

Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate

Contexts, Methodologies, and Teacher and Indigenous Teacher Aids Partnership in the Intercultural Bilingual Education Program in Chile: A Critical Evaluation of the Current Debate

Marco Espinoza Alvarado

Universidad de Chile

Resumen

Tras casi 20 años de la instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, aún no contamos con un conjunto sólido de estudios que aborden los desafíos actuales en la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios. El presente ensayo se nutre de la revisión bibliográfica de una serie de investigaciones sociolingüísticas acerca de la situación de las lenguas indígenas en Chile y de diferentes estudios y análisis que se han hecho acerca del PEIB. Presento una revisión sistemática y crítica del debate en torno a tres aspectos relevantes para el PEIB: (a) los contextos en los que se desarrollarían los diferentes proyectos de PEIB, (b) las metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas indígenas y (c) la dupla pedagógica entre educador tradicional y profesor mentor. Discuto las ausencias e inconsistencias presentes, las cuales, más que representar posiciones teóricas divergentes, ilustran la falta de atención sistemática al componente bilingüe del PEIB, así como la ausencia de diálogo en el ámbito académico interesado en estas políticas institucionales. Argumento que la falta de atención a estos aspectos ha dificultado nuestra comprensión de los desafíos y oportunidades que el PEIB plantea para la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios. Concluyo sugiriendo posibles líneas de investigación en este sentido.

Palabras clave: PEIB, contextos sociolingüísticos, enseñanza de lenguas indígenas, duplas pedagógicas

Correspondencia a:

Marco Espinoza Alvarado
Universidad de Chile, Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile
Correo electrónico: mespinoza@student.unimelb.edu.au

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.11

Abstract

Twenty years after the implementation of The Intercultural Bilingual Education Program (IBEP) in Chile, the country still does not have a systematic body of research to address the challenges involved in teaching indigenous languages in schools. In this critical essay, I review a number of sociolinguistic studies about the situation of indigenous languages in Chile, along with studies about the IBEP. I present a critical review of three aspects that are relevant to the teaching of indigenous languages in the IBEP: (a) the contexts in which these programs are implemented, (b) indigenous language teaching methodologies, and (c) teacher and indigenous teacher aids partnerships. I discuss the gaps and inconsistencies in the academic debate, which illustrate the lack of attention to the bilingual component of the program, as well as the absence of dialogue among scholars interested in this type of policy. I argue that the lack of attention to these three aspects has limited understanding of the challenges and opportunities the IBEP presents for the teaching of indigenous languages in schools. I conclude by suggesting possible lines of research.

Keywords: Intercultural Bilingual Education Program, sociolinguistic contexts, teaching of indigenous languages, teacher and indigenous teacher aids partnerships

A partir de 1996, luego de la promulgación de la Ley 19.253 de 1993, se instala en Chile el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) para escuelas con matrícula indígena, principalmente en áreas rurales con alta concentración de población indígena. En su sitio Web,¹ el Ministerio de Educación (Mineduc) afirma que este programa «busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo».² Diversos estudios (por ejemplo, Fernández, 2005; Forno, Álvarez-Santullano y Rivera, 2009; Fuenzalida, 2014; García, 2012; Hevia e Hirmas, 2005; Hernández, 2004; Lagos, 2012, 2015; Luna e Hirmas, 2004; Manzo y Westerhout, 2003; Matus y Loncón, 2012; Mineduc, 2005, 2011; Mondaca y Gajardo, 2013; Montecinos, 2004; Pozo, 2014; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Riedemann, 2008; Rother, 2005; Sir, 2008) han hecho críticas contundentes al componente intercultural de este programa, entre las que destacan: su focalización en los estudiantes indígenas, ignorando que la educación intercultural es también necesaria para la mayoría de la sociedad; su énfasis en la ruralidad, cuando parte importante de la población indígena reside actualmente en sectores urbanos; 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.

En estos mismos estudios, sin embargo, los diferentes aspectos involucrados en la enseñanza de lenguas indígenas y en el componente bilingüe del programa no se discuten en profundidad. De hecho, muchas veces se pasan por alto. Si bien estudios recientes indagan en dichos aspectos (por ejemplo, Becerra, Hasler y Mayo, 2013; Quidel, 2011; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013), es seguro afirmar que, tras casi 20 años de la instalación del PEIB en Chile, aún no contamos con un conjunto sólido de investigaciones y reflexiones que aborden de manera sistemática, coherente e informada los desafíos presentes en el desarrollo del bilingüismo castellano-lengua indígena a través de la enseñanza formal de lenguas indígenas en los colegios.

