiento de las extraer información. Los exámenes estandarizados, como SIMCE, defienden estándares occidentales y sólo valorizan una manera de conocer. Como dice Iturra (2019), "En el marco de instituciones homogeneizadoras como las descritas en Latinoamérica, la evaluación es planteada como un instrumento que no utiliza la diversidad como recurso, sino que al contrario contribuye desde su perspectiva unitaria a la asimilación cultural"(p.199). Los exámenes recompensan, con resultados altos, a quien consideran un estudiante modelo. Este estudiante modelo cumple con las normas monoculturales, eurocentricas y neoliberales establecidas por el Ministerio de Educación. La calidad de entendimiento está midiendo desde los exámenes que ilustran crecimiento y progreso que encajan en la ideología neoliberal (Pino et al, 2016, p.337). "La evaluación será un instrumento para medir rendimiento en función de indicadores preestablecidos por el mercado competitivo" (Iturra, 2019, p.201). El SIMCE premia a los docentes que enseñan para la prueba, lo que implica enseñar de una manera que desvaloriza e

invisibiliza las experiencias y conocimientos de los estudiantes indígenas, premiando la monoculturalidad, “que, además de monocultural, es diferente a la cultura y a las costumbres heredadas de sus ancestros” (Vallejos, 2021, p.435). En lugar de las pruebas estandarizadas homogeneizadoras que existen, Iturra (2019) propone una evaluación crítica que centre el diálogo y el aprendizaje intercultural. En el próximo capítulo, voy a hacer referencia a métodos alternativos para medir aprendizaje intercultural.

En segundo lugar, necesitamos pensar en la demografía de los estudiantes que asisten a escuelas con una asignatura lengua indígena, ellos son estadísticamente más probable ser estudiantes rurales y pobres que a muchas veces no tienen acceso a los recursos; capital financiero, social y cultural, para tener éxito con exámenes formulaicos estandarizados.

Otro aspecto importante de PEIB en Chile es la contratación de educadores tradicionales, o *kimeltuchefe* en mapudungún, que tienen experticia en la lengua y la cultura en adición a la autorización por el ministerio de educación. Esta es otra área donde la eficacia es difícil de medir. Como dice una propuesta sobre EIB de Quesada y Vergara (2023), “La figura del educador tradicional emerge como un mediador capacitado y con pertinencia territorial, lingüística, comunitaria y cultural, para relacionar el conocimiento indígena con el conocimiento educativo tradicional, contribuyendo a la constitución de comunidades educativas interculturales” (p.25). Los educadores tradicionales promueven un pluralismo epistemológico. El pluralismo epistemológico de tipo intercultural en el marco de la educación supone una apertura, un reconocimiento y una toma de conciencia sobre la existencia de las diferentes maneras de conocer, de saber y de intervenir a nivel educativo y social. El avance es hacia nuevas pedagogías que valoren los conocimientos provenientes de diferentes contextos culturales, “como un patrimonio para enriquecer la formación humana y una ciudadanía

intercultural” (Quesada y Vergara, 2023, p.32). Si bien los educadores tradicionales son cruciales para la experiencia del PEIB, no existe una capacitación estandarizada que les proporcione las habilidades necesarias para enseñar en un aula con diversidad cultural y lingüística. Salgado (2015), quien entrevistó a algunas educadores tradicionales en Chile, observó una crítica común a las capacitaciones:

Se coincide en criticar que en las capacitaciones no se considere y aproveche la sabiduría, el kimun, que poseen las y los educadores tradicionales mayores, como aporte a los más jóvenes. No están de acuerdo con que se pida a educadores tradicionales mayores que se capacitan en una universidad, por cuanto ellas y ellos son los que debiesen capacitar al resto y, además, hay personas de más edad y reconocido kimun en distintas comunidades que no saben leer ni escribir o lo hacen con dificultad (p.26).

Parece haber debilidades en la lógica y el contenido de las sesiones de capacitación, que carecen de una estructura común. La evaluación más positiva es que las sesiones de capacitación brindan un espacio para el encuentro y el intercambio de conocimientos, mientras que la evaluación más negativa es la descontextualización del contenido, la falta de actividades prácticas, la excesiva pedagogía del conocimiento y la ausencia de debate sobre las formas de transmitir la cultura en las escuelas.

La educación intercultural, cuando se implementa eficazmente, constituye una resistencia a la pedagogía dominante que defiende la epistemología dominante, a menudo eurocéntrica. La manipulación de los currículos estándar, el cuestionamiento de las pruebas estandarizadas y la valoración de los educadores tradicionales contribuyen a contextualizar e historizar la institución educativa. En el caso de Chile, la incorporación de los conocimientos y las lenguas indígenas en el aula lucha contra la ideología conservadora dominante que considera a Chile un estado

monocultural y mononacional. En el próximo capítulo, me centraré en una escuela intercultural en Laguna Verde y analizaré cómo su forma de enseñar y promover el aprendizaje forma parte de un movimiento político hacia la descolonización de la educación y cuáles son sus limitaciones.

## **Capítulo 4: Bienvenidos a Laguna Verde; La educación intercultural en un lugar “vulnerable”**

La construcción del ideario<sup>12</sup> de un establecimiento educacional, de acuerdo al Plan de Educación Institucional del Ministerio de Educación de Chile (PEI) requiere el establecimiento de los siguientes elementos: sellos educativos, visión y misión. La misión:

Corresponde a la razón de ser de la organización. Permite identificar los propósitos y límites de ella, es decir, la declaración fundamental que le da el carácter constitutivo a la organización y a su acción. Describe cuál es el propósito de hoy y de futuro. La Misión determina la estructura de la organización, los criterios de asignación de recursos, las posibilidades de desarrollo de las personas, etc (2015, p.32).

La declaración de la misión es:

La Escuela Intercultural Laguna Verde, es una institución ubicada en la localidad del mismo nombre, en la comuna de Valparaíso. Es una escuela que fortalece la educación pública, entregando una educación laica y mixta desde el nivel de pre básico a 8° Año, propiciando procesos de enseñanza aprendizaje equilibrados entre el conocimiento y valores esenciales como el respeto, la solidaridad, honradez y responsabilidad, apoyando las diferencias individuales de nuestros estudiantes, con énfasis en la educación ambiental, el interés por acrecentar nuestro acervo cultural, respetando nuestros pueblos originarios, desarrollando a su vez el interés por las artes y el deporte, acentuando estilos de vida sanas y saludables en la participación en un mundo globalizado (Escuela Intercultural Laguna Verde, 2024b, p.2).

---

<sup>12</sup> El ideario permite establecer la identidad del establecimiento educacional. La definición de la identidad permite responder a las preguntas de quiénes somos y qué estudiantes queremos formar, elementos esenciales que permiten distinguir una institución educacional de otra. Consolidar la identidad tiene un doble fin: por una parte, fortalecer un sentimiento interno de unidad, y por otra, desde sus relaciones con el mundo, el de diferenciarse de otros.

La declaración de la misión resalta el respeto por los pueblos originarios que está integrado en los objetivos de la escuela, haciendo un fuerte énfasis en valorar la diversidad y la inclusión por encima de una única forma de conocimiento.

El propósito de este capítulo es analizar la visión y las prácticas de la Escuela Intercultural Laguna Verde desde las definiciones de interculturalidad de Walsh y los ejes, contextos y acuerdos de la propuesta para bases curriculares de la EIB por el Ministerio de Educación como resultado de la consulta sobre la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios en Chile. Walsh (2010) identifica tres tipos de interculturalidad según las diferentes aproximaciones y discursos: (1) la relacional, (2) la funcional y (3) la crítica. La interculturalidad racional reconoce que múltiples culturas existen, pero “tiende a invisibilizar el conflicto, la dominación y la colonialidad que se sustenta en relaciones de poder subordinantes.” (Fuenzalida, 2019, p.4). Al igual que la multiculturalidad liberal, aunque “celebra” la existencia de culturas diferentes, la cultura blanca dominante se naturaliza como el estándar y otras culturas son evaluadas en base a su proximidad a la hegemónica. La interculturalidad funcional se enfoca en la inclusión de diversidad y la convivencia, todo dentro del modelo neoliberal, que deshistoriza las circunstancias que han producido la percepción y organización de estas diferencias. Finalmente, la interculturalidad crítica incluye el “reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueadas’ en el clima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Fuenzalida, 2019, p.4).

La necesidad de distinguir entre diferentes “formas de interculturalidad” es indicativa de que, a pesar de la relevancia de la EIB como un componente fundamental en los movimientos de resistencia de los pueblos indígenas originarios, la implementación de estos programas no está

exenta de críticas. En su estudio sobre los éxitos y fracasos del sistema EIB en Chile Kazmer (2015) identifica diez áreas en las que la implementación de la EIB “fracasa” como forma de interculturalidad crítica: (1) El currículo oculto, (2) La folclorización de las culturas y lenguas, (3) La estructura tipo “taller”, (4) No son bilingües en práctica, (5) El currículo no está adaptado a lo urbano ni se extiende al entorno urbano, (6) La falta de financiamiento, (7) Las inconsistencias en implementación y calidad, (8) El efecto doloroso para los alumnos al enfrentar la cultura dominante que no es bilingüe ni intercultural, (9) La presencia de los programas en solo las regiones con “alta densidad indígena” y “El funcionamiento de la EIB en Chile como un proceso soltero<sup>13</sup>” (Kazmer, 2019, p.71). Muchos de estos “fracasos” son exacerbados por el sentido general de que los pueblos indígenas no fueron consultados en la formación e implementación de programas interculturales (Kazmer, 2015, p.72).

Si bien estos “fracasos” constituyen desafíos genuinos que enfrenta cualquier institución que trabaja para incorporar formas de interculturalidad crítica, es importante enmarcarlos no como fracasos, sino como lugares de *tensión* (Fuenzalida, 2019), utilizando un “lenguaje de posibilidad” (Freire, 1996) en lugar de uno que sigue promoviendo la desarticulación y fragmentación que separa a la EIB del resto del movimiento de resistencia Mapuche. La conceptualización de estos conflictos como tensiones no implica limitaciones, sino que incluye la constante transición y construcción propia de la interculturalidad crítica como parte del proyecto decolonial y pone de manifiesto discursos que “explicitan intencionalidades que conciben a la escuela como un importante espacio socio-político” y propulsores del cambio y la resistencia al mismo tiempo que crean contextos que involucran la participación de nuevos actores. Crear y nombrar estas tensiones permite conceptualizar la EIB como parte del movimiento dentro de matrices de dominación, como promotoras de una producción de una nueva forma de poder y

---

<sup>13</sup> El aula es el único lugar donde reciben educación en lengua indígena.

una nueva narrativa de lo que significa saber; es decir, visualizando el eje poder-saber. Con respecto a este cambio retórico que reconceptualiza los fracasos como tensiones, Fuenzalida (2019) afirma que

El impacto de estas re-significaciones y de los cambios de sentidos de las conceptualizaciones que los grupos en tensión elaboran en torno a la EIB no es mensurable en el corto plazo. La reificación de los contenidos, del constructo socio-histórico y de las prácticas culturales, se produce en el marco de la racionalidad curricular predominante en las propuestas y experiencias educativas interculturales generadas desde las esferas de poder del Estado (Fuenzalida, 2019, p.8).

Desde estas reconceptualizaciones, la Escuela Laguna Verde y su misión de interculturalidad son inherentemente políticas y críticas, ya que sacan a la luz las tensiones que existen en la institución educativa en el contexto de una lucha de muchos siglos entre las comunidades indígenas y el estado chileno. La escuela, los docentes y los estudiantes son agentes de cambio que construyen nuevos discursos sobre la interculturalidad en el contexto chileno.

Igualmente, sin la participación de miembros de pueblos originarios en su desarrollo, la EIB no puede ser crítica ni parte del proceso de decolonización siguiendo su implementación anclada como proceso de asimilación. Por este razón, el Informe Final: Consulta Indígena sobre la Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas del primero a sexto año básico – basada en los aportes de líderes de comunidades originarias – tiene un rol importante en el análisis de EIB y las implementaciones/reformaciones de EIB en el futuro. La inclusión de voces indígenas historiza, contextualiza y hace crítica la educación intercultural y visibiliza el carácter ideológico de la educación y el currículo educativo. La naturaleza crítica del Informe Final también ha inspirado e informado mi marco de análisis, por

lo que el proceso de participación y el consenso de los miembros del pueblo Mapuche sobre lo que se debe enseñar en la educación intercultural con una asignatura de lenguas indígenas servirá de guía para mi análisis de la Escuela Intercultural Laguna Verde, para reflexionar sobre la aportación de Laguna Verde al movimiento Mapuche y hasta qué punto es capaz de evitar desafíos potenciales que podrían restringir su capacidad de ser radical.

