

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
DE PLANES Y PROGRAMAS
PROPIOS PEIB-CONADI**

Octubre de 2012



Serie
EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD N° 2

C H I L E

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS
DE PLANES Y PROGRAMAS
PROPIOS PEIB-CONADI**

Octubre de 2012

Investigadores: Christian Matus Madrid
Elisa Loncon Antileo

Edición: Carolina Silva
Miguel Lafferte

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNICEF”.



CONTENIDO

I. ANTECEDENTES	5
1. Los planes y programas propios en el contexto de la enseñanza de las lenguas indígenas	5
2. ¿Qué es la interculturalidad?	7
3. ¿Qué es la educación intercultural bilingüe?	7
4. ¿Cómo entendemos los conceptos de cultura e identidad?	8
5. ¿Qué son las competencias interculturales?	9
II. RESULTADOS	10
1. Planes y programas propios según tipo de propuesta educativa	10
2. Planes y programas propios según tendencia respecto de la interculturalidad	16
3. Contribuciones a la interculturalidad	20
III. PROPUESTAS	24
BIBLIOGRAFÍA	31
ANEXO: Indicadores de tendencia respecto de la interculturalidad.....	34

I. ANTECEDENTES

1. LOS PLANES Y PROGRAMAS PROPIOS EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Investigaciones recientes advierten sobre el preocupante retroceso de las lenguas indígenas vivas. De acuerdo al estudio de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) sobre competencia lingüística (2007), más de la mitad de la población mapuche mayor de diez años no habla su idioma, en tanto que los niveles de competencia lingüística considerados altos se concentran en los adultos y adultos mayores. Otro estudio sociolingüístico (Gundermann et al, 2008) basado en alrededor de mil doscientos encuestados pertenecientes a la etnia aymara, arrojó como resultado que más de la mitad de los encuestados solo entiende su idioma, mientras que cerca de un tercio no lo habla.

Si bien estas cifras son limitadas y poseen matices regionales, ellas ponen de manifiesto la enorme importancia de contar con hablantes calificados para la revitalización de estas lenguas, así como el lugar preponderante que ocupa la enseñanza de las lenguas indígenas dirigida a los segmentos más jóvenes de la población.

Los planes y programas propios surgen a partir de la constatación de las problemáticas vinculadas a la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas. Se trata de instrumentos curriculares elaborados por profesores de escuelas insertas en contextos indígenas –en algunos casos con la colaboración de directivos, de representantes de los centros de padres, del educador tradicional o de asesores externos a la escuela y al Ministerio de Educación (MINEDUC) con competencias bilingües o en la temática de interculturalidad– que buscan organizar la enseñanza de la lengua indígena.

Forman parte de una estrategia emprendida por el MINEDUC, CONADI y el Programa Orígenes, destinada al mejoramiento de la implementación de las políticas de educación intercultural bilingüe. Estas experiencias poseen un marco normativo común, cuyos principales hitos constitutivos son las «Orientaciones para la contextualización de los planes y programas para la Educación Intercultural Bilingüe» (2005), la aprobación de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios del sector de Lengua Indígena (2006) y la creación de la asignatura de Lengua Indígena para las lenguas indígenas vivas aymara, quechua, rapa nui y mapuzugun, en 2009. De forma paralela a la puesta en marcha de esta estrategia se produce la incorporación oficial del educador tradicional en la escuela, y de la lengua indígena como complemento curricular, ya sea en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, o a través de la creación de un subsector de aprendizaje específico.

No obstante el espíritu común reflejado en las orientaciones, principios y marcos normativos que dan cabida a los planes y programas propios, en la práctica, estos recogen y dan lugar a experiencias diversas de incorporación de las lenguas indígenas en el currículum escolar, desarrolladas bajo condiciones dispares. En este sentido, su vida durante la última década puede entenderse como un proceso de exploración, búsqueda y esfuerzo por entender e incorporar la educación intercultural bilingüe en

la práctica pedagógica, a través de distintas etapas, y en ausencia de orientaciones metodológicas y lineamientos oficiales. Así, estos documentos y experiencias constituyen una ventana que permite asomarse a la manera cómo profesores y educadores tradicionales han entendido y puesto en práctica la enseñanza de las lenguas indígenas y la educación intercultural.

El siguiente cuadro es la síntesis de un estudio encargado por UNICEF y MINEDUC, en el marco del acuerdo de colaboración entre ambas instituciones para dar seguimiento a la implementación del sector de Lengua Indígena, y en cuyo informe final se basa este documento de trabajo. Esta investigación tuvo como objetivos analizar los planes y programas de educación intercultural bilingüe propios desarrollados por diversos establecimientos educacionales chilenos.

Cuadro 1

Síntesis del estudio UNICEF-MINEDUC

Nombre del estudio:	Levantamiento de información, descripción y análisis de Planes y Programas Propios (PPP) desarrollados por establecimientos educacionales con apoyo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y CONADI.
Período de realización:	Octubre-diciembre de 2010 y enero-marzo de 2011.
Propósito:	Describir y analizar los planes y programas propios en términos de su consistencia y contribución a la interculturalidad, junto con analizar sus contenidos en relación al marco curricular del sector de Lengua Indígena vigente y los programas oficiales aprobados.
Universo del estudio:	113 planes y programas propios (39 insertos en subsectores de aprendizaje contextualizados en contenidos de cultura indígena, y 74 insertos en subsectores de aprendizaje de Lengua y Cultura y Lengua Indígena).
Etapas del estudio:	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de matriz de registro y sistematización de los planes y programas propios. • Recolección de los planes y programas propios. • Sistematización y análisis del contenido de los planes y programas propios recolectados.
Principales resultados:	Existencia en los planes y programas propios de tres tendencias de expresión de la interculturalidad: asimilacionista, intracultural e intercultural.

2. ¿QUÉ ES LA INTERCULTURALIDAD?

En términos teóricos, la interculturalidad constituye una propuesta orientada al mejoramiento de la convivencia entre pueblos y culturas diferentes, y a la superación de la dominación de unos sobre otros, abriendo así el camino para la comprensión mutua.

En términos prácticos, se refiere al conjunto de relaciones generadas por el contacto entre dos culturas coexistentes en un mismo territorio, con énfasis en las relaciones de poder y en la asimetría de los vínculos interculturales¹. En el contexto actual, marcado por un cambio en el escenario cultural mundial que da paso a nuevas formas de comunicación y a una mayor cercanía entre los pueblos, y por la emergencia de lo local como ámbito preponderante, la interculturalidad adquiere un valor renovado².

En cuanto proyecto, la interculturalidad puede entenderse como una instancia de encuentro democrática encaminada a cimentar la plena participación de los pueblos en el diálogo con el Estado, con otros pueblos y con el resto de la sociedad. Aunque no puede eliminarlos por sí sola, el punto de partida de la interculturalidad es la supresión de los prejuicios, los estigmas y de toda forma de discriminación. La interculturalidad es un medio, una herramienta destinada a generar nuevas formas de relación entre los pueblos, pero también un fin, un estado de cosas ideal³.

Este estado de cosas ideal supone que todos los pueblos poseen las mismas capacidades y potencialidades para desarrollarse de manera autónoma. Al resolver los conflictos socioculturales, la interculturalidad suscita una mejor convivencia entre los pueblos, basada en el contacto desde lenguajes y plataformas simbólicas que les permiten relacionarse con otros pueblos a través de elementos propios.

Las relaciones que los pueblos indígenas mantienen con otras culturas no vienen dadas solamente por su condición étnica, sino también por la estructura del sistema neoliberal, que agrava sus condiciones de exclusión y desigualdad social y económica. A diferencia del concepto de multiculturalidad, la interculturalidad busca modelar relaciones respetuosas e igualitarias, más allá de cualquier tipo de asimetría política, económica o social, incluyendo en un lugar preponderante las desigualdades educativas.

3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE?

En su dimensión pedagógica la interculturalidad propone ampliar los horizontes culturales de los y las estudiantes a través de un currículum intercultural bilingüe que incorpore métodos, estrategias y actividades que conduzcan al diálogo con sujetos diversos, invitándolos a conocer e investigar más allá de los contenidos entregados por el programa.