En este contexto, el objetivo principal del presente ensayo es ofrecer una revisión sistemática y crítica del estado del arte en el debate académico en torno a la enseñanza de lenguas indígenas en el marco del PEIB en Chile. La literatura seleccionada para elaborar la presente revisión corresponde principalmente a artículos académicos, tesis de posgrado e informes oficiales cuyos focos de análisis han sido tanto este programa como la enseñanza de lenguas indígenas, y que han sido publicados durante los últimos 15 años.

¹ Mineduc (s. f.).

² Véase Espinoza (en revisión) para una discusión detallada de los objetivos oficiales del PEIB, donde se cuestiona su carácter bilingüe.

Los tres ejes temáticos que guiaron la sistematización y el análisis de las ideas en estos estudios en torno al componente bilingüe del programa son: (a) los contextos en los que se desarrollarían los diferentes proyectos de PEIB, (b) las metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas indígenas y (c) la dupla pedagógica entre educador tradicional y profesor mentor.³ Además, la revisión bibliográfica de algunas investigaciones sociolingüísticas acerca de la situación de las lenguas indígenas en Chile y de parte de la literatura internacional en torno a la enseñanza de lenguas indígenas permitió establecer un contrapunto a lo afirmado por estos artículos y estudios e identificar las ausencias e inconsistencias presentes, las cuales, como mostraré, más que representar posiciones teóricas divergentes, ilustran la falta de atención sistemática al componente bilingüe del PEIB, así como la ausencia de diálogo en el ámbito académico interesado en estas políticas institucionales y en la situación de las lenguas indígenas en Chile.

Concluiré con un resumen de los principales puntos de la discusión y con una evaluación crítica del debate en torno a estos diversos aspectos, junto con sugerir posibles líneas de investigación. Si bien este trabajo no es una discusión acerca del bilingüismo o de los diferentes tipos de programas de educación bilingüe para contextos indígenas, considero que su enfoque en los aspectos señalados anteriormente puede contribuir al diseño y evaluación de tales programas en Chile.

Contextos en los que se implementan programas de Enseñanza Intercultural Bilingüe (EIB)

El reto para cualquier programa de enseñanza de lenguas indígenas en los colegios es poder responder adecuadamente a una variedad de situaciones sociolingüísticas (Espinosa, 2009; Hinton, 2001; Purdie et al., 2008). En otras palabras, «... La aplicabilidad de los diferentes programas variará de acuerdo al tipo de situación» (McKay 2011, p. 298). Como mostraré en esta sección, el debate en torno al PEIB no ha incorporado adecuadamente la diversidad de contextos sociolingüísticos en los que se insertan los colegios con este programa, ni menos los contextos en los que se desenvuelven los niños indígenas, quienes son, precisamente, el grupo en el que se focaliza el PEIB.

¿Contextos con lenguas indígenas como segunda lengua?

Una serie de estudios se limitan a afirmar que las lenguas indígenas son la segunda lengua (L2) de los niños indígenas en Chile (por ejemplo, Fernández, 2005; Matus y Loncón, 2012; Mineduc, 2011; Quidel, 2011; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013). Si bien el estatus de L2 de las lenguas indígenas es un fenómeno común en diversas partes del mundo (como lo ilustran los estudios de Berlín, 2000; Estay, 2007; King, 2009; Ratima & May, 2011; Romero-Little, 2008), en el caso de Chile tal generalización no parece estar apoyada completamente por la evidencia. Simplemente declarar que las lenguas indígenas son la L2 de los niños indígenas parece ser una simplificación de lo que bien puede ser un panorama lingüístico más rico y diverso, como también más complejo. Por otro lado, al afirmar que las lenguas indígenas son la L2 de los niños indígenas, se está asumiendo implícitamente que estos niños poseen algún conocimiento de estas lenguas, que se habría adquirido luego de haber aprendido español. Diversos estudios (por ejemplo, Espinosa, 2009; Gundermann, González y Vergara, 2007; Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2009; Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2011; Makihara, 2005; Zúñiga, 2007) han señalado que, por el contrario, las lenguas indígenas no son parte del repertorio lingüístico de la mayoría de los niños indígenas, ya sea como primera (L1) o segunda lengua (L2), tanto en contextos urbanos como rurales.⁴ Solamente cuando comiencen a aprenderlas y utilizarlas, estas lenguas se convertirán en sus L2. Esta es una confusión conceptual que debe ser abordada por futuros estudios en torno al PEIB.