Parte de este análisis incluye el estudio de las conexiones y correspondencia entre los ejes **(gráfico 1)** considerados en la consulta - (1) Patrimonio, tecnologías, técnicas y artes ancestrales de los pueblos originarios del territorio, (2) Cosmovisión de los pueblos originarios, (3) Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios y (4) Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de pueblos originarios – y los contextos considerados – (1) Sensibilización, (2) Rescate y revitalización y (3) Fortalecimiento y desarrollo – acordados por los representantes del pueblo Mapuche y la visión, el currículo, la historia y la misión de la escuela. Se tendrán en cuenta tanto los planteamientos teóricos como las entrevistas con profesores y observaciones de clase. Todas estas dimensiones se analizan desde el proyecto de la interculturalidad crítica como marco para reconocer los éxitos y las limitaciones de la eficacia de Laguna Verde como escuela intercultural en un contexto urbano para contrarrestar los efectos de las ideologías raciolingüísticas como parte de un proyecto de decolonización de las estructuras socio-políticas. Por extensión, a partir del estudio de caso del PEI en Laguna Verde, y considerando las decisiones del pueblo Mapuche en el proceso de consulta, cabe preguntarse hasta qué punto “la EIB configura una gama de posibilidades de agenciamiento por parte de los sujetos indígenas para construir, utilizar y gestionar un proyecto político colectivo distinto al que lleva adelante el Estado” (Fuenlizada, 2019, p.6).

**Gráfico 1**



Fuente: Propuesta de Bases Curriculares Lengua y Cultura de los pueblos. MINEDUC, 2018.

(Ministerio de Educación, 2021, p.33)

## **I. Introducción a Laguna Verde**

### *1.1 La industrialización de Laguna Verde*

Laguna Verde se encuentra a 15 km, poco menos de diez millas, al sur de Valparaíso, en la Quinta Región. Según el censo de 2010, había 2.259 habitantes. El río Sauce recorre el centro del municipio. La municipalidad tiene una historia definida por la industrialización y la urbanización. En 1905, la compañía eléctrica alemana *Transatlántica* construyó una planta eléctrica utilizando la energía del río. Esta construcción se debió a la necesidad de fuentes nuevas de energía para apoyar la población en crecimiento y los proyectos de desarrollo urbano de

Valparaíso. En 1939, una compañía termoeléctrica, Compañía Chilena de Electricidad Ltda. o Chilectra, estableció una base en Laguna Verde (Central Térmica Laguna Verde). Chilectra proveía nuevas oportunidades de empleos, sin embargo, las condiciones de los trabajos muchas veces eran explotativas y los trabajadores eran tratados como mano de obra desechable, sin derechos tales como alojamiento o cuidado de los niños adecuado. Estas condiciones precarias de trabajo llevaron a una huelga de obra en 1940, lo cual tuvo cierto éxito ya que la compañía construyó nuevas viviendas para los trabajadores y formó la escuela N° 150 en 1941, que más tarde se convirtió en La Escuela Intercultural Laguna Verde. Durante la dictadura y con la implementación del neoliberalismo, se llevó a cabo “la privatización de la estatal Chilectra a inicios de 1980, produciéndose un despido masivo de empleados en la Central Térmica Laguna Verde y el Sauce” (Cooperativa, 2024, p.15). En 1996, la hidroeléctrica El Sauce dejó de funcionar, lo que también provocó una pérdida de empleos y el abandono del polígono industrial, dejando tras de sí una estela de pobreza y desempleo. La historia de la industrialización es crucial para comprender el estado de vulnerabilidad de Laguna Verde, ya que, aunque la central termoeléctrica generó oportunidades de empleo en Laguna Verde y fue el catalizador de su crecimiento urbano, además del aumento de la riqueza y la mano de obra, estos procesos afectaron gravemente la salud de las personas y el medio ambiente. La posterior desindustrialización, que tuvo lugar a finales de la década de los 90 sumió a Laguna Verde en una profunda depresión económica.

## 1.2 Laguna Verde; una municipalidad “vulnerable”

Si bien no se han publicado muchas investigaciones sobre la localidad, las que existen se centran en su vulnerabilidad, tanto en términos económicos como ecológicos. Laguna Verde es susceptible a numerosos desastres naturales, siendo las inundaciones las más frecuentes. Esto se debe a su ubicación geográfica costera, pero también a la ausencia de instrumentos de planificación territorial basados en riesgos (Igualt et al., 2023, p. 1). La infraestructura de Laguna Verde responde al crecimiento urbano impulsado por el auge industrial en la costa. Por ello, la vivienda es compacta y desorganizada, con muchas casas construidas sobre terrenos inestables,

**Mapa 1**

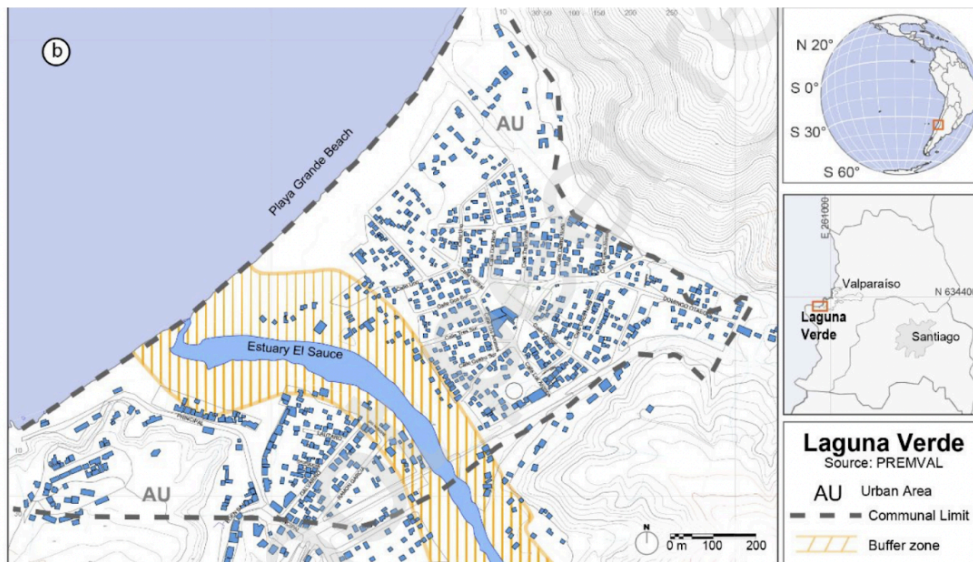


Figure 1: Laguna Verde. a) Aerial photograph of Laguna Verde from a southwest perspective. b) Map of Laguna Verde, Valparaíso, Chile, as in 2023. Blue shapes denote buildings, the yellow shaded area represents the buffer zone defined in Metropolitan Regulating Plan of Valparaíso (Plan Regulador Metropolitano, PREMVAL), and the dashed gray line shows the communal limit. Source: [45].

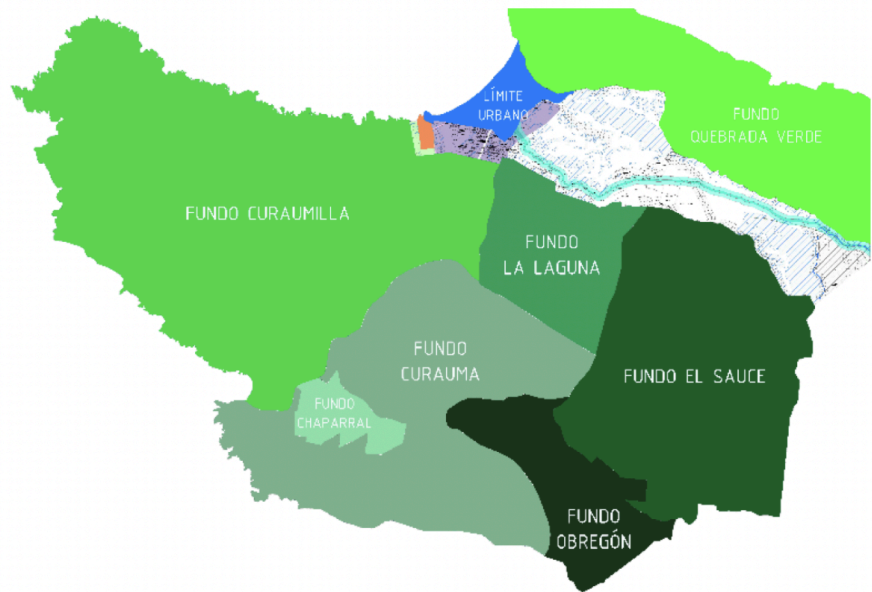
(Igualt et al, 2023, p.4)

lo que aumenta su susceptibilidad a las inundaciones. El **mapa 1** muestra el hacinamiento y la irregularidad de las viviendas construidas cerca de El Sauce, resultado directo de la industrialización. La precariedad de la infraestructura y la informalidad de las viviendas agravan

su vulnerabilidad, especialmente porque más del 90 % de los residentes no cuenta con seguro o con uno que cubra los daños causados por inundaciones.

Laguna Verde está dividido en 7 sectores diferentes, como podemos ver en el **mapa 2**. Existen discrepancias en la pobreza entre los diferentes sectores de Laguna Verde, donde los más aislados a menudo se convierten

**Mapa 2**



(Villavicencio Lara, 2018, p.13)

en guetos y se componen de infraestructuras y economías informales. Los sectores más adinerados cuentan con los recursos financieros y el capital para la electricidad en el hogar y mayores oportunidades de ascenso social. La salud en Laguna Verde es otro factor que influye en su estatus de vulnerabilidad ya que la cobertura de seguro médico es escasa y la mayoría de las personas necesitan ir a Valparaíso para recibir atención médica. Además, debido a la contaminación del medio ambiente por la instalación de centrales eléctricas y la perforación petrolera, existe escasez de agua subterránea dulce y agua potable (Mesina, 2021, p. 72).

## II. La escuela Laguna Verde

### *2.1 La historia de la escuela Laguna Verde*

Como se ha mencionado, la escuela Laguna Verde se fundó en 1941 como una escuela para los hijos de trabajadores del campamento de Chilectra. Alrededor del 40% de los niños que vivían en esta región asistían a esta escuela. Durante las décadas siguientes, hubo muchos cambios estatales que cambiaron la demografía y la matrícula en la escuela (ver **tabla 1**). En 1983, debido a terrenos destructivos que distribuyen el edificio original, la escuela cambió su ubicación para asentarse en la actual. Entre 2003 y 2011, el 30% de los estudiantes tenían apellidos indígenas, de las culturas Aimara, Rapanui, Quechua y Mapuche lo que llevó a la creación de talleres centrados en las culturas y lenguas indígenas. El porcentaje de apellidos indígenas fue la única estadística proporcionada para medir el alumnado indígena. Sin embargo, no representa con precisión la autoidentificación de los estudiantes, ya que los estudiantes con apellidos indígenas podrían no identificarse como indígenas, y viceversa. En 2018, la escuela se convirtió en una escuela intercultural oficialmente, lo que resultó en un cambio del nombre y la formalización de la inclusión de culturas indígenas.

**Tabla 1: Una historia breve de la Escuela Intercultural Laguna Verde**

<i>1940-1970</i>	<i>1970-1990</i>	<i>1990-2010</i>	<i>2010-actualidad</i>
<p><b>- 1941:</b> La Escuela N°150 es fundada</p> <p><i>Los estudiantes son hijos de trabajadores del campamento de Chilectra. Sólo el 40% de los hijos de los trabajadores asistían a la escuela.</i></p>	<p><b>- 1972:</b> 320 estudiantes están inscritos en Infraestructura básica</p> <p><b>- 1983:</b> Cambia de ubicación</p>	<p><b>- 1998:</b> Programa de Integración Escolar (PIE)</p> <p><i>Una estrategia inclusiva que busca contribuir a la mejora la accesibilidad de la educación para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)</i></p>	<p><b>- 2014:</b> La remodelación y aumento del número de estudiantes</p> <p><b>- 2018:</b> Convierte en una escuela intercultural</p>

## *2.2 Estadísticas contemporáneas de Laguna Verde*

En la comuna de Valparaíso, que es donde se encuentra la localidad de Laguna Verde, hay una población total de personas que se identifican como indígenas de 2.990, de las cuales el 99.2% vive en una localidad urbana, según el censo de 2002 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005, p.121). De este 2.990, 1.453 son del pueblo Mapuche con 1.429 viviendo en una localidad urbana y 24 en una localidad rural (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005, p.133). 445 personas de la población indígena en Valparaíso son de las edades entre 5 y 15, la edad escolar que abarca las edades de los estudiantes en la Escuela Intercultural Laguna Verde (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005, p.144). El 31,5% de los indígenas habitantes de Valparaíso completó la

escuela media común y el 28,2% la escuela básica (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005, p.180).