1 Schmelkes (2003).

2 García Canclini (2004).

3 Cañulef (1998).

En este sentido, la educación intercultural bilingüe es una pedagogía de la diversidad que reconoce, valora y cultiva la heterogeneidad presente en el aula, en cuanto aporte al enriquecimiento personal, colectivo y social. El docente debe considerar que se encuentra frente a sujetos distintos que llegan al aula con conocimientos provenientes de sus hogares y comunidades, que son portadores de saberes y de identidades propias.

En Chile, la educación intercultural bilingüe posee sus antecedentes en la década de los ochenta, cuando organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia Católica desarrollaron las primeras experiencias de incorporación de las lenguas indígenas en el currículum escolar. Posteriormente, en 1996, el Ministerio de Educación, con el respaldo de la Ley Indígena N° 19.259 de 1993, crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Dirección General Básica (DGE). Tras la implementación y evaluación de experiencias piloto en distintas escuelas a lo largo del país, en 2000 el programa se vuelve autónomo y suma un nuevo componente, el Programa Orígenes, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) e implementado con la colaboración del entonces Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).

El principal aporte metodológico de la interculturalidad es entender la educación como un «diálogo entre saberes», entre lo local, lo nacional y lo global. Esto no significa triplicar los contenidos del currículum, sino entregar al sujeto las herramientas que le permitan acercarse al otro por vías diversas, al tiempo que revelar su propia historia, cultura e identidad.

4. ¿CÓMO ENTENDEMOS LOS CONCEPTOS DE CULTURA E IDENTIDAD?

La cultura es permeable, móvil, dinámica. Los pueblos indígenas van transformándose a través del tiempo, adquiriendo características y abandonando otras, en un constante proceso de adaptación a las circunstancias del individuo y su grupo.

Así como ocurre con la cultura, las identidades también son dinámicas, múltiples, cambiantes. En el mundo contemporáneo es cada vez más común que una persona reúna varias identidades (personal, etaria, de género, de clase, etc.), entre las cuales se halla su identidad étnica⁴.

Desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe, el currículum debe reflejar la diversidad cultural y permitir su encuentro, con una base metodológica que asegure la pertinencia y relevancia de los aprendizajes y que reconozca al sujeto con sus identidades, historia y entorno social, tanto presente como futuro, teniendo a la lengua y la cultura maternas como herramientas fundamentales.

La educación intercultural bilingüe apunta a la valoración del otro en su diversidad, lo cual no puede ocurrir mientras no se le ubique y entienda como parte del presente, en el aquí y en el ahora, con sus nombres propios y sus prácticas culturales vigentes. Para ello existe un conjunto de elementos de formación y preparación para la enseñanza intercultural denominados competencias interculturales.

4 Albó (1999).

5. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES?

Desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe las competencias interculturales pueden definirse como las capacidades que posee una persona en relación a su grado de preparación, sus conocimientos y pericias para desarrollar tareas y funciones, en contextos culturalmente diversos. Se trata de capacidades para el diálogo, el conocimiento y la valoración de otras culturas. A la vez, estos conocimientos, habilidades y actitudes son los que los y las estudiantes tendrán que desarrollar para vivir y compartir en contextos de diversidad cultural. Estas competencias hacen posible la adaptación del individuo a un nuevo entorno, caracterizado por la convivencia con otras culturas, procurándole bienestar y seguridad.

El siguiente cuadro resume los conocimientos, habilidades y actitudes que dan cuenta de las competencias interculturales.

Cuadro 2

Definición operativa de las competencias interculturales⁵

Competencias interculturales⁶	
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Entender la cultura desde la diversidad, como un fenómeno dinámico. • Conocer la lengua indígena. • Tener la capacidad para emplear pedagógicamente –enseñar– los conocimientos que se poseen. • Conocer la cultura de acogida.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para relacionarse con personas dentro y fuera de la cultura de origen. • Capacidad para establecer contacto con otras culturas a través de estrategias variadas. • Sensibilidad cultural. • Capacidad de intermediación cultural entre la cultura de origen y la de acogida, y para abordar con eficacia malentendidos y situaciones conflictivas. • Capacidad para superar relaciones estereotipadas, prejuicios y jerarquizaciones basadas en el etnocentrismo, la xenofobia, el racismo y la asimilación cultural. • Capacidad de participación y gestión intercultural, incorporando al otro en las decisiones.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Socio-afectivas: empatía, acogida. • Valóricas: solidaridad, reciprocidad, valoración del medio ambiente. • Respeto a la diversidad cultural y rechazo a las situaciones de marginación y/o segregación hacia inmigrantes, minorías étnicas y otros grupos sociales.

5 Como el resto de los cuadros exhibidos en el presente documento, este se basa en la información recogida en el informe original del estudio.

6 Véase: De Alba (2000), Aneas (1996) y Kim (1988).

II. RESULTADOS

Con el fin de describir el estado de situación de los planes y programas propios en el ámbito de interculturalidad, cultura y lengua indígena, y analizar su consistencia respecto del marco curricular del sector de Lengua Indígena vigente, se recopilaron y analizaron los documentos disponibles en las Secretarías Ministeriales de Educación (SEREMI) y/o en las oficinas locales del PEIB, correspondientes a un total de 113 planes y programas propios.

Del total de los planes y programas propios analizados, un 51% se encuentra plenamente aprobado, situación acreditada ya sea a través de su número de resolución exenta y fecha de aprobación o vía respaldo por parte de la SEREMI. Del 49% restante, el total se emplaza en territorio mapuche, con un 87% de ellos ubicados en La Araucanía y un 13% en las zonas williche –Los Ríos– y pewenche –el Biobío.

Los planes y programas propios se distribuyen territorialmente en siete regiones: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana, Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos. La región de La Araucanía reúne al 51% del total de los planes y programas propios analizados, seguida por la de Los Lagos (trece PPP), el Biobío (once, en su mayoría en Alto Biobío), Tarapacá (diez), Arica y Parinacota (diez), Los Ríos (seis) y Metropolitana, con solo una experiencia.

Llama la atención la escasa presencia de planes y programas propios aprobados en contextos urbano-metropolitanos, teniendo en cuenta la relevancia que tienen la capital y otras metrópolis regionales en cuanto polos de población indígena.

Los planes y programas propios se concentran fuertemente en la cultura y lengua mapuche, con alrededor de un 79% del total analizado. Destaca la distribución de la fracción restante, compuesta en un 17% por propuestas asociadas a la etnia aymara y un 3% a la lickan antai o atacameña. El 1% restante corresponde a una experiencia pluricultural desarrollada en la región Metropolitana. Los pueblos rapa nui y quechua no presentan planes y programas propios aprobados.

1. PLANES Y PROGRAMAS PROPIOS SEGÚN TIPO DE PROPUESTA EDUCATIVA

Los planes y programas propios pueden clasificarse según el tipo de propuesta educativa, esto es, la forma en que los contenidos de lengua y/o cultura indígena se insertan en el currículum escolar, ya sea en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación (o en el de Lengua Indígena) o en otros sectores de aprendizaje.

Debido a su enorme relevancia para el proceso de implementación de la enseñanza de la lengua indígena, los planes y programas propios de la *asignatura de Lengua Indígena*, es decir, aquellos que no se insertan en sectores o subsectores de aprendizaje sino que crean una asignatura de lengua propiamente tal, serán detallados en un acápite aparte (1.3).

Cuadro 3

Planes y programas propios según pueblo asociado y tipo de propuesta educativa

Pueblo / propuesta	Cultura	Lengua	Total
Aymara	13	6	19
Lickan antai	2	2	4
Mapuche	23	66	89
Pluricultural	1	0	1
Total	39	74	113

1.1 Planes y programas propios de *cultura indígena*

Se trata de todos aquellos proyectos que incorporan la cosmovisión, saberes, valores y otros elementos de la cultura indígena en **sectores de aprendizaje no correspondientes al sector de Lenguaje y Comunicación**, como Artes, Ciencias, Educación Tecnológica, Educación Artística, Matemáticas, Comprensión del Medio, Historia y Ciencias Sociales, etc. Suman un total de 39 planes y programas propios, correspondientes al 35% de la muestra.

El 61% de los planes y programas propios de *cultura indígena* se encuentran aprobados, en tanto que el 39% restante se halla en proceso de aprobación.