Contextos diversos y diversidad sociolingüística

En contraste, diversos estudios apuntan a la existencia de una realidad sociolingüística más diversa y compleja. El Mineduc, por ejemplo, afirma que la relación de los niños indígenas con sus lenguas es más variada:

³ Para una discusión del Subsector Lengua Indígena, véase Espinoza (en revisión).

⁴ Con esto no pretendo descartar la posibilidad de que existan usuarios de lenguas indígenas que las hayan adquirido como segunda lengua (por ejemplo, véase Wittig, 2011). Simplemente estoy cuestionando la generalización acerca del carácter de L2 de las lenguas indígenas en los niños.

[...] es posible observar al menos tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena: los niños y niñas que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas; otros, que escuchan la lengua indígena solamente en el entorno social, sobre todo en aquellas zonas donde estos idiomas comparten espacio lingüístico con el castellano. Así mismo [sic], es una realidad que algunos niños y niñas solamente tienen la oportunidad de escuchar el idioma indígena impartido en la escuela (Mineduc, 2011, p. 4).

Como se aprecia, esta descripción no incluye contextos donde las lenguas indígenas sean la L2 de los niños indígenas. A pesar de la ambigüedad en parte de su formulación (por ejemplo, ¿los niños cuya lengua materna es una lengua indígena no escuchan o hablan castellano, es decir, no son bilingües? ¿Existen zonas de Chile donde las lenguas indígenas no comparten un espacio lingüístico con el castellano? ¿Los espacios lingüísticos son realmente *compartidos* o es este un eufemismo para referirse a la imposición del castellano? ¿Qué se entiende por *espacio lingüístico*?) y la nula referencia a estudios que avalen estas afirmaciones, esta declaración es útil por cuanto evita reducir la situación sociolingüística de los niños indígenas e, intuitivamente, apuesta por la diversidad. Paradójicamente, el Mineduc entrega los mismos materiales y textos de estudio a estos contextos diversos, con lo que dificulta la concreción de uno de los objetivos del PEIB, a saber, entregar una enseñanza cultural y lingüísticamente pertinente.

La diversidad lingüística de las comunidades indígenas, especialmente la mapuche, también ha sido subrayada por otros autores. Catrileo (1997, como se citó en Relmuan, 2005, p. 47), por ejemplo, sostiene que «la población mapuche no es homogénea en sus características culturales y, en especial, en sus rasgos lingüísticos. Es posible encontrar niños y adultos monolingües de español, bilingües de distintos tipos y monolingües de mapudungun». Otros autores, esta vez sobre la base de información obtenida a través de estudios y cuestionarios sociolingüísticos, han establecido que la distribución del bilingüismo mapuche es heterogénea: mientras en algunas áreas ya no se habla mapudungun, en otras está mínimamente preservado, mientras que aún en otras se mantiene vital (Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez, 2009, p. 40). Lo mismo señala el estudio de Henríquez (2014), en el cual se describe la situación del mapudungun en localidades del sur de Chile, entregando panoramas distintos para cada una de ellas: desde una comunidad donde la mayoría de los niños tiene la lengua indígena como L1 hasta comunidades donde la transmisión intergeneracional de la lengua indígena se ha perdido y los niños tienen mayoritariamente al castellano como L1. El estatus de L1 de las lenguas indígenas también es reconocido por un documento del Mineduc. Según dicho documento, «en el caso de las niñas y los niños cuya lengua materna sea indígena, ésta deberá ser tratada como primera lengua (L1) hasta el 4° año básico. El castellano se puede integrar como segunda lengua (L2) desde el primer momento...» (Mineduc, 2005, p. 27). No obstante esta afirmación, la necesidad de profesores de español como L2 es un tema que la literatura en torno al PEIB no menciona en ningún momento, a pesar de su relevancia para un programa propiamente bilingüe o de transición de la lengua indígena al castellano como el que el Mineduc propone en esta recomendación.⁵