En la **tabla 2** podemos ver algunos datos demográficos actuales. De acuerdo a estos datos, el 39% de los padres de los estudiantes completan su escuela media y sólo el 5.2% de los padres ha asistido a y/o completado la escuela superior. Esto significa que la mayoría de los estudiantes no encuentran en casa la orientación académica que sí tienen sus pares en escuelas privadas. Por lo tanto, su capital cultural para desempeñarse en el ámbito escolar es limitado. Otro factor a resaltar es la situación laboral de los padres. El 51% de los padres tienen trabajo esporádico y el 85% de las madres trabajan en la casa, lo cual significa que la mayoría de los hogares solo cuentan con una fuente de ingresos parental, y la mayor parte de estos se basan en trabajos esporádicos que podrían desaparecer en cualquier momento. La precariedad laboral y los ingresos monoparentales generan una situación económica muy vulnerable. El ingreso promedio (60% de las familias) es entre 51.000 y 180.000. En 2021, el ingreso mensual promedio nacional fue de 681.089 pesos chilenos, con un intervalo de confianza de entre 659.911 y 702.167. La región de Valparaíso tiene un ingreso promedio de 601.402 pesos chilenos, con un intervalo de confianza de entre 571.322 y 631.482 (INE, 2021). Sin embargo, el promedio no es necesariamente una buena herramienta de medición, ya que se ve influenciado por valores atípicos, es decir, las personas que viven en las zonas más ricas de Chile. La mediana de estos datos sería más reveladora, pero el ingreso promedio más cercano que he podido encontrar es de 2017, cuando el ingreso promedio fue de 397.673 (INE, 2017). Los residentes de Laguna Verde representan una clase trabajadora, muchos con trabajos esporádicos e/o inestables, y con ingresos significativamente más bajos que el hogar chileno promedio.

**Tabla 2: Datos demográficos de la Escuela Intercultural Laguna Verde (2023-2024)**

Aspectos		%
<b>Con quien vive el alumno</b>	<b>Con los padres</b>	<b>52</b>
	<b>Monoparental</b>	<b>38</b>
	<b>Otro familiar</b>	<b>10</b>
<b>Estudio de los padres</b>	<b>Sin estudios</b>	<b>0.8</b>
	<b>Básica incompleta</b>	<b>12</b>
	<b>Básica completa</b>	<b>19</b>
	<b>Ens. Media incompleta</b>	<b>24</b>
	<b>Ens. Media completa</b>	<b>39</b>
	<b>Ens. Superior incompleta</b>	<b>3.2</b>
	<b>Ens. Superior completa</b>	<b>2</b>
<b>Trabajo del padre</b>	<b>Permanente</b>	<b>49</b>
	<b>Esporádico</b>	<b>51</b>
<b>Trabajo de la madre</b>	<b>Permanente</b>	<b>15</b>
	<b>I. De casa</b>	<b>85</b>
	<b>Esporádico</b>	<b>15</b>
<b>Ingresos al hogar</b>	<b>Entre \$ 51.000- \$180.000</b>	<b>60</b>
	<b>Entre \$ 181.000- \$ 290.000</b>	<b>27</b>
	<b>Entre \$ 291.000- \$ 410.000</b>	<b>13</b>
	<b>Más de \$ 410.000</b>	<b>00</b>

<b>Servicios básicos</b>	<b>Energía eléctrica</b>	<b>Si</b>	<b>85</b>
		<b>No</b>	<b>15</b>
	<b>Agua</b>	<b>Potable</b>	<b>39</b>
		<b>De pozo</b>	<b>23</b>
		<b>Compran</b>	<b>40</b>
	<b>Eliminación de excretas</b>	<b>Alcantarillado</b>	<b>6</b>
		<b>Fosa</b>	<b>7</b>
		<b>Pozo negro</b>	<b>87</b>

(Escuela Intercultural Laguna Verde, 2023-2024, p.10-11)

### *2.3 Las metas de la escuela intercultural laguna verde*

La elección de la escuela de Lengua Verde se debe a que es la única escuela pública en la Quinta región que tiene un programa de interculturalidad. El eje curricular de la escuela sigue el

informe de la Comisión Delors, que promueve un estilo de aprendizaje holístico propuesto en la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI de la UNESCO en 1996 y que está basada en cuatro pilares; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares se basan en la idea que “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.” (Delors, 1996, p.99). Se puede establecer una relación directa entre estos pilares y el proyecto de la interculturalidad crítica. El pilar “aprender a conocer” establece la conexión con la decolonización del saber, que requiere la revaloración de sabidurías ancestrales en el currículo dominante (Comisión Nacional de Bilingüismo, 2020, p.18). El pilar “aprender a ser” involucra la tensión entre la colonialidad de ser y la decolonialidad de ser, ya que, para decolonizar nuestra forma de ser, la educación debe desnaturalizar la fragmentación entre el individuo y su entorno (Comisión Nacional de Bilingüismo, 2020, p.19). Esta comprensión decolonizada del yo no sólo contextualiza nuestra comprensión del yo dentro de la sociedad, sino también dentro del mundo natural, situando a los seres humanos como parte del ecosistema natural y regulado por relaciones simbióticas de mutualismo. Como explica la Comisión Nacional de Bilingüismo, “Una etapa necesaria para la descolonización del saber, del ser y del poder es la deconstrucción de conceptos que se han esclerotizado a lo largo del tiempo y que se presentan como columnas fundantes para todo tipo de pensamientos y acciones” (2020, p.19). En el contexto de la Escuela Intercultural Laguna Verde, los pilares se implementan en conexión con parte de los objetivos de la escuela, que son las formas específicas que llevan a cabo los sellos educativos. En el contexto de la escuela “aprender a conocer” se relaciona con la adquisición de “los instrumentos de la comprensión” (Escuela Intercultural Laguna Verde, 2023-2024, p.5). “Aprender a hacer” implica la puesta en

acción de sus aprendizajes por los estudiantes para mejorar su conocimiento de algún sujeto. “Aprender a (con)vivir juntos” se conceptualiza como la capacidad de “convivir en comunidad, en paz, con respeto, solidaridad, tolerancia, en una sociedad democrática”. Siguiendo la definición de educación holística de Delors (1996), la escuela Laguna Verde se centra en construir un conocimiento para honrar las diferencias y similitudes entre las personas y aprender a vivir y trabajar juntos dentro de una sociedad unida por interacciones intrapersonales. En este pilar basado en la convivencia se incluye la “valoración de nuestras raíces y la cosmovisión mapuche.” (Escuela Intercultural Laguna Verde, 2023-2024, p.6). Finalmente, “aprender a ser” implica el proceso de la aceptación de uno mismo, explorar su propia identidad y ganar autonomía.

Además, la escuela tiene cuatro sellos: (1) deportivo, (2) artístico, (3) medioambiental e (4) intercultural. De acuerdo al PEI, los sellos de una institución educativa “son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos”(2015, p.31). Podemos ver todos los sellos en el mural principal de la escuela (**imagen 1**), representados por símbolos como fútbol, imágenes de la cosmovisión Mapuche, flores y paleta de artista. Según el inspector general de la escuela, todos los sellos están interconectados, puesto que no pueden ser aislados por el otro. Aunque la interculturalidad constituye en sí su propio sello, podemos ver su extensión en cada sello. La implementación del sello deportivo utiliza deportes tradicionales del pueblo Mapuche como el palín. El sello artístico se conecta al eje uno sobre la incorporación de artes ancestrales de pueblos originarios. El sello medioambiental tiene muchos factores donde la interculturalidad es relevante y, de hecho, su enfoque está relacionado con el lugar físico de la escuela dado que

Laguna Verde está afectada por la contaminación, la deforestación es además un vertedero gigante. A través de este sello se establece igualmente la conexión entre culturas indígenas y la tierra, los paralelos entre la colonización y explotación de la naturaleza y de los humanos. Esto demuestra que en el contenido del currículo, ya sea una clase de historia que se centre en la travesía Mapuche o una clase sobre el medio ambiente que se centre en los vínculos indígenas con la tierra, es crucial desarrollar el carácter intercultural de la escuela. En este sentido, es también importante resaltar la labor de la escuela también en la formación de un nuevo territorio, deshomogeneizando las percepciones de la indigenidad como sinónimo del campo y lo rural, y reconociendo la fluidez de la identidad indígena y, por lo tanto, la fluidez de qué territorio indígena como resultado de la diáspora.

La visión de la escuela señala que:

Se distinguirá por la formación de valores y de distintas disciplinas en nuestros niños y niñas, basándose en el principio de inclusión e interculturalidad, construyendo un clima de convivencia social y armónica, identificándose con su propio entorno natural y cultural, formando personas con identidad propia, vinculada con sus raíces, capacitadas para insertarse en una sociedad de forma responsable y comprometida que les permitan enfrentar y resolver los desafíos que se presenten en sus vidas (Proyecto Educativo

Institucional: Escuela Intercultural Laguna Verde Valparaíso, 2023-2024: 7).

Esta visión establece una estrecha correlación con la cosmovisión Mapuche que influye en cada elemento de la escuela y con el eje de “Cosmovisiones de los pueblos originarios” en la propuesta del Ministerio. Como “gente de la tierra” un principio esencial de la cosmovisión Mapuche es el respeto a todo ser vivo, una convivencia entre la naturaleza y lo humano. Desde la cosmovisión, palabras como “paz” y “desarrollo” tienen significados diferentes, con un enfoque

en vivir en comunidad e incredulidad en bienes privados. Una vez más me siento llamada a volver al grito de guerra de “Todos tenemos sangre mapuche”, que en el contexto escolar, se traduce en la afirmación que cada estudiante debe aprender sobre la historia, cultura y resistencia de pueblos indígenas. Esto también está en consonancia con el acuerdo de la propuesta que la asignatura intercultural “sea obligatoria para todos los niños y niñas del país.” (Ministerio de Educación, 2021, p.73). Este acuerdo surgió de un informe de consulta con miembros de la comunidad Mapuche los cuales cuestionan la posibilidad de construir una interculturalidad crítica dentro de las estructuras políticas actuales, poscoloniales y neoliberales, que aún se niegan a reconocer a Chile como un Estado plurinacional. De esta tensión entre aspiraciones y realidades, surge un espacio para la creación de una nueva realidad social. El enfoque en la convivencia, una vez más, rompe con la ideología neoliberal del individualismo desenfrenado, lo que posiciona el currículo como una ideología que revela qué conocimientos valora la sociedad y, en el caso de una cosmovisión que se centra en la salud y la prosperidad comunitaria, el currículo está moldeando las mentes de los futuros sujetos políticos a quienes se les ha enseñado a valorar el papel de la comunidad, no solo la riqueza personal. También se reconoce el conocimiento y el respeto a las propias raíces. Además, contribuye a la formación de la conexión entre los aprendizajes de las estudiantes y la lucha continua para el reconocimiento y la reclamación de los territorios de pueblos originarios, lo cual está en consonancia con el acuerdo a que llegaron colectivamente los grupos mapuches que participaron en el proyecto de consulta por el Ministerio de Educación: “Situación el aprendizaje en conformidad al contexto territorial.” (Ministerio de Educación, 2021, p.68).

## *2.4 Midiendo la interculturalidad*

Medir la interculturalidad de una escuela parece una tarea imposible. En esencia, la interculturalidad parece un concepto demasiado humano como para encajar en cualquier cálculo algorítmico o método cuantitativo. La interculturalidad es también un proceso en constante construcción que interactúan con actores diferentes con sus propias historias y presentes. Por lo tanto, una medición nunca puede abarcar por completo todas las partes móviles y la fluidez de la interculturalidad. Creo que lo máximo que podemos esperar al medir la naturaleza intercultural de una institución es que se adapte a las diversas voces de sus estudiantes. La evaluación es una ideología política, que determina cuál tipo de estudiante es el modelo. Como se ha mencionada en Capítulo 3, actualmente, las pruebas estandarizadas como el SIMCE no contemplan múltiples formas de conocimiento de manera que, como explican Iturra (2019), "En el marco de instituciones homogeneizadoras como las descritas en Latinoamérica, la evaluación es planteada como un instrumento que no utiliza la diversidad como recurso, sino que al contrario contribuye desde su perspectiva unitaria a la asimilación cultural". (p.199). Es decir, dado que las exámenes recompensan, con resultados más altos, a quien más se adhiere a las normas de los grupos hegemónicos, una reformulación de las pruebas estandarizadas puede ser un paso hacia la decolonización del currículo.

Además, la medición del dominio del idioma es muy difícil de estandarizar, ya que los estudiantes provienen de diferentes orígenes lingüísticos. A los estudiantes de Laguna Verde solo se les enseña mapudungún y muchos no lo hablan en casa. Por esta razón, el contexto de sensibilización – “es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o pueblos urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua”(Ministerio de Educación, 2021, p.34) – mejor se adapta a la Escuela Intercultural

Laguna Verde. Por lo tanto, medir la retención de vocabulario y las habilidades de conversación podría no ser la forma más efectiva de ver el crecimiento. Como se mencionó en el capítulo 3, el examen estandarizado utilizado por las escuelas públicas chilenas es el SIMCE. A nivel nacional, los puntajes del SIMCE de las escuelas con una asignatura de lengua indígena son más bajos que los de las escuelas sin ella. Sin embargo, como se mencionó en el capítulo 2, esta prueba no permite medir el aprendizaje cultural. La escuela intercultural Laguna Verde se desvía de esta tendencia, ya que sus puntajes promedio del SIMCE son superiores al promedio de la región de Valparaíso y al del país (tabla 3).