En términos de la distribución étnica de los planes y programas propios de *cultura indígena* se constata que un 79% corresponde a proyectos vinculados al pueblo mapuche, los que se distribuyen de acuerdo al cuadro 4.

Cuadro 4

**Distribución de los planes y programas propios mapuche de
*cultura indígena***

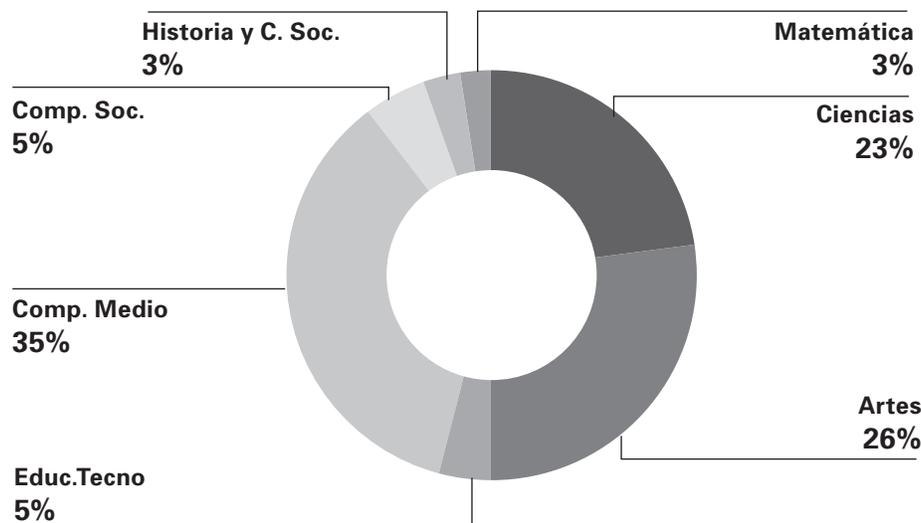
Planes y programas propios mapuche	
Pueblo	Cultura
Mapuche (La Araucanía)	12
Mapuche pewenche	-
Mapuche lafkenche	2
Mapuche williche	10
Total	24

De los restantes planes y programas analizados, un 17% corresponde al pueblo aymara, en tanto que un 3% al pueblo atacameño o lickan antai. Existe un 1% que da cuenta de un plan y programa pluricultural que integra elementos de la cultura aymara, rapa nui y mapuche.

Las propuestas aymara y atacameñas tienden a concentrarse en este tipo de propuesta educativa –de *cultura indígena*. En el primer caso, el 84,21% de los proyectos corresponde a planes y programas propios de cultura y cosmovisión aymara, en tanto que el 50% de los atacameños opta por focalizarse en este tipo de propuesta.

Resulta interesante observar que más de un tercio de los proyectos de *cultura indígena* (35%) se inserta curricularmente en el sector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural –concentrados en la cultura aymara–, seguidos de Arte y Educación Artística, con un 26%, y Ciencias, con un 23% –muchos de estos últimos se ubican en territorio mapuche williche, en la región de Los Ríos. Los otros sectores de aprendizaje, abarcados en menor número, se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 1

Distribución de planes y programas propios por sector de aprendizaje**1.2 Planes y programas propios de *lengua indígena***

Se trata de todos aquellos proyectos que incluyen componentes de la lengua indígena en **el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación**, ya sea a través de un subsector específico de lengua indígena (o del sector de aprendizaje de Lengua Indígena) o a través de otros subsectores. Suman un total de 74 planes y programas propios, equivalentes al 65% de la muestra.

El 45,9% de los planes y programas de *lengua indígena* se encuentra aprobado, mientras que el proceso de aprobación de la mayor parte de ellos se halla retrasado.

En cuanto a la distribución étnica, los planes y programas propios de *lengua indígena* presentan una situación opuesta a los de *cultura indígena*, predominando claramente los proyectos vinculados al pueblo mapuche, los que representan el 92,59% del total de planes y programas propios de *lengua indígena*. En comparación con los proyectos de *cultura indígena*, los planes y programas de *lengua indígena* mapuche tienden a concentrarse en las regiones de La Araucanía y en la zona pewenche de la región del Biobío.

Los proyectos de *lengua indígena* se insertan curricularmente de acuerdo a tres tendencias. Un mayoritario 77% se enmarca dentro del sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, ya sea bajo la denominación de cultura indígena o área integrada, de cultura y lengua indígena, o en el caso mapuche como subsectores de mapuzugun, lengua mapuche o chedungun.

Un 15% crea subsectores dentro del mismo sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, abordando al mismo tiempo contenidos correspondientes a otros subsectores, como Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del Medio, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Religión y otros. Esta situación es predominante en los proyectos localizados en territorio pewenche, de la región del Biobío.

El 8% restante, correspondiente a seis proyectos, se inserta en el sector de Ciencias. En su mayoría se trata de experiencias desarrolladas en las escuelas de la zona mapuche williche de la región de Los Lagos.

1.3 Planes y programas propios de la asignatura de *lengua indígena* (NB1)

La mayor parte de los quince planes y programas propios aprobados de la asignatura de *lengua indígena* analizados en el estudio se concentra en las regiones del Biobío –seis– y La Araucanía –cuatro. Las regiones de Arica y Parinacota y Antofagasta cuentan con dos proyectos cada una, y la de Tarapacá solo con uno.

Un 33% de las propuestas de la *asignatura de lengua indígena* mapuche se ubican en territorio pewenche, un 7% en territorio lafkenche y un 27% en La Araucanía, mientras que el resto se distribuye en un 20% en territorio aymara y un 13% en territorio lickanantai – donde se habla lengua kunza.

Si bien se desconoce el nivel de orientación con que contaron las escuelas para la elaboración de sus planes y programas propios de la *asignatura de lengua indígena*, casi la totalidad de los proyectos presenta el mismo protocolo. Poseen una fundamentación legal, un diagnóstico, objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados e indicadores, y actividades. Por otro lado, varían respecto de los contenidos abordados y del diagnóstico, que en algunos casos resulta técnicamente deficiente y en otros se halla ausente.

Diferentes documentos orientadores emanados del PEIB-MINEDUC no fueron considerados en los proyectos. Esto se debe a que, en algunos casos, estos documentos no incluían lineamientos en el área de la enseñanza de la lengua indígena; en otros, solo abordaban aspectos parciales; y en otros –como los «Contenidos mínimos obligatorios del sector de Lengua Indígena» de 2006–, solo estuvieron disponibles a partir de fechas tardías y no contaron con una circulación adecuada. De esta forma, los planes y programas propios construidos por las escuelas se basaron en las orientaciones que pudieron tener a su alcance, algunos de ellos a partir de capacitaciones y asesorías por parte de la SEREMI de Educación o de proyectos de CONADI sobre las «Orientaciones de la Educación Intercultural Bilingüe» y el Decreto 320 sobre contextualización, careciendo de indicaciones respecto al contenido y a las competencias lingüísticas.

Los diagnósticos técnicamente más completos se encuentran en las escuelas de Alto Biobío. Respecto de los demás, en algunos casos se trata de diagnósticos logrados, mientras que en otros se entrega información muy vaga y débil en cuanto al uso de la lengua, dimensión fundamental a la hora de decidir el nivel de enseñanza adecuado. De las quince escuelas analizadas, cuatro no presentan diagnóstico.

Cuadro 5

Ejemplos de objetivos y contenidos mínimos obligatorios

Ejemplo 1: Escuela Cariquima (comunicación oral), región de Tarapacá	
<i>Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan en lengua aymara, en espacios formales y cotidianos.</i>	
<i>Expresarse oralmente de acuerdo a los contenidos tratados, considerando la pronunciación propia de la lengua aymara.</i>	
Ejemplo 2: Escuela Ralco Lepoy, región del Biobío	
OFVC:	<i>Relatar oralmente (chedungun), con coherencia y secuencias adecuadas, experiencias personales, cuentos y narraciones.</i>
CMOC:	<i>Relato coherente y secuenciado de experiencias personales, fantasías, noticias y cuentos de la cultura pewenche.</i>

Los objetivos y contenidos mínimos obligatorios presentados suponen un nivel de competencia lingüística alto por parte de los niños y niñas, lo que resulta inconsistente con el nivel de exigencia que se desprende de las actividades, que es muy bajo. El hecho de utilizar el mismo verbo tanto en los objetivos como en las actividades homologa los niveles de exigencia de ambos, dificultando visualizar a ambos componentes como una secuencia de aprendizaje.