Finalmente, otros autores han planteado la posibilidad de que los niños indígenas hayan desarrollado una variedad de español particular como resultado de la situación de contacto asimétrica en diferentes partes de Chile (Espinosa, 2003, 2009; Makihara, 2005; Olate, Alonqueo y Canihuan, 2013; Olate, Wittig y Hasler, 2014). Espinosa (2003, 2009) describe las características del español hablado por los niños aymara en el norte de Chile, al que denomina *español andino*. Según la autora, estos niños aymara aprenderían español de acuerdo a como este es hablado por los adultos de sus comunidades: un tipo de español que desplegaría las características típicas de una L2 y que mostraría interferencia del aymara. Para la autora, el tipo de español que estos niños estarían aprendiendo sería un español que se desviaría de una supuesta norma. La idea de que los niños indígenas desarrollan un español imperfecto también la proponen Mineduc (2005, p. 12) y Chiodi y Loncón (1999). En contraposición a esta visión normativista y purista acerca de las variedades de castellano habladas por las comunidades indígenas, Olate, Alonqueo y Canihuan (2013, p. 281), en su estudio de una comunidad rural bilingüe, proponen que «el castellano hablado por niños, jóvenes, adultos y ancianos es una variedad étnica» (véase también Olate, Wittig y Hasler, 2014). De igual manera, Makihara (2005, p. 731), para el caso del rapa nui, explica que los niños de Isla de Pascua «están adquiriendo el español de Rapa Nui, además del español chileno, pero están desarrollando sus propias formas Rapa Nui de hablar español.»

⁵ Es importante destacar que estos programas de transición se caracterizan por ser asimilacionistas y por promover un tipo de bilingüismo sustractivo (Roberts, 1995, p. 374) donde la L1 indígena termina siendo reemplazada por la L2, lengua mayoritaria.

En suma, la situación sociolingüística de los niños indígenas y de los contextos donde se implementaría el PEIB parece ser más heterogénea y compleja de lo que muchas veces supone la literatura sobre este programa, dado que: (a) para la gran mayoría de los niños indígenas el castellano es su L1 y es la única lengua que escuchan en sus hogares y en la escuela; (b) en algunas comunidades los niños continúan aprendiendo sus lenguas indígenas como L1 y comienzan a aprender castellano una vez en los colegios (Henríquez, 2014); (c) algunos niños indígenas (al menos como lo sugiere Henríquez, 2014) estarían aprendiendo tanto su lengua indígena como castellano al mismo tiempo (Wittig, 2011, p. 206); (d) algunos niños indígenas tienen un conocimiento *pasivo* de sus lenguas indígenas, es decir, las entienden pero no las hablan (Makihara, 2005; Villar, 2004); (e) en algunas situaciones, al parecer, también se registraría el uso de cambio de código en el habla de estos niños (Chiodi y Loncón, 1999; Lara Millapán, 2012; Ortiz, 2009; Zúñiga, 2007); y (f) algunos niños indígenas utilizarían una variedad de castellano que para algunos autores es imperfecta y difiere de una norma estándar (Espinosa, 2009; Mineduc, 2005), mientras que para otros constituiría una variedad étnica (Olate, Alonqueo y Caniguan, 2013).

Este cuadro parece ser más cercano a la compleja realidad a la que debería responder el PEIB en Chile. Desde los estudios académicos no podemos simplemente instalar en el debate la idea de que las lenguas indígenas son la L2 de los niños indígenas. Esta idea no solo no se sustenta en la evidencia sino que, además, impone una concepción homogénea (y errónea) de una realidad lingüística variada y compleja. Asimismo, si bien un número de estudios sociolingüísticos han demostrado que el castellano es la L1 de la mayoría de los niños indígenas, tampoco dan cuenta de manera adecuada de la diversidad sociolingüística mencionada anteriormente, debido principalmente a su enfoque cuantitativo y a su visión monoglósica del bilingüismo. Así, se ha simplificado nuestra visión de la diversidad sociolingüística del país, de las dinámicas de estas comunidades de habla y de los repertorios lingüísticos reales de los miembros de estas comunidades (Moore, Pietikäinen, & Blommaert, 2010) y, por lo tanto, de los desafíos que enfrenta la educación bilingüe en Chile: cada contexto requiere de un programa con objetivos lingüísticos apropiados a cada uno de ellos (Oñate, 2005, pp. 164-165; Reyhner, Cantoni, St. Clair, & Yazzie, 1999, pp. xiv, xvii; Roberts, 1995; véase también Meakins, 2010, quien utiliza el concepto de *ecologías lingüísticas*).