**Tabla 3: Resultados SIMCE de 2023**

	Escuela Laguna Verde		Región de Valparaíso		Escala Nacional	
Subjeto	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
Puntaje Promedio	287	267	267	254	272	259
En relación a la región de Valparaíso	+ 20	+ 13			+ 5	+ 5
En relación a la escala nacional	+ 15	+ 8	- 5	- 5		

Por lo tanto, para considerar y reflexionar sobre el impacto de la implementación de la educación intercultural bilingüe en La Escuela Laguna Verde – y de los PEIBs en general –, parece injusto confiar en las pruebas estandarizadas, que tienen sus propios sesgos implícitos. Como respuesta y acordemente a su misión, Laguna Verde en su informe de 2024 explica que está en el proceso de implementar las pruebas de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) para desarrollar una forma de medición que pueda representar la complejidad del aprendizaje intercultural.

El propósito principal del DIA es promover la formación integral de las y los estudiantes, poniendo a disposición de todas las escuelas un conjunto de instrumentos de evaluación, de carácter voluntario e interno, que permitan monitorear los aprendizajes de las áreas académica y socioemocional de niñas, niños y jóvenes, así como las acciones realizadas por el establecimiento para promover el aprendizaje socioemocional y la convivencia, a largo del año escolar y en distintos niveles (Manual del Uso, 2024, p.4).

Este nivel de alojamiento es mejor que la alternativa asimilatoria, pero no es un ejemplo de descolonización del aula, ya que todavía hay formas de conocimiento que están sujetas a estándares más altos que otras y todavía equiparan la inteligencia con los puntajes de los exámenes. La prueba DIA se administra tres veces durante el año escolar con tres objetivos para cada ocasión: el diagnóstico, para demostrar las capacidades del estudiante al principio del año; el monitorio intermedio y la evaluación de cierre. La organización de la prueba es intencionalmente flexible, de modo que pueda ser manipulada para encajar las necesidades y recursos disponibles de la escuela. “Además, el DIA cuenta con orientaciones para que la comunidad educativa pueda analizar los resultados y tomar decisiones orientadas a la mejora de la gestión pedagógica e institucional” (Manual del Uso, 2024, p.4). Es importante también considerar que el DIA es de uso voluntario: cuando una escuela quiere implementar la prueba necesita solicitarlo a través de un sitio web y si son aprobados, recibirán todos los materiales que necesitan para integrar los estándares de la prueba en su currículo.

La prueba DIA tiene una sección de sujetos centrales que es como cada otra prueba estandarizada, con secciones de historia, ciencia y matemáticas. En el contexto de este estudio se debe enfatizar cómo la sección más importante, es la sección de aprendizaje socio-emocional, ya que enmarca las experiencias individuales del cuerpo estudiantil, descentralizando un "estándar"

que se espera que los estudiantes cumplan. El componente socio-emocional busca evaluar los elementos que Hevia e Hirmas (2005) llaman ético-relacional, que contrasta los factores cognitivo-conceptual, que se pueden medir en las pruebas académicas. El énfasis en lo ético-relacional establece la conexión entre la convivencia y la interculturalidad, situando la interculturalidad en las relaciones entre personas y grupos con culturas diferentes. Este componente de aprendizaje socio-emocional valora las identidades interrelacionadas de los estudiantes y las relaciones que tienen entre sí y con su comunidad, promoviendo el aprendizaje intercultural. Existen tres dimensiones principales para este aprendizaje: la personal, la comunitaria y la ciudadana. La personal se centra en el autoconocimiento, mientras que la comunitaria lo hace en la relación directa con otros incluyendo la empatía y la colaboración. Finalmente, la ciudadana se enfoca en el lugar de cada estudiante en la sociedad e incluye elementos como la inclusividad y el compromiso democrático.

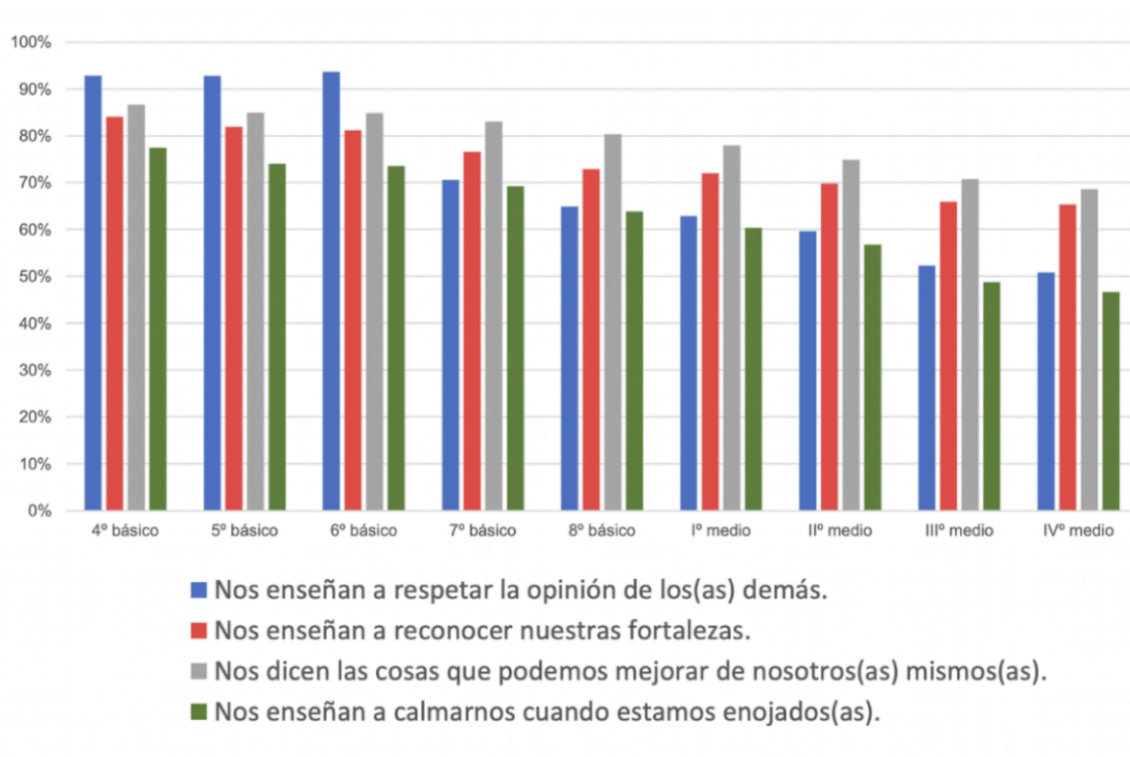
Los valores de la prueba socioemocional de DIA están representados desde sus preguntas. Un ejemplo de una pregunta es: En el colegio me enseñan a escuchar los sentimientos de los demás. Los estudiantes responderán en función de qué tan de acuerdo estuvieran con la afirmación. El **gráfico 1** muestra las respuestas de 2022, por escuelas que implementan DIA, respondiendo a la pregunta: “¿Cuánto describe a tu colegio la siguiente?” con los enunciados: (1) “Nos enseñan a respetar la opinión de los(as) demás.”, (2) “Nos enseñan a reconocer nuestras fortalezas.”, (3) “Nos dicen las cosas que podemos mejorar de nosotros(as) mismos(as).” y (4) “Nos enseñan a calmarnos cuando estamos enojados(as)”. Para todas las preguntas, casi el cincuenta por ciento de los estudiantes respondieron afirmativamente. Aunque la escuela Laguna Verde está en el proceso de implementar las exámenes de DIA, no dispongo aún de esos datos de la escuela, ya que, lamentablemente, este programa aún no se ha implementado en la

escuela intercultural de Laguna Verde. Sin embargo, es importante destacar cuán estrechamente se alinea la prueba DIA con los pilares, la misión y la visión de la Escuela Laguna Verde, abordando epistemologías alternativas con intención y respeto, y no viéndolas como algo que necesita ser corregido, en consonancia con las ideologías deficitarias sobre las lenguas. El uso de pruebas como el DIA enfatiza la importancia de las relaciones interculturales y convertirse en un miembro político activo de la sociedad como se evidencia en los principios fundamentales de la subsección "ciudadana" del aprendizaje socioemocional consistente en reconocer nuestra posición en el contexto social, así como los privilegios y desafíos que conlleva nuestra ubicación en las matrices sociales de poder y dominación. Reconocer que todos provienen de diferentes orígenes y que todos deben seguir siendo considerados ciudadanos no implica reconocer a Chile como un Estado plurinacional, sino como un Estado pluricultural.

Aunque creo que puede ser positivo implementar DIA en Laguna Verde, opino que podría y debería ampliarse agregando algunos pilares específicos de Laguna Verde para evaluar de que

forma estos métodos se adaptan al enfoque y filosofía intercultural específicos de la escuela y sus participantes. Como se ha expuesto, los pilares de la Escuela Laguna Verde ya son muy similares a las subsecciones de la prueba socioemocional y, por lo tanto, la implementación de los estándares DIA no es tan diferente de los valores ya centrados en la misión y el currículo de la escuela. Por ejemplo, parte de la misión de la escuela es enseñar a los estudiantes cómo aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Existe cierta superposición entre aprender a vivir juntos y “conciencia de otros” (en la sección socio-emocional de DIA) y aprender a ser y “conciencia de sí mismo” (DIA, sección socio-emocional). Igualmente, aprender a conocer se incluye en la “prosocialidad” (DIA, sección socio-emocional) dado que fomenta la conciencia crítica y la curiosidad intelectual. Aprender a hacer incluye elementos de “toma responsable de decisiones” y “colaboración y comunicación” (DIA, sección socio-emocional).

**Gráfico 2**



(MINEDUC, 2021, p.17)

Se puede argumentar, por lo tanto, que la inclusión de la DIA en la escuela Laguna Verde construye una manera de articular/conectar el eje de la identidad cultural y el eje de la convivencia, creando una relación transversal entre la interculturalidad y la convivencia en el currículo a través de su segmento de aprendizaje socioemocional. En este sentido, la convivencia no es solo un concepto utópico apolítico, sino que es política, ya que se sitúa en el contexto social y trabaja para combatir el racismo y la discriminación mediante el diálogo y el respeto mutuo (Hevia y Hirmas, 2005, p. 10). Enseñar a los niños a valorar esto les ayudará a convertirse en miembros integrales de la sociedad. Esto incluye una formación ética y socioemocional que promueve un énfasis intercultural no sólo en lo cognitivo-conceptual, sino también en lo ético-relacional. La prueba DIA constituye un paso hacia la interculturalidad crítica, siendo además parte de la tensión entre la naturaleza asimilativa de las pruebas estandarizadas y el aprendizaje intercultural y contribuyendo a revelar la naturaleza no neutral de la educación.

### *2.5 La puesta en acción*

Cuando visité la escuela por primera vez, estaba impresionada por el énfasis en la interculturalidad. Conversé con Daniel Aguirre, el inspector general y parte del cuerpo docente, sobre cómo la interculturalidad de la escuela surge como una respuesta al colonialismo y neoliberalismo, situándose en las matrices de poder y dominación. Como se ha argumentado, el estado de Chile es un estado neoliberal, por lo que las escuelas son concebidas como empresas y las escuelas públicas reciben un financiamiento mínimo. Según Aguirre, con el financiamiento estatal se puede mantener el edificio y pagar a los profesores un salario digno. Parte de los recursos para poner en práctica su sello intercultural, la escuela Laguna Verde cuenta con los

profesores para apoyar la implementación de un currículo que se distancia del hegemónico y la capacidad de financiar los talleres que no son cubiertos financieramente por el estado. Esto se debe a que Chile es un estado neoliberal, y los programas escolares como los talleres interculturales no se consideran rentables. Como afirma Kazmer (2015), la falta de financiamiento es uno de los retos que tiene más incidencia en llevar a un programa de EIB a una estrategia de asimilación, ya que afecta el acceso a una formación intercultural adecuada y limita la cantidad de recursos disponibles para docentes y estudiantes. Esto se observa especialmente en la formación de educadores tradicionales, que es aparentemente mínima. En el caso de Laguna Verde específicamente, hay un educador tradicional que atiende a toda la escuela, lo que revela la falta de capacitación (o voluntad) específica para preparar a los docentes para la enseñanza intercultural.

El énfasis de Daniel Aguirre es que ser “intercultural” no es algo simbólico, es político, ideológico e histórico. Es una respuesta a una necesidad de proporcionar un lugar seguro para

### **Imagen 1**



(Galería de Imágenes, *Escuela Básica Intercultural Laguna Verde*)

estudiantes de bajo estatus socioeconómico. La interculturalidad no solamente se actúa por medio del uso de mapudungún en las clases, sino que se extiende también a maneras de enseñar y a elementos materiales de la cultura.