Cuadro 6

Ejemplo de actividades

Ejemplo 3: Escuela Chillimapu, región del Biobío	
Actividades genéricas del primer semestre:	<i>Con la ayuda del asesor cultural aprenderán su tuwün. Identificarán en chedungun o mapudungun a sus parientes más cercanos. Practicarán el llellipun al inicio de cada semana.</i>

Las competencias lingüísticas se centran en la oralidad, la escritura y en algunas actividades orientadas a la toma de conciencia respecto de la lengua en sí. Sin embargo, ellas no se plantean específicamente en función de la lengua indígena, sino en función del castellano. Es común encontrar en las diversas propuestas hablantes receptivos –personas que no hablan, pero entienden la lengua indígena. En estos casos se podrían emplear metodologías similares, como hablar y comprender una conversación básica empleando el vocabulario estudiado.

Las competencias interculturales están ausentes, sobre todo aquellas referidas al diálogo entre culturas. Esta situación se expresa en la definición de los aprendizajes

esperados e indicadores, donde la imprecisión en los objetivos contagia los aprendizajes. Esto, a su vez, impacta en la calidad del desarrollo didáctico-metodológico.

Algunas escuelas incorporan los principios de Galdames et al (2005) respecto de la enseñanza de la lengua indígena.

Cuadro 7

Ejemplo de desarrollo didáctico-metodológico

Ejemplo 4: Escuela Cariquima, región de Tarapacá	
Principales orientaciones pedagógicas para la enseñanza del aymara como segunda lengua:	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Crear múltiples oportunidades para su uso como segunda lengua.</i> b. <i>Crear en el aula un ambiente de respeto mutuo.</i> c. <i>Diseñar actividades significativas con propósitos reales de comunicación.</i> d. <i>Enseñar la lengua aymara de forma contextualizada.</i>

Los planes y programas propios de la *asignatura de lengua indígena* muestran solidez en cuanto a los objetivos transversales, pero al utilizar distintos alfabetos se vuelven débiles en términos de fomentar la conciencia gramatical. Al alternar metodologías de enseñanza de la primera y la segunda lengua, no es posible distinguir la una de la otra. Por otro lado, las propuestas se sitúan fundamentalmente en la enseñanza de la tradición, dejando de lado el mundo del niño y la niña. En suma, el desarrollo didáctico-metodológico de los planes y programas propios de la *asignatura de lengua indígena* resulta incompleto, en cuanto carecen de una metodología definida para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Finalmente, algunos de los planes y programas propios de la *asignatura de lengua indígena* identifican a un asesor externo como parte del equipo gestor, diseñador e implementador de las propuestas, el que en algunos casos se repite en más de una escuela. Ello ocurre, por ejemplo, en los proyectos de las regiones de La Araucanía y Los Lagos.

2. PLANES Y PROGRAMAS PROPIOS SEGÚN TENDENCIA RESPECTO DE LA INTERCULTURALIDAD

Los planes y programas propios pueden clasificarse de acuerdo a la tendencia que expresan respecto de la interculturalidad, en: asimilacionista, intracultural e intercultural o de transición a la interculturalidad (véase en Anexo: Indicadores de tendencia respecto de la interculturalidad).

2.1 Tendencia asimilacionista

Se entiende por asimilación el proceso de cambio que experimenta un grupo étnico minoritario al localizarse en el contexto de una cultura dominante, manifestando una tendencia a adoptar las normas y valores de esta última, y a volverse indistinguible. Los proyectos agrupados dentro de esta tendencia, pese a adherir a los principios de la educación intercultural bilingüe, reproducen en su estructura y contenidos un enfoque de asimilación o fusión de la cultura indígena dentro de la cultura hegemónica representada por la escuela.

El 23% de los planes y programas propios de *cultura indígena*, correspondiente a 9 proyectos, se inscribe en esta tendencia. Solo el 9,5% de los planes y programas de *lengua indígena*, equivalente a siete proyectos, se halla en la misma situación.

Cuadro 8

Ejemplo de plan y programa propio de *cultura indígena* de tendencia asimilacionista (selección de actividades)

Ejemplo 5: Escuela San Andrés de Pica, región de Tarapacá		
Objetivos verticales	Contenidos	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> Identificar y valorar símbolos patrios, símbolos representativos de pueblos originarios y emblemas locales. Reconocer la historia, costumbres y tradiciones a nivel local (piqueño) y del pueblo aymara. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolos patrios. Símbolos del pueblo aymara. Símbolos locales. Historia local y aymara. Costumbres y tradiciones piqueñas y aymara. Comidas, bailes y artesanía típica local y aymara. 	<ul style="list-style-type: none"> Señalan su nacionalidad y explican por qué es importante tenerla. Nombran otras nacionalidades. Nombran e identifican símbolos que los representan como chilenos. Pintan la bandera y el escudo con los colores correspondientes. Conocen las banderas de otros países. Cantan la canción nacional y la reconocen como un símbolo patrio. Identifican la whiphala como un símbolo que representa a la etnia aymara.

2.2 Tendencia intracultural

Se trata de proyectos que, a medio camino entre el asimilacionismo y la interculturalidad, manifiestan una tendencia al fortalecimiento y re-etnificación de la cultura indígena, concentrándose en procesos y componentes propios, sin establecer un diálogo con la cultura anfitriona. Ponen énfasis en el rescate de valores y contenidos culturales

propios de la cultura indígena sin proyectar este proceso hacia la creación de un diálogo entre culturas diferentes.

El 33% de los planes y programas propios de *cultura indígena*, correspondiente a 13 proyectos, pertenecen a esta tendencia. Esta situación se mantiene en los planes y programas propios de *lengua indígena*, donde el 32,4% califica dentro de la tendencia intracultural. En el segundo caso, se trata específicamente de proyectos que denotan un interés por el rescate de la lengua y la cultura mapuche, si bien este interés se traduce en un enfoque dirigido exclusivamente al mundo indígena, dejando de lado los vínculos con otras culturas.

Cuadro 9

Ejemplo de plan y programa propio de *cultura indígena* de tendencia intracultural

Ejemplo 6: Escuela Troscó de San Juan de la Costa, región de Los Lagos			
Objetivos fundamentales	CMO	Aprendizajes esperados	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar a los principales héroes del pueblo mapuche y su contribución a la preservación de la independencia política y territorial. • Conocer algunos de los hechos importantes dentro de la historia mapuche-williche. • Comprender la relación entre territorio ancestral como fundamento social y cultural que reafirma la identidad actual. • Conocer cómo está organizado el territorio williche: el fütawillimapu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los mapuche y su rol en la resistencia y preservación cultural, territorial y política (Michimalonko, Colocolo, Lautaro, Galvarino, Pelantaro). • La destrucción y refundación de Osorno. • El Tratado de Paz. • Identidades territoriales del pueblo mapuche. 	<p>Identifican y valoran a los héroes mapuche en el contexto de historia de pueblo e historia nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen a los principales íconos de la historia mapuche-williche y su importancia en la memoria colectiva de este pueblo. • Conocen los principales íconos de la historia mapuche, en relación con la llegada de los españoles hasta el Tratado de Paz (Resistencia). • Indagan en la historia mapuche-williche a través del contacto y el diálogo con sus cultores y sabios.

2.3 Tendencia intercultural

Son proyectos que ponen de relieve la relación respetuosa e igualitaria entre la cultura indígena y la anfitriona. Manifiestan un grado de consistencia y coherencia mayor con los principios de la interculturalidad, tanto en los componentes del plan (fundamentación) como en el programa (objetivos, contenidos y actividades).

El 44% de los planes y programas propios de *cultura indígena*, correspondiente a 17 proyectos, pertenece a esta tendencia. En comparación con las tendencias anteriormente descritas, los planes y programas propios de *cultura indígena* asimilacionistas e intraculturales sobrepasan a los interculturales, sumando ambos un 56%.