La enseñanza de las lenguas indígenas: el debate metodológico

Varios autores han afirmado que la enseñanza de las lenguas indígenas en los colegios con PEIB ha sido poco efectiva (Álvarez-Santullano y Forno, 2008; De la Maza, 2008; Lara Millapán, 2012; Loncón, 2010; Mineduc, 2011; Oñate, 2005; Red EIB Chile, 2015; Relmuan, 2005; Sir, 2008). Una línea de análisis en la literatura en torno al PEIB se ha enfocado en tratar de argumentar que esta falta de éxito se relaciona con un problema en las metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas indígenas. Como mostraré, tal debate es problemático en varios sentidos.

Ausencia de metodologías

Para algunos autores el problema principal radica en la ausencia de metodologías. Cañulef (1998) afirma que, para el caso de la lengua mapuche, «no se sabe cómo enseñar, qué materiales lingüísticos entregar, cómo secuenciar las dificultades, qué logros provocar, etc.» (pp. 88-89). Este autor sostiene que lo que hace falta son metodologías de enseñanza de lengua indígena como segunda lengua. Oñate (2005, p. 8) señala que los pocos profesores mapuches «no están preparados para enseñar el mapudungun como segunda lengua (L2); por otro lado, los A[sesores] C[ulturales] [...] no están en condiciones de asumir esta tarea [...] por el desconocimiento de metodologías más innovadoras en esta materia...». Matus y Loncón (2012), en tanto, luego de analizar los planes y programas propios de colegios con PEIB, concluyen que la enseñanza de lenguas indígenas carece de indicadores de logros claros para cada nivel y de una metodología para la enseñanza de segundas lenguas. Este último estudio, sin embargo, al no mencionar los objetivos de aprendizaje de lenguas del PEIB oficial, no permite entender qué características deberían tener los indicadores que se proponen. Además, como este análisis tampoco incluye información obtenida a través de la observación de clases,⁶ no permite saber si la falta de éxito puede atribuirse completamente a lo que dicen los planes y programas propios (por ejemplo, lo declarado en el papel) y no a cuestiones

⁶ De hecho, como indica Luna (2015, p. 2), en Chile «hay una notoria escasez de trabajos antropológicos y de etnografías sobre la educación escolar en contexto indígena».

estructurales de desigualdad más profundas (como, por ejemplo, la ausencia de profesores de lenguas indígenas, la subordinación de los educadores tradicionales y la falta de autonomía educativa de las comunidades indígenas). Finalmente, Lara Millapán (2012, p. 9) sostiene que uno de los problemas que enfrenta la enseñanza del mapudungun es que esta se realiza a través de prácticas «demasiado transmisivas y reproductivas». Para esta autora, los profesores necesitan conocer «estrategias e instrumentos para enseñar el mapudungun con un enfoque significativo que favorezca la competencia comunicativa».