La lengua, la historia y la cultura del pueblo Mapuche, están inherentemente entrelazadas y políticas. Esta afirmación de la politización del aprendizaje intercultural se hizo eco durante mi entrevista con una profesora generalista (un docente que no solo enseña un curso específico) para aprender sobre cómo la interculturalidad se pone en práctica en la Escuela Laguna Verde. Empezamos conversando sobre las maneras en que las lenguas indígenas están incorporadas en el aula. Antes del reconocimiento oficial del Ministerio como escuela intercultural, la escuela usaba talleres para enseñar la cosmovisión Mapuche a los estudiantes. Estos talleres se enfocaban en expandir los sellos, con temas sobre los deportes y artes tradicionales. Sin embargo, la separación entre los talleres y las clases “académicas”, como matemáticas, reforzaba la asunción de que la lengua y cultura mapuche es algo que no pertenecía en la esfera académica o profesional. “Adicionalmente, la estructura de “taller” de los programas no permite que el currículo de la EIB sea utilizado a través de una clase entera” (Kazmer, 2015, p.65). Una tensión potencial que surgía por el uso de talleres para perseguir la interculturalidad era el aislamiento del aprendizaje intercultural a una parte de la experiencia escolar. Cuando, en teoría debe y puede ser parte de cada aspecto de la escuela de acuerdo al principio de transversalidad expresado por todos los pueblos originarios que participaron en la consulta.

Después del reconocimiento oficial “incorporamos la lengua indígena del pueblo Mapuche incorporada a la lengua indígena de nuestra malla curricular ya entonces todos los cursos tienen lengua indígena por asignatura”. Es decir, todas las clases incluyen componentes de la cosmovisión mapuche; por ejemplo, los estudiantes no aprenden vocabulario aleatorio en

mapudungún, sino vocabulario asociado con e importante para las formas de representación y conocimiento del pueblo Mapuche. Asistí a una clase en la que estaba aprendiendo los nombres de las hierbas medicinales y que estaba a cargo de la educadora tradicional, Carmen Zapata Lancucheo, quien impartía clases a alumnos de segundo grado todos los días durante poco menos de una hora. La clase contaba con la asistencia de la profesora titular, quien podía ayudar a controlar cualquier problema de comportamiento. La clase se centró en un par de palabras, en el caso de mis observaciones, nombres de hierbas medicinales, y las contextualiza en la cultura e historia mapuche.

Las lenguas indígenas también están incorporadas en la fisicalidad de la escuela con posters y la ruka. La **imagen 2** es un ejemplo de un poster que está en la escuela y que muestra lo escrito en mapudungún en letra más grande con el español entre paréntesis. Todas las aulas en la escuela tienen un póster como este. De manera similar, las clases usan la música para demostrar la transmisión de su conocimiento desde la tradición oral.

La ruka es una casa comunal de la tradición/cosmovisión mapuche, típicamente construida de recursos naturales que están disponibles en la zona (**imagen 3**). Además, “la Ruka es un lugar de encuentro simbólico, donde se congregan los escolares mapuches y no mapuches, que vienen a conocer y aprender de las costumbres, historia, cosmovisión y sabidurías de la cultura”(Colipe, 2024, p.904). La ruka construida en la escuela sigue la tradición simbólica de las rukas históricas que sirven como espacio físico para abrazar las formas mapuche de conocimiento y enseñanza, siendo una de las formas centrales la historia oral. Por ejemplo, dentro de la ruka hay sesiones de

**Imagen 2**



### Imagen 3



(Galería de Imagenes, *Escuela Basica Intercultural Laguna Verde*)

cuenta cuentos, donde se transmiten historias y es alrededor del fuego. Este corresponde con el eje de: “Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de pueblos originarios”(Ministerio de Educación, 2021, p.25).

Según la profesora generalista, para enseñar interculturalmente, se requiere un sentido de responsabilidad histórica, cultural y social. En el contexto de Escuela Laguna Verde, esto significa la inclusión de las culturas indígenas y la historia de colonización junto con el idioma.

Para mí es muy importante ya la reivindicación sobre todo del pueblo Mapuche, sobre todo por pertenecer a ese pueblo, ¿verdad? Me es importante dentro de la educación que los chiquillos conozcan de dónde vienen, les da la posibilidad de explicarse, por qué el mundo funciona así, entonces además lo hemos podido enlazar acá con el trabajo con la tierra con el respeto a la naturaleza, con cómo podemos convivir en armonía, entonces a partir de la interculturalidad nos ha permitido tener un clima de convivencia que es distinto en la escuela.

Vemos que para sus actores la escuela no solo implementa la interculturalidad a través de la lengua, sino también en el currículum de historia. Como argumenta Flores (2016), la única manera para poner interculturalidad y bilingüismo en práctica, es hacerlo desde una perspectiva de radicalismo racial. Este sentimiento expresado por la profesora se inscribe en la definición de interculturalidad crítica de Walsh, ya que reconoce las dinámicas de poder existentes entre el Estado chileno y las naciones indígenas. Problematiza la naturalización de los ideales europeos como norma académica y aboga por la desespañolización y, en cierto modo, la descolonización del aula. No hay muchos libros que puedan usar para guiarlos porque todos los libros se refieren al material desde una perspectiva hegemónica y por eso hay mucho más trabajo para los profesores. Pero como la profesora generalista dice, es una responsabilidad que aparece de la necesidad de un programa como este.

En la escuela hay estudiantes de pueblos originarios diferentes del pueblo Mapuche, por lo cual pregunté si es posible incorporar más de una lengua y una cultura originaria en sus clases. Su respuesta fue realista y honesta, y explicó que en su opinión sería ideal diseñar un currículum que incluya más lenguas originarias que Mapuche pero no es posible. Una razón es que “los chiquillos tienden a confundirse en esta diferenciación de lenguas”. Esta imposibilidad percibida de incluir más de una lengua indígena está relacionada con la falta de capacitación de educadores interculturales y tradicionales. También la profesora añadió que les llevó quince años poner la cosmovisión mapuche como centro de su misión y si intentan incluir otras culturas sería un proceso lento. Sin embargo, los estudiantes todavía aprenden sobre los otros pueblos originarios en Chile, con eventos como el Día de Pueblos Originarios, los idiomas simplemente no se incorporan a la vida escolar y al aprendizaje cotidiano. Todas las comunidades indígenas existen todos los días y no sólo para un día de celebración.

En lo que respecta a las reacciones de los niños y las familias de la escuela al currículum intercultural, en su mayoría, son positivas. La profesora generalista explicó que a la mayoría de los estudiantes les gustan las clases de mapudungún, especialmente los niños más pequeños son receptivos a las clases porque entre otras cosas “no tienen vergüenza de la pronunciación”. También a los estudiantes les gustan las canciones y los elementos del folclore de la cultura mapuche. Mientras que los elementos folclóricos de la cultura Mapuche es una manera de involucrar a los estudiantes, como se ha argumentado, existe el peligro de aislar y dar una representación estática de la identidad indígena. Como explica Lagos Fernández (2011):

Además, esta diversidad no sólo implica lo evidentemente diverso: lo “folklórico” del mundo indígena, sino que también mirarnos a nosotros mismos, a esa diversidad oculta o invisibilizada. Ese paso necesario al asumir la diversidad cultural implica, entre otras cosas, asumir que las diferencias culturales son complementarias; descubrir, sin dejar de ser diferentes, qué tienen en común las distintas culturas; y, finalmente, valorar la riqueza social y cultural que puede emanar del intercambio con el otro (p.146).

Es decir, la folclorización por sí misma representa a las comunidades indígenas como una reliquia del pasado y despolitiza su historia y cultura. Sin embargo, es importante que los estudiantes sean receptivos a los aspectos interculturales de su educación y el hecho de que muchos de ellos provienen de entornos indígenas podría significar que los impactos negativos de la folclorización resultan ser un problema menor siempre y cuando sean historizados.

La mayoría de las familias, también, están agradecidas por la educación de calidad e intercultural que ofrece la escuela. Sin embargo, hay familias de nuevos estudiantes que se incorporan a la escuela y que preguntan por qué no enseñan inglés, lo que confirma que una de las principales preocupaciones de los padres de estudiantes involucrados en programas EIB es

que “no preparan a sus hijos para tener éxito en la sociedad dominante” (Kazmer, 2015, p.73). El inglés es obligatorio en niveles más altos, pero no lo es para el primer ciclo, por lo que en el primer ciclo solo estudian español y mapudungún. Como lengua asociada con la blancura, el colonizador y el mundo desarrollado, el inglés está valorado por la sociedad dominante como facilitador de un bilingüismo de prestigio, situando el aprendizaje del mapudungún como una pérdida de tiempo por considerarse una habilidad inútil para conseguir trabajo. Por lo tanto, la enseñanza de mapudungún en niveles básicos constituye y visibiliza una lucha activa y política contra el orden lingüístico hegemónico que sitúa el inglés por encima del español y, a su vez, estos, por encima de lenguas de los pueblos indígenas originarios.

### *2.6 El giro intercultural*

Nos preguntábamos al inicio de este capítulo sobre el “tipo” de interculturalidad practicada y promovida por la Escuela Intercultural Laguna Verde a partir de reflexiones sobre su currículo, pedagogía y contexto demográfico y sociocultural. Se puede considerar que la interculturalidad implementada por la Escuela Intercultural Laguna Verde oscila entre la interculturalidad crítica y funcional debido a la falta de recursos y el modelo neoliberal en que existe. Aunque el profesorado se compromete a crear y fomentar una educación que valore los conocimientos inherentes a la cosmovisión Mapuche y existe un compromiso activo con la desespanolización que es profundamente político y crítico, hoy por hoy la escuela cuenta con un solo educador tradicional, especializado únicamente en mapudungun y cultura Mapuche. Además, por ser una escuela pública el centro está obligado a realizar pruebas estandarizadas, las cuales valoran inherentemente un solo tipo de conocimiento.

El proyecto de decolonización también tiene sus propias tensiones que incluye la tendencia de descontextualizar el proceso y decolonización, ya que creando una definición

universal de decolonialism que es separada por el contexto local, que aísla y fragmenta la temporalidad y descuida la heterogeneidad de las poblaciones originarias. Como explica Rambukwella y Zavala (2025), la decolonización “is not a static concept subjected to a closed and final definition” (p.12). Cuando esencializamos el significado de decolonización, se crea una definición que puede ser cooptada por el grupo burguesía de la país (Rambukwella & Zavala, 2025, p.3). Otra tensión en el proyecto de decolonización es la creación de binarios nuevos que a menudo son “informed by a good-versus-bad typology” (Rambukwella & Zavala, 2025, p.12), otra vez ignorando las complejidades de las comunidades indígenas, creando nuevas maneras de categorizar/jerarquizar la diversidad racial y lingüística que existen dentro de ellas.

Desde el marco de la conceptualización de los obstáculos como generadores de tensiones que deconstruyen la pretensión de neutralidad de la educación y sus instituciones y como promotores del cambio y forma de “movimiento” y “diálogo”, es importante resaltar la contribución de la Escuela Intercultural Laguna Verde en la creación y visibilización de las siguientes tensiones en su entorno particular y, en general, al proyecto colectivo de resistencia del pueblo Mapuche y de decolonización de la educación: a) el cuestionamiento de los padres sobre la “utilidad” de aprender lenguas de los pueblos originarios -que crea una concienciación intencional sobre la lengua como acción social-; b) la tensión de los ejes de pertenencia y convivencia -que pone de relieve la evaluación como ideología-; c) la necesidad de crear nuevos modelos de inclusión de las diferentes identidades indígenas en el currículo, para no replicar el modelo jerárquico que organiza la diversidad siguiendo los mismos parámetros de inferiorización (Piller, 2016); y d) el reconocimiento de los actores hegemónicos desde las instituciones del Estado de sus limitaciones para llevar a cabo una educación intercultural crítica sin la participación activa de los pueblos originarios estableciendo un diálogo horizontal. Las tensiones

que identifiqué en Laguna Verde no representan un retraso en su potencial para crear un ambiente de aprendizaje accesible para todos, sino que las contradicciones –entre los deseos teóricos de interculturalidad crítica y las ideologías sistémicas subyacentes que limitan su realización– crean espacios para el cambio y la resistencia, y abren un área en la que la educación intercultural puede situarse en el movimiento mapuche más amplio.

## Conclusión La decolonización escolar no termina aquí

*“Somebody says you have no language, so you spend twenty years proving that you do. Somebody says your head isn't shaped properly, so you have scientists working on the fact that it is. Someone says you have no art, so you dredge that up. Somebody says you have no kingdoms, so you dredge that up. None of that is necessary. There will always be one more thing.”*

– Toni Morrison

*"La interculturalidad es resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción simbólica en el cual se expresa la conciencia, la voluntad, la creatividad, los imaginarios sociales, las representaciones, las esperanzas, los sueños, las utopías, los proyectos de existencia de diversos actores que, en un determinado momento de la historia, buscan la construcción de nuevas formas de sentir, de pensar, de hacer, de significar, de tejer la vida".*

– Patricio Guerrero

Mi pregunta inicial de investigación – ¿Cómo son las maneras en que el PEIB de la escuela Laguna Verde, contribuye a desarticular y eliminar ideologías raciolingüísticas? – no tiene una respuesta simple. La trayectoria de la EIB en Chile y en Latinoamérica en general nos enseña que no hay un conjunto de pasos claros y discretos para “desespañolizar” la institución de educación en relación con la co-naturalización de las jerarquías de raza y lengua, el español casi siempre va a estar tratado como el idioma académico y profesional y de las esferas públicas en general, mientras que las lenguas indígenas son caracterizadas como lenguas “fragmentadas” que

existen en un territorio y en una versión folclórica del pasado y privadas de la oportunidad de intervenir en todas las funciones sociales en el desarrollo de la ciudadanía.