Cuadro 10

Ejemplo de plan y programa propio de *lengua indígena* de tendencia intercultural

Ejemplo 7: Escuela Cariquima, región de Tarapacá	
Contenidos mínimos obligatorios	Actividades genéricas interculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Números del 1 al 10: maya (uno), paya (dos), kimsa (tres), pusi (cuatro), phisqa (cinco), suxta (seis), paqallqu (siete), kimsaqallqu (ocho), llatunka (nueve), tunka (diez). • Fauna del entorno: lari (zorro), jamp'atu (sapo), aun (perro), michi (gato), khuchi (cerdo), achuku (ratón), challwa (pez), kuntiri (cóndor), khirkhinchu (quirquincho), jaririnkhu (lagarto), luq'u (gusano), jukhu (búho), pilinakapi (ganso), suri (ñandú), taruja (venado), añasu (zorrillo). • Colores: larama (azul), wila (rojo), janq'u (blanco), ch'uxña (verde), ch'ara (negro), chupika (rosado). • Cuerpo humano: p'iqi (cabeza), lak'uta (pelo), ampara (brazo), para (frente), nayra (ojo), laka (boca), jinchhu (oído), kayu (pie), nasa (nariz). • Naturaleza: pacha (mundo), inti (sol), phaxsi (luna), jawira (río), yapu (chacra), qullu (cerro), ali (arbusto). • Saludos: kunamastasa, kunamastapxi, waliki, walikísktwa, kunjamásiptasa, wali walísiptwa. • Escuela (yatiñauta): yatichiri (profesor), yatintiri (estudiante), uta (sala). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan y reproducen oralmente relatos vivenciales e históricos de la cultura aymara a través de visitas a agentes educativos indígenas de la comunidad. • Representan escenas de la vida diaria aymara que impliquen un breve diálogo. • Audición comprensiva de relatos orales. • Memorizan cuentos y leyendas tradicionales. • Participan activamente en conversaciones y otras situaciones comunicativas propias de cultura aymara. • Dramatizan escenas tradicionales de su cultura.

En el caso de los planes y programas propios de *lengua indígena*, se observa la situación opuesta. El 58,1% de los proyectos de *lengua indígena*, correspondiente a 43 proyectos, califica como intercultural, concentrándose fuertemente en las regiones de La Araucanía y el Biobío. Cabe notar que la totalidad de los proyectos de *lengua indígena* vinculados al pueblo pewenche califica dentro de la tendencia intercultural.

Cuadro 11

Planes y programas propios según tipo de propuesta educativa y tendencia respecto de la interculturalidad

Tipo / Tendencia	Asimilacionista	Intracultural	Intercultural	Total
Cultura indígena	9	13	17	39
Lengua indígena	7	24	43	74
Total	16	37	60	113

3. CONTRIBUCIONES A LA INTERCULTURALIDAD

3.1 Planes y programas propios de *cultura indígena*

Si bien entre los planes y programas propios de *cultura indígena* predominan las tendencias asimilacionista e intracultural, su análisis cualitativo revela la existencia de múltiples aportes a la interculturalidad. Estos aportes pueden agruparse en tres ámbitos principales.

- **Diagnóstico:** incorporación, en el apartado «planes» de los planes y programas propios, de diagnósticos y análisis que contextualizan el sector de aprendizaje desde el punto de vista de la cosmovisión indígena. Los proyectos de las zonas aymara y williche, contextualizados en el sector de aprendizaje de Ciencias, son buenos ejemplos de este tipo de aporte a la interculturalidad. Asimismo, la adecuación de los proyectos, más allá de la cultura indígena, al contexto local, a través de diagnósticos desarrollados por equipos de profesores y asesores culturales. Algunos ejemplos de este tipo de aportes se encuentran en experiencias williches de la zona de Panguipulli.
- **Contenidos:** inclusión de contenidos y actividades que propician el diálogo escuela-comunidad, como los incorporados por variadas experiencias aymara y mapuche. Este atributo no es exclusivo de los planes y programas propios catalogados como interculturales; también se cuenta con ejemplos de propuestas intraculturales que dinamizan la relación entre la escuela y la comunidad. Otro aporte a la interculturalidad lo constituye la inclusión de contenidos programáticos que vuelven operativa una visión dialógica sobre el contacto entre culturas diferentes. Ejemplos relevantes de ello pueden hallarse en las escuelas de la zona lickan antai.

- **Enfoque:** adopción de una mirada amplia y dinámica sobre la cultura y la identidad cultural, donde el sujeto indígena es concebido más allá de los ámbitos tradicionales (la familia y la comunidad), en cuanto actor presente en diversos contextos, escalas territoriales e identidades (la comuna, la región, el país y el mundo).

Un gran número de los planes y programas propios de *cultura indígena* catalogados como intraculturales constituye un aporte a la interculturalidad en cuanto recuperación y reivindicación de la cultura propia, primer y fundamental paso para el posterior tránsito, en una segunda etapa, a la interculturalidad. Los planes y programas propios de *cultura indígena* analizados en distintas zonas del país –aymara, lickan antai y mapuche– representan un avance en términos de sensibilización sobre la vigencia de los contenidos, valores y actitudes asociados a los pueblos indígenas.

La alta presencia de planes y programas de *cultura indígena* de tendencia asimilacionista en algunos territorios plantea la necesidad de orientar y acompañar, desde el PEIB, la definición teórica de la interculturalidad con una propuesta metodológica que la haga operativa y concreta. Ello, con el fin de abandonar la visión exótica o folclórica de la cultura y hacerse cargo de las tensiones y conflictos inherentes a cualquier relación entre culturas, más allá de la mera coexistencia. Cabe concebir la interculturalidad como un patrimonio tanto de los actores educativos indígenas como de los no indígenas, cautelando la incorporación gradual de un enfoque de simetría y respeto en las propuestas educativas de *cultura indígena*.

3.2 Planes y programas propios de *lengua indígena*

Los planes y programas de *lengua indígena* se presentan en dos modalidades: a través de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y sector de Lengua Indígena, y a través de otros subsectores como Ciencias del Medio Natural y Social, Matemáticas, Tecnología –como en el caso pewenche–, entre otros, complementando el proceso de educación intercultural bilingüe a través de la utilización de la lengua y los saberes indígenas en estos subsectores.

Todos los planes y programas de *lengua indígena* incorporan la figura del educador tradicional –orientación emanada del actual sector de Lengua Indígena– bajo los requisitos de ser nombrado por la comunidad y recibir un aporte externo del Programa Orígenes. Los proyectos también comparten el apego a la estructura curricular del MINEDUC, la utilización del lenguaje técnico de planificación curricular y el uso del marco institucional y legal de la educación intercultural bilingüe. No obstante, ninguno de ellos considera la Ley General de Educación ni el Decreto 280 sobre la asignatura de lengua indígena, por lo que requieren actualizarse.

La fundamentación de los planes y programas propios de *lengua indígena* –si bien ellos se basan en los principios de la educación intercultural bilingüe– refleja propuestas multiculturales más que interculturales. La relación entre culturas diferentes se concibe de forma limitada, como la mera convivencia en un mismo territorio, dejando de lado dimensiones como el diálogo y el reconocimiento de derechos como condiciones previas. Las actividades propuestas se concentran en la cultura local y carecen de estrategias de diálogo.

Los planes y programas propios de *lengua indígena* calificados como interculturales manifiestan débilmente algunas estrategias y actividades de diálogo intercultural, como la reflexión sobre el pasado y el presente de las culturas y la comparación de prácticas.

En términos curriculares, el programa de la *asignatura de lengua indígena* es el más completo, superando a los planes y programas propios de *lengua indígena*. Posee una secuencia curricular coherente con el aprendizaje de una segunda lengua y emplea estrategias didácticas para el análisis y la comprensión de la lengua y la cultura indígena, junto con otros recursos complementarios, como mapas semánticos y lingüísticos, ausentes en los planes y programas propios de *lengua indígena*. Por su parte, estos resultan más completos en cuanto a valores transversales concebidos desde la cultura indígena, como la naturaleza, el respeto al otro, la alimentación natural, entre otros. Algunos de los planes y programas propios de *lengua indígena* exhiben un enorme desarrollo en términos del fortalecimiento de la autoestima de los niños y niñas.