Métodos tradicionales versus métodos occidentales

Para otros autores, la poca efectividad en la enseñanza de lenguas indígenas se debe al uso de metodologías ajenas a las formas tradicionales de enseñanza de lenguas en las comunidades indígenas. Según Relmuan, «la enseñanza del mapudungun se ha estado realizando a través de metodologías de enseñanza de idiomas extranjeros sin considerar estrategias propias del contexto mapuche» (2005, p. 53). Esta autora entrega una descripción, discutible por lo demás, de lo que entiende por metodología de enseñanza de idioma extranjero, la cual se caracterizaría, según ella, por partir del conocimiento del alfabeto para continuar con la estructura gramatical y el desarrollo de ejercicios de práctica fonética (p. 54). Quidel (2011), por su lado, sugiere que la enseñanza de mapudungun fracasa debido a que las metodologías utilizadas por los profesores (aunque no queda claro si se refiere a educadores tradicionales) reflejan lo que ella llama un enfoque occidental para la enseñanza de lenguas. Afirma, aunque sin hacer referencia a estudios o teorías que avalen tal aseveración, que este método occidental disocia la lengua de la cultura y promueve enfoques gramaticales y estructuralistas. Becerra, Hasler y Mayo (2013) hacen eco de lo expresado por Quidel (2011) y también postulan que el uso de metodologías típicas de la enseñanza de lenguas europeas ha sido perjudicial para la revitalización del mapudungun. De acuerdo con estos autores, la adopción de estas metodologías está relacionada con el alto prestigio de lenguas como el inglés. No obstante, no describen en detalle tales metodologías y no explican específicamente cómo su uso ha impedido la revitalización del mapudungun. Finalmente, Loncón (2013) también señala que la enseñanza de lenguas indígenas difiere de la enseñanza de una lengua extranjera y que los métodos de enseñanza de segundas lenguas no son completamente útiles al momento de enseñar una lengua indígena. Esta misma autora, sin embargo, en un trabajo anterior (Matus y Loncón, 2012) indicaba que una de las falencias en la enseñanza de lenguas indígenas se relacionaba con la ausencia de metodologías de enseñanza de segundas lenguas (como lo hacen todos los autores citados en la sección anterior).

Este enfoque occidental diferiría de lo que se ha dado en llamar las *formas tradicionales de enseñanza de lenguas* (Loncón, 2013; Quidel, 2011; Relmuan, 2005). De acuerdo con Quidel (2011), las escuelas en su estudio no incorporaban prácticas mapuches tradicionales para la enseñanza de la lengua. Cuáles son estas prácticas es algo que la autora no discute en profundidad. Solamente se refiere al uso de *epew*, por ejemplo, que corresponde a una narrativa tradicional mapuche más que a una estrategia para la enseñanza de lenguas propiamente tal (independientemente de que a través de estos *epew* se pueda aprender y practicar la lengua). Para Cañulef (1998, p. 30), en las comunidades donde crecen los niños mapuche, «como es de suponer, se aprende a través de la práctica o de aprendizajes contextualizados donde los padres u otros adultos los van guiando (a los niños)» (las cursivas son mías) y esto sería lo que no se incorporaría en la enseñanza de mapudungun. Loncón (2013), si bien lo menciona, tampoco caracteriza lo que llama *método tradicional ancestral* para la enseñanza de lenguas y cómo este se implementa, según ella, en diferentes colegios.

Lo que este debate aún no ha resuelto, sin embargo, es cómo identificar estas maneras tradicionales de enseñar lenguas, las que supuestamente se mantendrían vigentes en las comunidades (no existen trabajos etnográficos o de socialización lingüística que sustenten tal aseveración). Además, en este debate no se problematiza el hecho de que «todas las comunidades lingüísticas, incluyendo especialmente las que son minoritarias, son discursiva e ideológicamente complejas» (Moore, Pietikäinen, & Blommaert, 2010, p. 3). Por ejemplo, en su estudio etnográfico en una comunidad mapuche en el sur de Chile, Villar (2004, pp. 60-61) describe la siguiente situación, que puede aportar a esta discusión y que relativiza la idealización de las formas tradicionales de enseñanza de lenguas:

Ambos padres son bilingües y Don Artemio en particular toma su tiempo para explicar la lengua a las niñas. A menudo pone grabaciones diferentes con cursos de idiomas e hace que las niñas repitan las palabras en las cintas. Las cintas repasaron lo básico, como, por ejemplo, los números, los colores, los términos de parentesco,

topografía, etc. Frecuentemente las niñas se sentaron y escucharon las cintas por un tiempo, pero pronto se aburririeron y se fueron. Cuando el padre señaló que no era él que tenía que aprender, ya que lo sabía, a menudo las niñas murmuraron sobre «tomar clases algún otro día».⁷