Como se ha argumentado, los PEIB surgen en parte como fruto de estas tensiones entre las lenguas y “sus hablantes”, entre las hegemonías lingüísticas sistémicas y el movimiento por la revitalización de las lenguas indígenas y, por extensión, de un proyecto de colonización de las sociedades postcoloniales. Cuando se expone esta tensión, surgen oportunidades para cuestionar las jerarquías normalizadas y desnaturalizar la suposición de que las lenguas europeas, como el inglés o el español, son inherentemente superiores a las indígenas. La inclusión de la interculturalidad en la escuela es una respuesta a esta tensión y, por lo tanto, desde esta conceptualización, una acción política que crea espacios para posibles cambios sociales, como lo exhibió la Escuela Laguna Verde, con profesores dedicados a la causa y la implementación de EIB que reconoce la naturaleza política, la escuela puede apoyar a sus estudiantes indígenas y reforzar el valor de sus lenguas. La razón de que estos cambios pueden hacerse en la Escuela Laguna Verde es porque la facultad y los profesores ponen mucho trabajo extra y se apoyan al movimiento político e ideológico. Pero para hacer esto una escuela necesita recursos que no son financiados por el gobierno. El trabajo extra del profesorado surge de las tensiones. Convertirse en una escuela intercultural no es una opción para todas las escuelas públicas, ya que solo es necesario para escuelas que tienen un cuerpo estudiantil indígena suficientemente grande y requiere trabajo extra de profesores que ya están mal pagados y que no reciben formación sobre cómo enseñar interculturalmente. En la sociedad neoliberal y postcolonial que es Chile, parece muy improbable que otras escuelas públicas sean capaces de hacer los mismos cambios de Laguna Verde. Esta es otra área de tensión, donde el modelo neoliberal valora un tipo de estudiante – uno que puede participar en el mercado global, con valores de individualismo y una

creencia en una meritocracia como modelo de organización social y gobernabilidad – es un contraste con el enfoque de una educación intercultural en convivencia. Entonces, termino esta investigación en nota dulce y amarga, la educación intercultural bilingüe no es la solución totalitaria, puede que no haya una solución perfecta, sin embargo, estoy muy impresionada con la naturaleza política de Escuela Laguna Verde ya que ahora sé que es posible hacer aprendizaje accesible y una parte de una lucha política.

A lo largo de este estudio se han explorado diferentes eventos y momentos del movimiento Mapuche, la historia de Chile y la trayectoria de los PEIB en Chile y en la escuela intercultural de la localidad de Laguna Verde desde la perspectiva de la raciolingüística que “seeks to understand the interplay of language and race within the historical production of nation-state/colonial governmentality, and the ways that colonial distinctions within and between nation-state borders continue to shape contemporary linguistic and racial formations” (Rosa y Flores, 2017, p.). La raciolingüística, por lo tanto, se sitúa en la intersección entre los objetos de estudio de la lingüística y los objetos de estudios sociohistóricos como la legislación educativa presentada en las **tablas 1-3** y la historia. El presente de xenofobia, colonialidad y racismo están en constante interacción con la forma en que las personas usan, crean, aprenden y hablan sobre la lengua. Como explica Del Valle (2013), la interacción entre las glotopolíticas y las lingüísticas sociales es una “interacción dinámica entre fenómenos lingüísticos y un contexto multifacético (multilayered) que incluye condiciones sociales simultáneas a estos fenómenos, así como fenómenos lingüísticos –anteriores o subsecuentes- a partir de los cuales es posible reformular, reinterpretar o proponer como precedente el fenómeno objeto de estudio”(p.18). De hecho, no se puede pensar en la educación intercultural en Chile en desconexión con el resto de las acción de los movimientos mapuches, que muestra el hecho que durante el proyecto de Consulta Indígena

**Tabla 1: Normas nacionales de referencia (1993-1994)**

<b>Cuadro 10: Normas nacionales de referencia</b>	
Norma	Contenido básico
<a href="#">Ley N° 19253 que Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas</a> (1993)	Establece como deber del Estado y la sociedad respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas (no hay reconocimiento de su condición de pueblos), sus culturas, familias y comunidades. Impulsa la ejecución de políticas públicas en materia de restitución y protección de tierras y aguas, de desarrollo productivo, y de afirmación cultural y educativa.
	Reconoce a 9 pueblos indígenas, a los que se refiere como «etnias», y valora su existencia como parte esencial de las raíces de la nación chilena.
	Crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), como organismo encargado de promover y coordinar la acción del Estado en favor del desarrollo de las personas y comunidades indígenas. Crea asimismo el Fondo para Tierras y Aguas Indígenas y el Fondo de Desarrollo Indígena.
<a href="#">Decreto N° 150</a> (1994)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, fija el Reglamento sobre Organización y Funcionamiento del Registro Público de Tierras Indígenas.
<a href="#">Decreto N° 392</a> (1994)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, contiene el Reglamento que Regula la Acreditación de Calidad de Indígena para la Constitución de Comunidades Indígenas y para la Protección del Patrimonio Histórico de las Culturas Indígenas.
<a href="#">Decreto N° 395</a> (1994)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, establece el Reglamento sobre el Fondo de Tierras y Aguas Indígenas.

(República de Chile, 2022, p.20)

sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas del Ministerio de Educación iniciada en 2018, los representantes del pueblo mapuche fueron retiradas de la consulta por no llegar a un acuerdo sobre que la obligatoriedad de la asignatura se dictará en todas las establecimientos, independiente del número de estudiantes indígenas en cada escuela. Las ideologías que siguieron siendo las más pertinentes a lo largo de mi investigación fueron la ideología del déficit, la ideología monolingüe, la ideología de una lengua estándar y las ideologías raciolingüísticas, ya que todas se centran en una única forma de saber, hablar y escuchar, todas ellas vinculadas a la blancura percibida.

En el estudio del caso, examiné las tensiones que existen entre la implementación de EIB en la escuela Laguna Verde y las ideologías raciolingüísticas, neoliberales y poscoloniales, a través de una lectura detallada de sus declaraciones de misión, sellos y objetivos, entrevistas con

docentes y observaciones en una clase mapundungún. A través de la exploración de la interculturalidad en la escuela de Laguna Verde, he intentado contribuir al proceso de desuniversalización de las visiones y representaciones eurocéntricas, para lo cual es necesario “situating local instantiations of the co-naturalization of race and language within broader global geopolitical processes” (Flores & Rosa, 2023, p.425). Marcos teóricos como la decolonización, interculturalidad crítica y raciolingüística no pueden ser descontextualizadas, dejando espacio para la consideración de esta nueva tensión que surge entre la formación de solidaridad entre hablantes y defensores de lenguas racializadas y el peligro de separar el proyecto de su localidad y contexto específico.

**Tabla 2: Normas nacionales de referencia (1994-2009)**

<a href="#">Decreto N° 96</a> (1994)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, contiene el Reglamento para la Operación del Fondo de Desarrollo Indígena.
<a href="#">Decreto N° 158</a> (1998)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, declara como Día Nacional de los Pueblos Indígenas el 24 de junio de cada año.
<a href="#">Decreto N° 3</a> (2000)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, contiene el Reglamento de la Comisión de Desarrollo de Isla de Pascua.
<a href="#">Decreto N° 19</a> (2001)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, crea la Comisión de Verdad y Nuevo Trato para asesorar al Presidente de la República en el conocimiento de la visión de los pueblos indígenas sobre los hechos históricos del país y efectuar recomendaciones para una nueva política de Estado dirigida a ellos.
<a href="#">Ley N° 19937</a> (2004)	La Ley sobre la Autoridad Sanitaria y Gestión establece entre las funciones del Ministerio de Salud la de formular políticas que permitan incorporar un enfoque de salud intercultural en los programas de salud en aquellas comunas con alta concentración indígena (artículo 4.16).
<a href="#">Ley N° 20117</a> (2006)	Reconoce la Existencia y Atributos de la Etnia Diaguita y la Calidad de Indígena Diaguita.
<a href="#">Decreto N° 126</a> (2006)	Adoptado por el Ministerio de Educación, sustituye el Decreto N° 139 que introduce modificaciones al Decreto N° 52 de 1995, que reglamenta becas indígenas y fija su texto refundido.
<a href="#">Decreto Supremo N° 236</a> (2008)	Adoptado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, promulga el Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.
<a href="#">Ley N° 20249</a> (2008)	Crea el Espacio Costero Marino de los Pueblos Originarios. Establece un mecanismo para que los pueblos indígenas del borde costero que acrediten el ejercicio de uso consuetudinario puedan acceder al uso exclusivo de un espacio delimitado, cuya administración es entregada a las comunidades o asociaciones indígenas.
<a href="#">Decreto N° 134</a> (2008)	Adoptado por el Ministerio de Planificación y Cooperación, contiene el Reglamento de la Ley N° 20249.
<a href="#">Ley N° 20370</a> (2009)	La Ley General de Educación señala que el sistema educativo chileno debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él (artículo 3e). Dispone asimismo que se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educativas específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad (artículo 23). Establece que, en el caso de establecimientos educativos con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena, reconociendo su historia y conocimientos de origen (artículo 28m).

(República de Chile, 2022, p.21)

**Tabla 3: Normas nacionales de referencia (2009-2020)**

<p><a href="#">Decreto Supremo N° 280</a> (2009)</p>	<p>Adoptado por el Ministerio de Educación, modifica el Decreto N° 40 de 1996, que establecía los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fijaba normas generales para su aplicación. El Decreto incorpora objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° año de Enseñanza Básica, que puede impartirse en todos los establecimientos educativos del país que quieran favorecer la interculturalidad, y tiene carácter optativo para el/la alumno/a y la familia.</p>
<p><a href="#">Ley N° 20584</a> (2012)</p>	<p>Regula los derechos y los deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud. Establece la obligación de los prestadores institucionales públicos en los territorios de alta concentración de población indígena de asegurar el derecho de las personas pertenecientes a los pueblos originarios a recibir una atención de salud con pertinencia cultural, lo cual debe expresarse en la aplicación de un modelo de salud intercultural que contenga, al menos, el reconocimiento, protección y fortalecimiento de las prácticas y conocimientos de los sistemas de sanación indígenas, la existencia de facilitadores interculturales y señalización en español y en el idioma del pueblo indígena del territorio en cuestión.</p>
<p><a href="#">Decreto N° 66</a> (2013)</p>	<p>Adoptado por el Ministerio de Desarrollo Social, establece el Reglamento que regula el procedimiento de consulta indígena para los órganos de la Administración del Estado, en virtud del Artículo 6 del Convenio 169 de la OIT.</p>
<p><a href="#">Decreto Exento N° 131</a> (2015)</p>	<p>Emitido por la Municipalidad de Galvarino, Región de la Araucanía, declara el mapudungun (la lengua mapuche) como lengua cooficial de las comunas de Galvarino.</p>
<p><a href="#">Decreto Exento N° 879</a> (2016)</p>	<p>Aprueba el plan de estudio de 5° a 8° año de Educación Básica y programas de 5° y 6° año para establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena.</p>
<p><a href="#">Decreto Exento N° 359</a> (2017)</p>	<p>Modifica el Decreto N° 879 y aprueba el plan y los programas de estudio de Lengua Indígena para 7° año de Educación Básica.</p>
<p><a href="#">Ley N° 21273</a> (2020)</p>	<p>Modifica la Ley 19253 para reconocer al pueblo chango como etnia indígena de Chile, entre otras materias.</p>

(República de Chile, 2022, p.21-22)

La educación intercultural, cuando se realiza de forma crítica, puede servir como un esfuerzo para deconstruir la legitimidad de las ideologías raciales y lingüísticas que racializan las lenguas marcadas y sitúan a sus hablantes en un nivel inferior de las jerarquías raciales y lingüísticas. La educación intercultural bilingüe crítica debería, en teoría, rechazar la realidad social compuesta por ideologías lingüísticas que enmarcan una lengua como estándar y todas las lenguas no estándar como deficientes. Al valorar las lenguas indígenas como modos de

comunicación legítimos y vivos, los programas de educación intercultural bilingüe tienen el potencial de moldear a las futuras generaciones con una apreciación del valor político, cultural e histórico de las lenguas indígenas. El interculturalismo crítico también forma parte del proyecto de descolonización del aula, valorando las múltiples formas de conocimiento y producción, no solo la epistemología hegemónica dominante. Centrándose en la cosmovisión indígena, problematiza la asunción de lo que es sentido común y conocimiento general. Este es un proyecto de sanación comunitaria de la violencia epistemológica causada por la colonización, la financiación global y la dictadura. En el proceso de creación de un currículo intercultural, surge la necesidad de politizarlo e historicizarlo. Los currículos representan los conocimientos que se eligen activamente para transmitir, y tradicionalmente siguen un modelo eurocéntrico que ignora los conocimientos de los grupos minoritarios. Esto no es aleatorio, sino una afirmación política de control por parte de la clase dominante capitalista poscolonial. Un currículo descolonizado se sitúa dentro de las matrices de poder y dominación, y reconoce y legitima las experiencias de todas las culturas e identidades. Como una escuela intercultural, ¿cómo aborda la Escuela Intercultural Laguna Verde las presiones asimilatorias para adoptar una perspectiva de interculturalidad crítica?