Los planes y programas propios de *lengua indígena* pewenche incorporan talleres de reforzamiento del aprendizaje cultural y lingüístico, verdaderas estrategias de profundización de los contenidos curriculares de un determinado subsector de aprendizaje.

Sin señalar razones, las propuestas mapuche no utilizan el alfabeto oficial de la lengua mapuche, el Azümchefe. Tanto las propuestas pewenche como lafkenche usan el alfabeto unificado incorporando la letra adicional b o v, alófono de lfl. Por su parte, los proyectos willliche utilizan una mezcla del alfabeto unificado con el de Ranguileo, y entre los de La Araucanía, algunos incorporan el unificado, otros el Ranguileo, y otros mezclan el Ranguileo con el Azümchefe.

Los mismos planes y programas propios de *lengua indígena* mapuche no mencionan ningún conflicto dialectal ni aluden a las variantes dialectales como una problemática, si bien tanto los proyectos pewenche como los lafkenche y willliche explicitan sus respectivas variantes lingüísticas en la representación de los sonidos e incorporan en el vocabulario palabras del léxico local. Sin embargo, la construcción y uso de la gramática mapuche mantiene la misma forma. Y pese a que todos los proyectos cuentan con un espacio para actividades de reflexión en torno a la lengua –en el eje «Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma»–, en general, presentan pocas actividades de este tipo.

Los planes y programas propios de *lengua indígena* de los diferentes pueblos no utilizan los textos de los subsectores de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas contextualizados en las lenguas y culturas indígenas producidos por el MINEDUC, ni los mencionan. A pesar del gran valor que poseen estos materiales en cuanto refuerzo para el trabajo en el aula, y del enorme esfuerzo que ha significado su posicionamiento político dentro del MINEDUC, lamentablemente las propuestas no los incorporan.

Las propuestas de *lengua indígena* abordan el conocimiento de la cultura tradicional, descuidando otros niveles del currículum, como los aspectos actitudinales, las funciones afectivas del lenguaje y las áreas vinculadas al mundo del niño y la niña, como los juegos. En cambio, los valores se encuentran incorporados en los objetivos transversales; algunos de ellos están muy bien desarrollados y logran un aterrizaje correcto en el nivel de las actividades, sobre todo en el ámbito de fortalecimiento de la autoestima.

En general, los planes y programas propios de *lengua indígena* carecen de contenidos vinculados al sentido de la enseñanza de la lengua indígena –el *porqué* debe enseñarse–, aunque algunos de ellos aluden a la necesidad de mejorar el aprendizaje del castellano. La fundamentación de las propuestas no incorpora la necesidad de recuperar la lengua indígena y fortalecer la diversidad cultural del país como valores en sí mismos. También se detecta cierta debilidad en las propuestas respecto al *qué enseñar* en el contexto de la educación intercultural bilingüe, existiendo una falta de claridad respecto a si se deben abordar contenidos de la dimensión actitudinal, actividades de reflexión sobre la lengua o vinculadas al diálogo entre culturas.

Existen incongruencias en la formulación de los planes y programas propios de *lengua indígena*, en la dosificación de los contenidos y en la definición de los niveles de dificultad. Ello se manifiesta en la replicación de los objetivos de la enseñanza de la lengua materna –el castellano– para la lengua indígena. En algunos casos se establece como objetivo la lectura comprensiva de textos en lengua indígena, en circunstancias de que los niños y niñas no conocen la lengua y apenas la están aprendiendo. Es evidente que existen debilidades en la planificación curricular de la enseñanza de la lengua indígena, falta de orientaciones que establezcan claramente los niveles de logro y falta de metodologías de enseñanza, en particular respecto de la primera y segunda lengua.

III. PROPUESTAS

Los planes y programas propios, tanto de *cultura* como de *lengua indígena*, independientemente de su enfoque y calidad curricular, constituyen en sí mismos un importante aporte al mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de los pueblos indígenas en contextos marcados por la desarticulación social, derivada de la pobreza, la migración de los padres, el acoso de la sociedad hegemónica y sus medios de comunicación, y la histórica reivindicación de sus derechos.

A continuación se presentan las propuestas derivadas de los planes y programas propios analizados, destinadas a valorizar estos proyectos y potenciar su desarrollo futuro, divididas en seis grandes líneas de propuestas.

1. PROPUESTAS GENERALES

Una primera propuesta general dice relación con profundizar la implementación de los objetivos transversales y su incorporación en el sector de aprendizaje de Lengua Indígena, en vista de su rol fortalecedor de la identidad y la autoestima de los niños y niñas, pero también en cuanto aporte al conjunto de los pueblos indígenas, a la cultura del país y a la de la humanidad.

Esta profundización en la implementación de los objetivos transversales requiere de una reflexión retrospectiva sobre la educación intercultural bilingüe en Chile. Los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de aterrizar el debate en torno a la interculturalidad, con vistas a una propuesta metodológica centrada en el fortalecimiento y profundización de las experiencias de planes y programas propios desarrolladas hasta la fecha.

Cabe evaluar la experiencia global de los planes y programas propios dentro de las políticas del área de educación intercultural bilingüe como propuestas ejecutadas en una etapa de instalación, la cual debería dar paso a una nueva fase. Esta segunda fase debiera centrarse en implementar una política que potencie la interculturalidad para todos y todas: población indígena y no indígena, urbana y rural. De esta convicción se desprenden las siguientes propuestas.

- **Creación de una línea de trabajo del PEIB-MINEDUC orientada al fortalecimiento metodológico de los planes y programas propios interculturales**, a través de la entrega de competencias interculturales, de modo de promover la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes adecuados a los contextos locales desde NB1 a NB6. Ello, con el fin de que los niños y niñas cuenten con las aptitudes que les permitan hacer frente a los múltiples desafíos y tensiones propios de las relaciones interétnicas en sus múltiples escalas y niveles de interacción, ya sea en la escuela, en la comunidad, en la comuna, la región, el país o el mundo.

- **Elaboración de un manual interactivo de promoción de competencias interculturales para las escuelas que implementan la educación intercultural bilingüe**, como respuesta concreta al déficit y vacío metodológico detectado en la entrega de competencias interculturales, sobre todo en los ámbitos de habilidades y valores. Este manual debiera recoger buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y la cultura indígenas.
- **Creación de un concurso nacional y regional de buenas prácticas interculturales**, con el fin de promover la innovación metodológica a través de la visibilización e intercambio de experiencias de planes y programas propios entre las diferentes escuelas que participan del PEIB, relevando, apoyando y difundiendo las experiencias exitosas o destacadas en el ámbito de la interculturalidad en los niveles de pueblos originarios, educación y sector de aprendizaje.
- **Creación de un concurso de iniciativas interculturales de adolescentes indígenas y no indígenas pertenecientes a escuelas con planes y programas propios contextualizados en subsectores o en el sector de Lengua Indígena**, en cuanto espacio de participación orientado a promover el abordaje de temáticas vinculadas a los pueblos originarios y su relación con la sociedad chilena, y viceversa, entre los y las jóvenes. Asimismo, como instancia que motive a los y las adolescentes a tratar temáticas interculturales propias de su realidad, como el fortalecimiento de las organizaciones étnicas juveniles, la discriminación en la escuela, la reivindicación de los derechos indígenas juveniles y la problematización de la violencia escolar desde una perspectiva intercultural.

El camino a seguir para los planes y programas propios de tendencia asimilacionista debiera considerar, ante todo, el carácter circunstancial y reversible de este tipo de mirada, a partir de un proceso de fortalecimiento metodológico desarrollado de acuerdo a los siguientes pasos:

- Formulación de la estructura y el contenido del proyecto a partir del concepto de cultura como fenómeno dinámico.
- Cambio del lenguaje de formulación del proyecto, excluyendo nociones peyorativas, racistas o etnocéntricas.
- Incorporación en los proyectos de indicadores de interculturalidad (véase el cuadro 12).
- Incorporación de actividades que fortalezcan la relación escuela-comunidad a partir de experiencias exitosas de otros proyectos, considerando contextos culturales congruentes.