Por otro lado, los métodos para la enseñanza de lenguas son variados y su desarrollo puede explicarse de acuerdo a diferentes momentos históricos y a las diferentes visiones respecto de lo que es el lenguaje, quién puede ser considerado hablante, cómo se aprenden y enseñan las lenguas, qué se entiende por comunicación, cómo determinar niveles de competencia, cómo se relacionan lengua y cultura, cómo y por qué enfatizar esta relación cuando se enseña, cuáles son los roles del profesor de lengua y del aprendiente (véase Richards & Rodgers, 2014). No existen estudios en Chile que apunten a responder estas preguntas desde una perspectiva indígena (una excepción es Ojeda y Álvarez, 2014, acerca de la construcción social del *chedungun*; véase también Lagos, 2015). Además, en la actualidad, los métodos de enseñanza de lenguas tienden a destacar la estrecha relación entre las lenguas y los contextos de uso y la cultura de los diferentes grupos que las aprenden y hablan. Un claro ejemplo de esto ha sido el surgimiento del enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas (Byram, 1997; Corbett, 2003). Así, promover una separación y oposición rígida entre métodos occidentales (independientemente de lo cuestionable de esta categoría) y tradicionales sobre la base de creencias y presunciones acerca de sus beneficios y problemas, más que sobre la base de la evidencia, la experiencia y argumentos informados, limita la contribución que una larga tradición en la enseñanza de lenguas podría hacer a la enseñanza de lenguas indígenas (Berlin, 2000; Reyhner et al., 1999, p. xvi), e instala una suerte de esencialismo cultural en las prácticas pedagógicas que, paradójicamente, parece estar en conflicto con la promoción de un modelo intercultural de enseñanza.

Finalmente, una contradicción no resuelta en este debate es la siguiente: por un lado, se afirma que los educadores tradicionales son los representantes de las tradiciones culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y, por otro, se critica que las prácticas en la enseñanza de lenguas no responden a las tradiciones culturales de estos mismos pueblos. ¿Cómo puede ser esto, si la enseñanza está a cargo precisamente de quienes son los conocedores de la lengua y la cultura de estos pueblos?

Buscando puntos de encuentro entre diferentes tradiciones para la enseñanza de lenguas

En oposición a la dicotomía entre método tradicional y método occidental, en la discusión en torno al PEIB también es posible identificar una tendencia a lo que parece ser la búsqueda de puntos de encuentro entre diferentes tradiciones. El Mineduc (2011), por ejemplo, promueve el uso de los enfoques comunicativo y semántico junto con las tradiciones orales de los pueblos indígenas. Quintrileo, Yáñez y Valenzuela (2013), a su vez, utilizan el modelo de competencia comunicativa de Savignon (2002) para analizar la Propuesta de Bases Curriculares para el Sector Lengua Indígena del PEIB, propuestas en 2012. Estos autores argumentan que esta propuesta pone un fuerte énfasis en la competencia sociocultural en detrimento de las otras competencias, de acuerdo con el modelo de Savignon (2002), y que, por lo tanto, no es coherente con el objetivo de revitalizar las lenguas indígenas.⁸ Este análisis no hace mención a los

⁷ En relación con este aspecto, una pregunta que sobrepasa los objetivos de esta revisión apunta a determinar, además, quién decide qué es lo tradicional (de manera más general y no solamente referido al aprendizaje de la lengua) y cómo se incorpora en los procesos de enseñanza formales. Dicha discusión debiera hacerse cargo de la subordinación de los pueblos indígenas y de las relaciones asimétricas que incluso los propios activistas desde el mundo académico establecen con ellos, tal como lo grafica la experiencia de internado lingüístico descrita en Vergara y Salazar (2012). Según estas autoras, uno de los problemas que enfrentaron fue el siguiente: «En el trabajo con los educadores es necesario puntualizar aún más la importancia de los objetivos pedagógicos y la necesidad de trabajar con los aprendientes en diversas actividades, aunque estas parecieran banales y sin sentido para algunos de ellos (los educadores). Por ejemplo, cocinar o plantar hierbas medicinales son situaciones de fuerte contenido cultural, pero de escasa valoración para los educadores, sobre todo para las mujeres. El hecho de realizar labores cotidianas ligadas a la vida doméstica es muy atractivo para los aprendientes, pues es una actividad novedosa y dinámica. Sin embargo, para las educadoras mujeres fue desmotivador ya que estas actividades están relacionadas con la permanencia en el hogar y con lo doméstico. Se les precisó que ellas debían guiar a los aprendientes para que fueran ellos los que realizaran las actividades. Sin embargo, faltó más preparación y motivación para que se comprendiera el objetivo pedagógico de la actividad puntual». ¿No refleja esta visión, precisamente, una imposición de los especialistas —en su rescate por lo que ellos deciden que es tradicional— por sobre las motivaciones, visiones, intereses y actitudes de los pueblos indígenas?