La interculturalidad, junto con la descolonización, son proyectos vivos de justicia social que evolucionan constantemente y adoptan nuevas formas. En todo contexto, surgirán tensiones sobre cómo aumentar la accesibilidad a la educación, incorporando múltiples epistemologías. Estas tensiones abrirán la posibilidad de acción, expandiendo las fronteras de lo que se creía arcaicamente que la educación podría ser y obligando al público a lidiar con lo que considera el verdadero propósito y la función social de la educación. Con esto en mente, mi investigación no representa el fin del discurso que rodea la educación decolonizadora, sino que forma parte del

proceso de examinar quiénes están incluidos y excluidos en el proyecto de decolonización. Debido a limitaciones como el tiempo, los recursos y la ubicación en Estados Unidos, que no se encontraba en mi caso de estudio al momento de escribir esto, no todos los actores en la historia de Laguna Verde pudieron ser incluidos. Echamos de menos las voces de padres, estudiantes, el educador tradicional y muchos más. Futuras investigaciones, realizadas por mí o por otras partes interesadas, podrían abordar el trabajo a través del marco de los testimonios, escuchando las experiencias directas de los actores y no forzando sus historias para que encajen en el formato de un artículo de investigación.

Como dice Anzaldua (1987) en su libro *Borderlands La Frontera: The New Mestiza*, “Racially, culturally and linguistically somos huérfanos – we speak an orphan tongue” (p.58). Las lenguas huérfanas de Anzaldua existen en todo el mundo – tanto variedades vernáculas como idiomas racializados en el caso de las lenguas originarias. Sin embargo, no hay una manera universal para decolonizar el aula. No podemos tomar el caso de la Escuela Intercultural Laguna Verde y extrapolarlo a otros contextos, Cada nación, cada región y cada localidad tiene su propia historia y sus propias tensiones que previenen y permiten la educación intercultural. Mientras que estas tensiones no son únicas a Chile, las respuestas y lenguas usadas son, aunque no pueden ser descontextualizadas. Aunque no podemos generalizar prácticas de descolonizar, no significa que no podemos aprender de las estrategias de implementación de educación intercultural usadas por la Escuela Intercultural Laguna Verde. De hecho, debemos ver la navegación de tensiones de Laguna Verde como un ejemplo de una institución educacional que se centra en su lugar social y laboral para hacer la educación accesible para todos.



## **Bibliografía**

- Albó, X. et al. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas En América Latina*. FUNPROEIB Andes.
- Alvis, J. (2019). The decoloniality of language and translanguaging: Latinx knowledge-production of Ofelia García. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 1, 26–40.
- “Antecedentes Generales PIE.” (2025). *Ayuda Mineduc*.  
[www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5](http://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5).
- Anzaldúa, G. (1987). How to Tame a Wild Tongue. In *Borderlands La Frontera: The New Mestiza*. Pp. 53-64. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aravena R, Andrea. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios atacameños*, (26), 89-96.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432003002600010>
- Arias, S. P. B. (2023). La práctica docente intercultural en contexto urbano: El caso de la asignatura de lengua y cultura mapuche en una escuela de Santiago de Chile.
- Arias-Ortega, K., & Previl, C. (2023). Essential Mapuche knowledge for an effective intercultural school education: Perspectives of traditional educators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2219235>
- Arias-Ortega, K. E., Cárdenas, V. V., & Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of Indigenous knowledge in the Chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of*

- Latinos and Education*, 23(4), 1502–1513.  
<https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: Principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa*, 45, e192645.
- Araya Millapan, C., & Manquilepe Fuentes, L. (2015). Inclusión de la cultura Mapuche como acción política educativa en la ciudad: Contexto de la educación intercultural chilena y urbana. *Educación y Ciudad*, (26), 29–38.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.40>
- Au, W. (2024). Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice. *Rethinking Schools*.
- Municipalidad de Temuco. (2020). *Azümkantuaiñ Fill Mogen Kimün: Hacia la Interculturalidad*
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (n.d.). Historia de la constitución y leyes modificatorias. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.  
<https://www.bcn.cl/historia-de-la-constitucion/historia-leyes-modificatorias>
- Becerra-Lubies, R., et al. (2019). Revitalization of indigenous languages and cultures: Critical review of preschool bilingual educational policies in Chile (2007–2016). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1147–1162.  
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1563584>
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69.
- Bellei C. & Muñoz G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of*

*Educational Change*

- Brablec, D. (2023). The neoliberal multicultural state and the urban Indigenous associative model in Santiago de Chile. *The British Journal of Sociology*, 74(5), 957–970.  
<https://doi.org/10.1111/1468-4446.13055>
- Carraher-Kang, A. (2019). Indigenous peoples lead the resistance movement in Chile. *Cultural Survival*. Retrieved from  
[www.culturalsurvival.org/news/indigenous-peoples-lead-resistance-movement-chile](http://www.culturalsurvival.org/news/indigenous-peoples-lead-resistance-movement-chile)
- Castillo Sánchez, S., Fuenzalida Orellana, D., Hasler Sandoval, F., Sotomayor Echeñique, C., & Allende González, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: Un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, (33), 391–414.
- Chile's 1988 plebiscite and the end of Pinochet's dictatorship. (2014, November 19). *Association for Diplomatic Studies and Training*.  
<https://adst.org/2014/11/chiles-1988-plebiscite-and-the-end-of-pinochets-dictatorship/>
- Chile's Secret War: Its First Nations Are Fighting for Their Ancestral Lands. (2022). *ABC News In-Depth*, Foreign Correspondent, <https://www.youtube.com/watch?v=ruHtcan0IkI>.
- CNED. (2018). *Informe sobre educación intercultural bilingüe*.  
[https://cned.cl/wp-content/uploads/2024/01/informe\\_educacion\\_intercultural\\_bilingue.pdf](https://cned.cl/wp-content/uploads/2024/01/informe_educacion_intercultural_bilingue.pdf)
- CNN Chile. (2019, October 21). Piñera: “Estamos en guerra contra un enemigo poderoso”. *CNN Chile*.  
[https://www.cnnchile.com/pais/pinera-estamos-en-guerra-contra-un-enemigo-poderoso\\_20191021/#google\\_vignette](https://www.cnnchile.com/pais/pinera-estamos-en-guerra-contra-un-enemigo-poderoso_20191021/#google_vignette)

Comisión Nacional de Bilingüismo. (2020).

“¿Cómo Es La Cosmovisión Del Pueblo Mapuche?”. (2015). *UChile Indígena*,  
<https://www.youtube.com/watch?v=P3V7vMzFMbg>. Accessed 2025.

CooperativaLV. (2024). *Historia Cooperativa*.

<https://cooperativav.cl/wp-content/uploads/2024/07/Historia-Cooperativa.pdf>

Cortés, Juan, y Nathaly F Torres. (2018). Pueblo Mapuche. Todos Tenemos Sangre Mapuche:

Los Pobres En Las Venas y Los Ricos En Las Manos. *La Izquierda Diario - Red*

*Internacional*, La Izquierda Diario

[www.laizquierdadiario.com/Todos-tenemos-sangre-mapuche-Los-pobres-en-las-venas-y-los-ricos-en-las-manos](http://www.laizquierdadiario.com/Todos-tenemos-sangre-mapuche-Los-pobres-en-las-venas-y-los-ricos-en-las-manos).

DELGADO, L. E.; R. J. ROMERO; and W. MIGNOLO (2000). Local Histories and Global Designs: An Interview with Walter Mignolo. *Discourse* 22(3).7–33.

Del Pino, M., Arias-Ortega, K., & Muñoz, G. (2024). Indigenous language and social justice as recognition: A participatory study with a Mapuce school. *Journal of Latinos and Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2349997>

Del Valle, J. (2013). Language, politics and history: an introductory essay. A political history of Spanish: The making of a language, 3-20.

Escuela Intercultural Laguna Verde. (2023-2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Servicio Local de Educación Pública Valparaíso.

Escuela Intercultural Laguna Verde. (2024a). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.

<https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1577/ProyectoEducativo1577.pdf>

Escuela Intercultural Laguna Verde. (2024b). *INFORME CUENTA PÚBLICA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA Correspondiente Marzo 2023 a Marzo 2024*.

[https://a222ac33-3833-426d-8bf1-56f5f1cbc1e0.filesusr.com/ugd/d1ae50\\_d800f6e25b1f4adebf2f40e5b88bd026.pdf](https://a222ac33-3833-426d-8bf1-56f5f1cbc1e0.filesusr.com/ugd/d1ae50_d800f6e25b1f4adebf2f40e5b88bd026.pdf)

Espinoza Alvarado, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Una evaluación crítica del estado del debate.

*Pensamiento Educativo*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).

Fact Sheet for H.C.R. 2026. (2019). *Arizona State Senate Fifty-Fourth Legislature, First Regular Session*.

Farfán, J. A. F. (2011). El Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural: Resultados y desafíos. In *Actas Del Primer Simposio Sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina* (pp. 114–126). CLACS & MLCP, Indiana University Bloomington & ATLILLA.

Fishman, J. A. (1982). Sociolinguistic foundations of bilingual education. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 9(1), 1–35. Retrieved from

[https://www.jstor.org/stable/pdf/25743987.pdf?casa\\_token=l3BWCw\\_2CF0AAAAA:SzH32hiXduDe84Co-xrg9u5aoQtx5kqit-myYG8dD6gEIINyYHCNwTVo-urUiI5LPB0SPisILPy8QeJ-\\_MXWpU6ONpZu6yaNVSIObnY7XIbIfjMdxrk](https://www.jstor.org/stable/pdf/25743987.pdf?casa_token=l3BWCw_2CF0AAAAA:SzH32hiXduDe84Co-xrg9u5aoQtx5kqit-myYG8dD6gEIINyYHCNwTVo-urUiI5LPB0SPisILPy8QeJ-_MXWpU6ONpZu6yaNVSIObnY7XIbIfjMdxrk)

- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.  
<https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Flores, N., & Rosa, J. (2023). Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 421-427.
- Flores, N. (2016). A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education. *Educational Policy*, 30(1), 13–38. <https://doi.org/10.1177/0895904815616482>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum, 356, 357-358.
- Friedman, S. (2023, December 17). Chile election results: Voters reject constitutional reforms. *The New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2023/12/17/world/americas/chile-election-results-constitution-referendum.html>
- Fuenzalida Rodríguez, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).
- Funk, K. (2012). "Today there are no indigenous people" in Chile?: Connecting the Mapuche struggle to anti-neoliberal mobilizations in South America. *Journal of Politics in Latin America*, 4(2), 125–140. <https://doi.org/10.1177/1866802x1200400205>
- “Galería de Imágenes.” (2025). *Escuela Basica Intercultural Laguna Verde*, [peilagunaverde.wixsite.com/escuelalagunaverde](http://peilagunaverde.wixsite.com/escuelalagunaverde)

García, O., et al. (2011). Extending bilingualism in U.S. secondary education: New variations. *International Multilingual Research Journal*, 5(1), 1–18.

<https://doi.org/10.1080/19313152.2011.539486>

Gilroy, P. (1993). *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Harvard University Press

Goff, T. (2021, October 29). When Chile’s Indigenous made the Spanish back down. *Americas Quarterly*.

<https://www.americasquarterly.org/article/when-chiles-indigenous-made-the-spanish-back-down/>

Guinard, Marion Louise Héléne. (2021). “LAGUNA VERDE, VALPARAÍSO, CHILE.

MEMORIA E HISTORIA DE UNA LOCALIDAD COSTERA.” *UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO*

<https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/95d1d607-b997-46b4-93d0-ea6e3ee00050/content>

“Habilidades Socioemocionales Interpersonales y Colectivas: Distinciones Básicas.” (2024).

*Diagnóstico Integral de Aprendizajes,*

[diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha\\_Habilidades\\_Socioemocional\\_es.pdf](https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Habilidades_Socioemocional_es.pdf).

Harvey, D. (2023, May 2). Chile and the Chicago boys: How neoliberalism helped destroy Chile’s democracy. *Jacobin*.

<https://jacobin.com/2023/05/chile-chicago-boys-neoliberalism-friedman-allende-pinochet>

Herrera, L. J. P. (2020). *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Center for Intercultural Dialogue. Retrieved from [centerforinterculturaldialogue.org/wp-content/uploads/2020/12/kc86-eib\\_spanish.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.org/wp-content/uploads/2020/12/kc86-eib_spanish.pdf)

“Hidroeléctrica El Sauce: Un Patrimonio Olvidado.” (2014). *Museo de Placilla*, [museodeplacilla.wordpress.com/2014/10/23/hidroelectrica-el-sauce-un-patrimonio-olvidado/](https://museodeplacilla.wordpress.com/2014/10/23/hidroelectrica-el-sauce-un-patrimonio-olvidado/).