Cuadro 12

Indicadores de interculturalidad para los planes y programas propios

Plan	Posee un marco de referencia propio y acotado al contexto cultural local. Incorpora la participación comunitaria. Incluye un diagnóstico socioeducativo de la situación de la escuela respecto de la interculturalidad y el habla de la lengua indígena.
Programa	Incorpora avances en metodologías dialógicas y de trabajo con culturas dinámicas. Incorpora la interculturalidad en el diseño, objetivos, aprendizajes esperados e indicadores.
Respecto de la lengua indígena	Cuenta con un enfoque metodológico de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. Incluye el uso académico de la lengua indígena, así como en espacios sociales actuales y/o novedosos.

Por su parte, los planes y programas propios de tendencia intracultural debieran fortalecer experiencias de transición hacia la interculturalidad, considerando a lo menos dos aspectos:

- Fortalecer el diálogo intercultural.
- Incorporar el concepto de cultura en cuanto fenómeno dinámico, enriqueciendo la noción de la cultura tradicional al incluir problemáticas y contextos de desarrollo vitales para las nuevas generaciones indígenas.

2. SECTOR DE LENGUA INDÍGENA

Una segunda línea de propuestas dice relación con el sector de Lengua Indígena. En primer término, cabría hacer un seguimiento a las propuestas analizadas para comprobar los resultados del presente estudio. Dicho seguimiento requeriría de un abordaje más profundo, dotado de un componente etnográfico, ya que hasta aquí solo se han estudiado los planes y programas propios a partir de documentos, sin que exista información sobre cuánto de lo que en ellos se consigna es llevado efectivamente a la práctica y de qué forma.

Las escuelas que cuentan con planes y programas propios de *lengua indígena* debieran potenciar su experiencia y complementariedad con el sector de Lengua Indígena a través de las siguientes vías:

- **Ajuste de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios** de los planes y programas propios de *lengua indígena* a los establecidos en el sector de Lengua Indígena, con el fin de generar una mayor congruencia curricular, entendida como la correspondencia entre los objetivos, los aprendizajes esperados, los indicadores y las actividades asociadas.

- **Ajuste del enfoque** de los planes y programas propios de *lengua indígena* al enfoque intercultural en pos del fortalecimiento del diálogo entre saberes. En el caso de los planes y programas propios de *lengua indígena* cabría también dar más espacio a las actividades de síntesis de lo aprendido en la dimensión de diálogo intercultural y apertura hacia nuevos horizontes humanos.
- **Revisión de las debilidades** de los planes y programas propios de *lengua indígena* de tendencia asimilacionista y su **potenciamiento** desde el sector de Lengua Indígena.
- **Fusión** de los planes y programas propios de *lengua indígena* con el sector de Lengua Indígena, en el caso de las escuelas que así lo deseen, aportando sus experiencias en contextualización de saberes y objetivos transversales.
- **Otros aspectos relevantes** que debieran abordarse de forma complementaria con el sector de Lengua Indígena son: el mejoramiento del diagnóstico sociolingüístico del plan y programa propio, la clarificación de la metodología de enseñanza según se trate de enseñanza de la primera o la segunda lengua, y la participación comunitaria en el diseño e implementación de los proyectos.

En contrapartida, existen en los planes y programas propios de *lengua indígena* fortalezas que debieran ser recogidas en cuanto aportes al sector de Lengua Indígena. Tal es el caso de los planes y programas de *lengua indígena* que incorporan valores transversales concebidos desde el punto de vista de la cultura indígena – como la valoración del medio ambiente y el respeto por el otro–, y de los talleres de reforzamiento del aprendizaje cultural y lingüístico incluidos en proyectos pewenche.

3. DESARROLLO DE LA LENGUA INDÍGENA

Una tercera línea de propuestas dice relación con la necesidad de potenciar de forma particular las experiencias de desarrollo de la lengua indígena como lengua materna y como lengua vulnerada que requiere ser revitalizada. En el primer caso –el chedungun en Alto Biobío–, una política de fortalecimiento lingüístico debiera cautelar este nicho sociolingüístico y acompañarlo con programas especiales a nivel curricular, didáctico, metodológico y de estudios. En el segundo –la lengua kunza–, se requiere de un plan de intervención con apoyo de especialistas que potencie el trabajo de rescate integral, esto es, no focalizado en un grupo reducido de escuelas.

4. VARIANTES DIALECTALES

En cuarto lugar, las variantes dialectales presentes en el mundo mapuche se presentan como un desafío y como una oportunidad de contextualización del programa en la realidad lingüística local, y sobre todo en el espacio didáctico del inicio de la clase. El sector de Lengua Indígena debiera insistir en la contextualización de la lengua indígena en su variante correspondiente, reforzando la estrategia de inserción de los contenidos mínimos obligatorios en el nivel didáctico de la clase. Cabe también, dentro de esta propuesta, revisar el alfabeto Azümchefe, en vista de que los planes y programas propios de *lengua indígena* no lo han hecho propio y de que esta

situación podría transformarse en un obstáculo al momento de aplicar el programa de enseñanza de esta lengua, escrito en este alfabeto.

5. CAPACITACIÓN

Como quinta propuesta, resulta necesario capacitar a los profesores y educadores tradicionales encargados de la enseñanza de la lengua indígena en metodologías de enseñanza de la segunda lengua. Cabría fomentar una cultura de enseñanza y revitalización de la lengua indígena que vaya más allá de las cuestiones didácticas y curriculares, fortaleciendo la toma de conciencia gramatical y la dimensión política implicada en la recuperación de la lengua indígena.

Todo lo anterior requiere de la definición de un mapa de progreso que establezca niveles de logro de los aprendizajes en la enseñanza de la lengua indígena, capaz de presentar a los educadores información clara sobre los indicadores lingüísticos e interculturales que sean requisitos para cada etapa.

Cabe situar los resultados del presente estudio –y de los que se realicen de aquí en más– como un aporte para el futuro diseño e implementación de las políticas de educación intercultural bilingüe desde el punto de vista de los planes y programas propios.

6. SISTEMA DE INFORMACIÓN

Análisis de los planes y programas propios como los realizados en este estudio – sobre su consistencia curricular y sus aportes a la interculturalidad, u otros– se hallan sujetos a una dimensión previa: las condiciones y capacidades de manejo de información sobre los proyectos, tanto a nivel del PEIB nacional como de los equipos regionales situados en el contexto de las SEREMI de Educación.

En atención a las dificultades en el acceso a esta información experimentadas durante el desarrollo de este estudio, una última línea de propuestas dice relación con la necesidad de establecer un sistema de información sobre los planes y programas propios de educación intercultural bilingüe gestionados con apoyo del PEIB y CONADI. Dicho sistema debiera organizar tres aspectos cruciales relacionados con el manejo y acceso a la información:

- **Sistematizar la información contenida en las 113 fichas de registro de los planes y programas propios** a través un sistema informático de gestión de datos del tipo Microsoft Excel, Access u otro similar (véase el cuadro 13). En primer lugar, cabría confirmar la vigencia y real aplicación de los proyectos en sus respectivas escuelas, y, una vez ingresados en la base de datos, extraer informes para cada uno, a los que se adjunten archivos externos con copias de la ficha, copias del proyecto, fotografías u otros materiales anexos en formato Adobe Reader (.pdf) o Microsoft Word (.doc o .docx).
- **Crear una plataforma informática** que garantice el acceso general a esta base de datos a través de internet. Ella debiera permitir la difusión local, regional y nacional de las experiencias de planes y programas propios implementadas, de

forma complementaria a las plataformas de difusión propias de algunas escuelas – como *blogs*– y otras instancias de contenidos con agentes interesados en la temática vinculados por la red de educación intercultural bilingüe nacional.

- **Crear un protocolo de administración del sistema de información** que permita la actualización, por parte de los encargados de educación intercultural bilingüe de las escuelas, supervisores y profesionales del PEIB a nivel regional, de la información contenida en dicho sistema.

Finalmente, cabría desarrollar un sistema de manejo interno de la información por parte de las oficinas regionales del PEIB, de modo de establecer una metodología de registro en formato electrónico para cada proyecto, con vistas a su sistematización. De la misma manera, debiera establecerse un protocolo de aprobación claro y consensuado de los planes y programas propios, que permita discriminar de forma nítida los proyectos de acuerdo a su respectivo estado de situación, su vigencia o baja del sistema.

Cuadro 13

Propuesta de campos de datos para sistematización y traspaso a sistema informático de los planes y programas propios

1. Descripción general de la experiencia	
Pueblo originario:	
Región:	
Tipo de plan y programa propio:	Subsector contextualizado en <i>cultura indígena</i> o en <i>lengua indígena</i> y/o en lengua y cultura indígena.
Nombre de la experiencia de plan y programa propio:	Incluyendo la mención explícita del subsector.
Nombre de la(s) institución(es) educacional(es) que la desarrolla(n):	
Nivel educativo:	
Sector(es) de aprendizaje interviniente(s):	
Ubicación:	Comunidad o localidad, comuna.
Breve descripción de la experiencia:	Resumen de los contenidos y temáticas abordados por el plan y programa propio, contexto comunitario, tipo de escuela, cobertura y población indígena y no indígena aproximada.
Estado de situación:	Aprobada con N° de resolución exenta y fecha de aprobación.

2. Descripción del plan y programa propio	
Fundamentación y diagnóstico intercultural:	Síntesis de los principios, supuestos y cuerpo teórico, con énfasis en el diagnóstico o elaboración conceptual desde la cosmovisión, en caso de que el plan y programa propio la incluya.
Principales contenidos y aportes a la interculturalidad:	Síntesis de los objetivos del plan y programa propio, con sus etapas, contenidos y aprendizajes esperados, enfatizando los principales aportes e innovaciones metodológicas planteados por el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Albó, Xavier (1999): "Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia". En *Cuaderno de Investigación N° 52*, CIPCA-UNICEF, Bolivia.
- Aneas, María (1996): *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2343>
- Álvarez, Pilar (1986): *Descripción fonológica del huilliche, un dialecto mapuche o araucano del Centro-Sur de Chile*. Tesis de Magíster en Artes con mención en Lingüística, Universidad de Concepción, Chile.
- Barabás, Alicia (2006): "Multiculturalismo e interculturalidad en América Latina". En *Diario de campo N° 39: Diversidad y reconocimiento. Aproximaciones al multiculturalismo y a la interculturalidad en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH, Brasil.
- Bahamondes, Miguel y Chiodi, Francesco (1999): *Una escuela, diferentes culturas*. Editorial LOM. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, Temuco, Chile.
- Bravo, María Jesús y Laso, María Consuelo (2007): *Programa de Educación Intercultural Bilingüe: una exploración a sus avances y desafíos en la Región Metropolitana*. Escuela de Antropología, Universidad de Humanismo Cristiano.
- Cañulef, Eliseo (1998): *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Chiodi, Francesco y Loncon, Elisa (1999): *Crear Nuevas Palabras*. Pehuén, Temuco.
- Consejo Superior de Educación (2010): *Informe Consejo Nacional de Educación Plan y Programas de Estudio Lengua Indígena Segunda Presentación*, Santiago. Disponible en: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionMundoEscolar/InformeLenguaIndigena.pdf>
- De Alba, Alicia (2000): "Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos". En *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*. Congreso internacional de educación "Educación, crisis y utopías", Universidad de Buenos Aires. Tomo 2. pp. 64-77
- Donoso, Andrés (2003): *Empalmes y tensiones en las comprensiones en torno a la educación e interculturalidad. Profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la escuela intercultural urbana E-192 Tobalaba, Peñalolén*. Tesis para optar al título profesional de Antropólogo. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Galdames, Viviana; Walki, Aida y Gustafson, Bret (2005): *Enseñanza de la lengua indígena como lengua materna*. GTZ, La Paz.
- García Canclini, Néstor (2004): *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Ed. Gedisa, Barcelona.

- Gigante, Elba (2001): "Libros de textos y diversidad cultural. Los libros en lengua indígena". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, pp. 283-315. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Gundermann, Hans; Canihuan, Jaqueline et al. (2008): *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. CONADI-UTEM, Santiago.
- Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Kim, Young-Yun (1988): "Contexts of Cross-Cultural Adaptation". En Howard Giles & Cheri Kramarae (Eds.), *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory* Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Kottak, Conrad (2002): *Introducción a la Antropología Cultural*. McGraw Hill, Madrid.
- Loncon, Elisa y Martínez, Christian (1998): *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche*. SIEDES y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Temuco.
- ___ (1998): *Pichi Achawall, texto de enseñanza de la lengua mapuche para niños*. CONADI-SIEDES, Temuco.
- ___ (2000): *Bío-Bío Wingkul, Pewenche Epew*. SIEDES-CONADI, Temuco.
- López, Luis (2004): *Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina en Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ___ (1997): "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En *Revista Iberoamericana de Educación N°13* – Educación Bilingüe Intercultural. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.htm>
- Luna, Laura e Hirmas, Carolina (2004): "Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia". Ponencia para el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.riic.unam.mx/BIB/EnfoquesCurricularesDeEducacionInterculturalEnChile.pdf>
- MINEDUC (2010): *Programa de Estudio. Primer Año Básico. Sector Lengua Indígena: Mapudungun*.
- MINEDUC (2002): *Orientaciones curriculares para la educación en el contexto mapuche* PEIB – MINEDUC, Santiago.
- PEIB (2005): *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*, PEIB-MINEDUC.
- Schmelkes, Sylvia (2003): "México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas". Texto base del V Foro Virtual – Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article973>

- Sepúlveda, Gastón y Tirado, Felipe (2010): *Guías Pedagógicas del Sector Lengua Indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun*, UNICEF Chile-MINEDUC, Santiago, Chile.
- UTEM-CEDESOC (2009): *Perfil Sociolingüístico de Lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana*. CONADI, Santiago, Chile.
- Van Dijk, Teun A. (2003): *Racismo y discurso de las élites*. Ed. Gedisa.

ANEXO: INDICADORES DE TENDENCIA RESPECTO DE LA INTERCULTURALIDAD

	Tendencia asimilacionista	Tendencia intracultural	Tendencia intercultural
Plan	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de un marco de referencia intercultural o de un marco de referencia propio del contexto local indígena. <p>Ausencia de un marco de referencia propio acerca de la cultura originaria que se propone relevar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presencia de elementos folclorizantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acento en el rescate de la cultura tradicional, por sobre la cultura indígena actual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco de referencia propio y acotado al contexto cultural local. • Incorpora la participación comunitaria. • Incluye un diagnóstico socio-educativo de la situación de la escuela en relación a la interculturalidad y el habla de la lengua indígena.
Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación y abordaje metodológico pertinente para el aprendizaje inconsistente. • Lenguaje que alude a un proceso de homogeneización cultural o con sesgos racistas o peyorativos. • Discurso que refleja la subordinación cultural de las comunidades a la cultura nacional y global. • Ausencia de acciones para el fortalecimiento de la autoestima y la identidad étnica de los sujetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de metodologías dialógicas. • Énfasis metodológico en una propuesta educativa dirigida solo a indígenas y dotada exclusivamente de contenidos indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta avances en metodologías dialógicas y en el trabajo con culturas dinámicas. • La interculturalidad está presente en el diseño, en la elaboración de objetivos, aprendizajes esperados e indicadores.

<p>Integración entre plan y programa</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Presenta consistencia e integración del enfoque intercultural tanto en los componentes del plan (fundamentación) como en el programa (objetivos, contenidos y actividades).
<p>Lengua indígena</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del idioma respecto de su formulación. • Ausencia de un abordaje de la lengua indígena; visión genérica, folclórica, sin contexto. • Aplicación del universal de la enseñanza de la lengua española sin considerar el contexto de habla; no considera bilingüismo. • Ausencia de la lengua indígena como vehículo de la cultura de los pueblos y para el diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso simbólico de la lengua, solo a nivel de taller, enmarcado en la cultura tradicional, dejando de lado sus usos actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consigna enfoque metodológico de enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. • Plantea un uso académico de la lengua indígena, junto con su uso en nuevos espacios sociales.

Agradecimientos

Los investigadores agradecen a las personas que colaboraron con el presente estudio, facilitando el acceso a la información necesaria, especialmente a Marianela Cartes, encargada del PEIB VIII región del Biobío; María Collipal, profesional del PEIB IX región de La Araucanía; y a Jorge Huentecura, encargado del PEIB X región de Los Lagos.