Higgenbottom, A. (2024) “Mapuche Hunger Strike Reaches Crisis Point - Anti-Imperialist Network.” *The Cadre Journal*, Anti-Imperialist Network, [anti-imperialist.net/blog/2024/03/10/mapuche-hunger-strike-reaches-crisis-point/](https://anti-imperialist.net/blog/2024/03/10/mapuche-hunger-strike-reaches-crisis-point/).

Ibáñez Salgado, N. (2015). La educación intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción.

Igualt, Felipe, et al. (2023) *Assessing Flood Vulnerability in the Irregular Coastal Settlement of Laguna Verde, Central Chile*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4519974>.

Indigenous America Calendar. (2020, November 3). November 3, 1881: Mapuche resistance and the killing of Spanish soldiers. *Indigenous America Calendar*.

<https://indigenousamericacalendar.org/2020/11/03/november-3-1881/>

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2002). Censo 2002: Resultados definitivos. Gobierno de Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2005). *Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002*.

<https://bibliotecadigital.ciren.cl/server/api/core/bitstreams/25a4316b-47fe-4ee7-a2b7-490364e736c2/content>

INE. (2017). *Infografía ESI 2017-1*.

[https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/encuesta-suplementaria-de-ingresos/infografias/infograf%C3%ADas/infograf%C3%ADa\\_1\\_esi\\_2017.pdf?sfvrsn=9e8d747f\\_3](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/encuesta-suplementaria-de-ingresos/infografias/infograf%C3%ADas/infograf%C3%ADa_1_esi_2017.pdf?sfvrsn=9e8d747f_3)

INE. (2021). *Ingreso medio nominal a nivel nacional y según región, ESI (OND) 2010-2021*.

<https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/ingresos-y-gastos/encuesta-suplementaria-de-ingresos>

Iturra, Yeny Vargas. (2019). “Evaluación en Contextos Indígenas: El Papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso.” *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 45, no. 2, pp. 197–208,

<https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200197>.

Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista*

*Mexicana De Sociología*, 82(4). <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>

Johal, S. (2023). *The Mapuche and the Myth of Chile*. *Al Jazeera English*,

<https://www.youtube.com/watch?v=x3rIIP0AciM>.

Kazmer, Juetzinia A., (2015). "Re-imaginando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en

Chile: Reflexiones en torno al fracaso de los programas de EIB para el pueblo mapuche"

CMC Senior Theses. Paper 1209. [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/1209](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1209)

Kipp, D. (2009). Encouragement, guidance and lessons learned: 21 years in the trenches of indigenous language revitalization. In J. Reyhner & L. Lockard (Eds.), *Indigenous*

*language revitalization: Encouragement, guidance & lessons learned* (pp. 1–10).

Flagstaff, AZ: Northern Arizona University

La Izquierda Diario. (2020, December 7). La rebelión mapuche de 1881. *La Izquierda Diario*.

<https://www.laizquierdadiario.cl/La-rebelion-mapuche-de-1881>

Lagos Fernández, C. (2011). Educación Intercultural Bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile.

Lagos, C. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas modernas*, (41), 67.

Lara, Marion. (2018). “Genesis Urbana De Laguna Verde.” *Universidad de Valparaíso*,

<https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bitstreams/9a0539d7-a955-4270-88eb-a92d30dda3db/content>

Lee, Enid, et al. (2008). *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Teaching for Change.

Leone, M. (2022). “Recuperación territorial, weychafes Y vigilancias. reflexiones sobre una economía moral de Resistencia Mapuche.” *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 58, no. 3, pp. 59–86, <https://doi.org/10.22380/2539472x.2212>.

“LEY 19253.” (1993) *Biblioteca del Congreso Nacional: Ley Chile*, [www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620](http://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620).

Loncón, E. (2023). “The Mapuche Struggle for the Recognition of Its Nation; From a

- Feminine and Decolonizing Point of View.” *ReVista*,  
[revista.drclas.harvard.edu/author/elisa-loncon/](http://revista.drclas.harvard.edu/author/elisa-loncon/).
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17–85.  
<https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Lopez, L. E., & Garcia, F. (2011). The home-school-community interface in language revitalization in Latin America and the Caribbean. In *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 116–135). Routledge.
- “Manual de Uso - Diagnóstico Integral de Aprendizajes.” (2025). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*, [diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual\\_uso.pdf](http://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Manual_uso.pdf).
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política* (1st ed.). Editorial Planeta Chile S.A.
- Memoria Chilena. (n.d.). Mapa del territorio chileno en 1881. *Memoria Chilena*.  
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3630.html>
- Mesina, Tomás Francisco Cabrera. (2021). “Dimensiones socioterritoriales de vulnerabilidad del sector Laguna Verde, Valparaíso en 2019.” *Universidad de Valparaíso Chile*,
- Mignolo, Walter, and Catherine E. Walsh. (2018) *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2000). Are Subaltern Studies Postmodern or Postcolonial?: The Politics and Sensibilities of Geohistorical Locations. In *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*(pp. 172–214). Princeton University Press.  
<http://www.jstor.org/stable/j.cttq94t0.9>

- Millapan, C. A., & Fuentes, L. M. (2014). Inclusión de la cultura Mapuche como acción política educativa en la ciudad. *Educación y Ciudad*, (26), 29–38.
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe Final: Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Culturas de Pueblos Indígenas de 1o a 6o año básico*.
- Ministerio de Educación. (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional.
- Molina, P. (2020, August 5). Chile: El drama mapuche sigue siendo una herida abierta. *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-53673734>
- NEIRA, C. M., & RODRÍGUEZ, P. (2016). Partisan Participation and Ethnic Autonomy: The Case of the Mapuche Organisation Admapu, in Chile. *Journal of Latin American Studies*, 48(3), 591–618. <http://www.jstor.org/stable/26168240>
- “Nota técnica de país sobre cuestiones de los pueblos indígenas”. (2022). *República de Chile*. [https://www.ifad.org/documents/d/new-ifad.org/chile\\_ctn\\_s-pdf](https://www.ifad.org/documents/d/new-ifad.org/chile_ctn_s-pdf)
- NPR. (2022, September 4). Chile's constitution referendum: What happened and what it means. *NPR*. <https://www.npr.org/2022/09/04/1121065756/chile-constitution-referendum>
- Okan, Z. (2020). Language and social justice. In R. Papa (Ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 111). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2\\_111](https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_111)
- Piller, I. (2016a.). Linguistic justice. In I. Piller, *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics* (pp. 204–222). Oxford University Press.
- Piller, I. (2016b.). The subordination of linguistic diversity. In I. Piller, *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics* (pp. 31–62). Oxford University Press.

- Phyak, P., Sánchez, M. T., Makalela, L., & García, O. (2023). Decolonizing multilingual pedagogies. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 223–239). Routledge.
- prensa, Editor. (2019). “Pueblo Mapuche Se Retira de Consulta Para Definir Lengua Que Se Enseñará En Escuelas.” *Radio UC*, [radiouc.cl/pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-para-definir-lengua-que-se-ensenara-en-escuelas/](http://radiouc.cl/pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-para-definir-lengua-que-se-ensenara-en-escuelas/).
- Quesada, E. & Vergara, E. (2023). *La Comunidad Educativo Intercultural*. Ministerio de Educación.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91–110.
- Ramón y Mimó, O. (1997). Declaración universal de los derechos lingüísticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13).
- Resumen.cl. (2020, December 28). Comunidad mapuche que resiste contra Forestal de familia Von Appen en Los Sauces denuncia hostigamientos y detención ilegal de su vocero. *Resumen.cl*.  
<https://resumen.cl/articulos/comunidad-mapuche-que-resiste-contra-forestal-de-familia-von-appen-en-los-sauces-denuncia-hostigamientos-y-detencion-ilegal-de-su-vocero>
- “Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021.”(2021). *MINEDUC*, [www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA\\_26mayo.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf).
- Reyes, A. (2014). Linguistic anthropology in 2013: Super-new-big. *American Anthropologist*, 116(2), 366–378.

- Riquelme-Sanderson, M., & Torrico-Ávila, E. (2023). La enseñanza del inglés como una propuesta para la revitalización de las lenguas indígenas chilenas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 147–163. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000400147>
- Rochmes, J. (2024). Educational inequality as a consequence and cause of race. *Social Forum*. <https://doi.org/10.1111/socf.13016>
- Rodríguez, F. H. K., & Meza Buzzetti, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 100. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Rojas Rubio, I., Pérez Muñoz, R., & Coñuecar Millán, I. (2020). Producción de espacio y saberes tradicionales en contexto urbano: Experiencia de educación Mapuche en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Revista Signos Geográficos*, 2, 1–19. Retrieved from <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/63099>
- Rojas, A. (2021). The transformation of urban spaces in Chile: Social movements, infrastructure, and the question of housing. *UCL Press*. <https://journals.uclpress.co.uk/ra/article/pubid/RA-6-12/print/>
- Rosa, J., & Flores, N. (2020). Reimagining race and language: From raciolinguistic ideologies to a raciolinguistic perspective. In *The Oxford handbook of language and race* (pp. 90–107). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190845995.013.3>
- Rosa, J. (2018a.). *Looking like a language, sounding like a race*.
- Rosa, J. (2018b.). Contesting representations of migrant “illegality” through the drop the I-word campaign: Rethinking language change and social change. In *Language and social justice in practice* (pp. 35–43). Routledge.

- Rosa, J. D. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162–183.  
<https://doi.org/10.1111/jola.12116>
- Salgado, N., Espínola, M., Rodríguez, M., & Nuñez, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 10(1), 225–239.
- Samaniego Mesías, A. (2020). *Pueblo Mapuche* (1st ed.). Ariadna Ediciones.  
<https://books.openedition.org/ariadnaediciones/6719>
- “SIIT Estadísticas Territoriales.”(2025). *Buscador Estadístico - SIIT*,  
[www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/resultados-consulta?id429062](http://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/resultados-consulta?id429062).
- “Simce - Agencia de Calidad de La Educación.” (2025). *Agencia de Calidad de La Educación*,  
[www.agenciaeducacion.cl/simce/#1727105085071-2847bdaa-b3de](http://www.agenciaeducacion.cl/simce/#1727105085071-2847bdaa-b3de).
- SIMCE. (2024). *Panel de Resultados Regionales*.  
<https://app.powerbi.com/view?spm=2b75ac3d.2ef5001f.0.0.2377c921BKHvYP&r=eyJrljoiYzQyOGU1ZjgtZDk1Ni00MjNhLTg3MjYtZGQ5MDE0MDE0ZTNkIiwidCI6IjgwZGU4Zjg3LTFEYmZgtNGQ1NS05M2I2LWMyZDFmMmYzOWY1ZiIsImMiOjR9&pageName=98668c76520606a4ad22>
- Schwartz, Adam. (2019). “Language, Mockery and Racism: The Case of Mock Spanish.”  
*Language, Mockery and Racism: The Case of Mock Spanish - American Association For*

*Applied Linguistics*.

[www.aal.org/news/language-mockery-and-racism-the-case-of-mock-spanish#](http://www.aal.org/news/language-mockery-and-racism-the-case-of-mock-spanish#).

Ting, C. (2023). “The discursive construction of language ownership and responsibility for indigenous language revitalisation.” *Journal of Sociolinguistics*, vol. 28, no. 1, pp. 46–64, <https://doi.org/10.1111/josl.12630>.

Tricot, T. (2009). “El Nuevo Movimiento Mapuche: Hacia LA (re)construcción del Mundo y País Mapuche.” *Polis (Santiago)*, vol. 8, no. 24, <https://doi.org/10.4067/s0718-65682009000300010>.

Valenzuela J., Labarrera P. & Rodríguez P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48, 129–145. <https://doi.org/10.35362/rie480693>

Vilson, Jose. (2016) “Toni Morrison Speaks to Me about Racism [the Work].” *The Jose Vilson*. [thejosevilson.com/toni-morrison-speaks-to-me-about-racism/](http://thejosevilson.com/toni-morrison-speaks-to-me-about-racism/).

Williamson, G. (2004). Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23–34.

“What Is Content and Language Integrated Learning (CLIL)?” (2024). *NYTLicensing*, [nytlicensing.com/latest/education/content-and-language-integrated-learning/](http://nytlicensing.com/latest/education/content-and-language-integrated-learning/)

Why English? (2024, May 17). *Proenglish*. Retrieved from [proenglish.org/why-english/#](http://proenglish.org/why-english/#).

Wright, W. E. (2005). The political spectacle of Arizona’s proposition 203. *Educational Policy*, 19(5), 662–700. <https://doi.org/10.1177/0895904805278066>

WRM. (2020, December 16). Los mapuche defienden sus tierras de las compañías forestales en Chile. *WRM.org.uy*.

<https://www.wrm.org.uy/es/articulos-del-boletin/chile-los-mapuche-defienden-sus-tierras-de-las-companias-forestales>

Zanardini, José. (2024). “¿Mba’e Piko La Interculturalidad? .” *ABC Color*.

[www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/cultural/2023/01/29/mbae-piko-la-interculturalidad/](http://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/cultural/2023/01/29/mbae-piko-la-interculturalidad/).

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52–66.

Zavala, V. (2020). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: Una mirada crítica desde América Latina. *Word*, 66(4), 341–358.