⁸ En la literatura en torno al PEIB existe una variedad de interpretaciones respecto de los objetivos lingüísticos de este programa. Para algunos autores, el PEIB pretende revitalizar las lenguas indígenas, aunque no definen qué entienden por *revitalización* (Becerra, Hasler y Mayo, 2013, p. 27; Henríquez, 2014, p. 33; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013, p. 62). Para otros, permitiría a los pueblos indígenas ejercer su derecho a aprender sus lenguas (García, 2012; Montecinos, 2004). Fernández (2004, p. 9) afirma que el PEIB sustenta una propuesta para el desarrollo del bilingüismo equilibrado lengua indígena-castellano. De la Maza (2008) sostiene que el PEIB se propone la recuperación y desarrollo de la lengua mapuche, pero sin definir qué entiende por recuperar y desarrollar. Finalmente, algunos autores explican que el PEIB apunta a la enseñanza de las lenguas indígenas, aunque sin definir en qué modalidad (Álvarez-Santullano y Forno, 2008, p. 11; Henríquez, 2014, p. 33; Huircán, 2010, p. 32).

métodos tradicionales para la enseñanza de lenguas.⁹

Loncón (2013), por su parte, afirma que la enseñanza de las lenguas indígenas debería incorporar métodos exitosos como el enfoque comunicativo funcional sin descuidar algunas de las características específicas de estas lenguas indígenas, como su tradición oral y los métodos de enseñanza comunitarios.

Finalmente, se han realizado algunas propuestas con el fin de establecer descriptores e indicadores para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas inspirados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, supuestamente adaptado a la realidad local (Loncón y Castillo, 2013). En esta propuesta se reduce la solución de los problemas que enfrenta la enseñanza de lenguas indígenas a la simple creación de descriptores para definir niveles de competencia (¿los mismos para todos los contextos?).

Con lo expresado en esta sección no pretendo sugerir que la solución vendrá de expertos en educación ajenos a las comunidades. Creo, sin embargo, que promover un diálogo coherente entre ambas tradiciones puede ser más que fructífero. La discusión metodológica en torno a la enseñanza de lenguas indígenas en el PEIB pasa por alto el hecho de que, en diferentes contextos indígenas, la incorporación de enfoques occidentales para la enseñanza de lenguas indígenas, junto con la activa participación y autonomía de las comunidades involucradas y la incorporación de los saberes tradicionales, ha sido relativamente exitosa y positiva (Littlebear & Martínez, 1996; Mellow, 2000; Romero-Little, 2008; Walsh, 2002). ¿Por qué este diálogo no podría ser beneficioso para la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios en Chile? En este sentido, Walsh (2002) enfatiza que gran parte de la literatura sobre la enseñanza de lenguas indígenas favorece enfoques comunicativos, aunque también destaca que hay variedad al respecto, desde el uso del método de *respuesta física total* (véase también Cantoni, 1999) hasta la inclusión de información gramatical explícita. Otros autores hacen referencia al *enfoque natural* y al *aprendizaje cooperativo* (Littlebear & Martínez, 1996), entre otros enfoques.¹⁰ En resumen, no existiría una sola manera de enseñar lenguas indígenas. Algunos autores plantean que aún más importante es la capacidad de usar de manera ecléctica diferentes actividades provenientes de diferentes métodos, dependiendo de cuán bien sirvan a los objetivos de enseñanza planteados (Mellow, 2000).¹¹ Así, el éxito en la enseñanza de lenguas indígenas parece estar relacionado con la combinación de manera apropiada entre las tradiciones orales de los pueblos indígenas y otros métodos de enseñanza, junto con aspectos fundamentales tales como la preparación de profesores de lenguas indígenas y la autonomía de las comunidades para hacerse cargo y apropiarse de sus procesos educativos (Littlebear & Martínez, 1996; Lowe & Walsh, 2004; Romero-Little, 2008), aspectos que están lejos de conseguirse en el contexto educativo chileno, como lo ilustra la implementación de la dupla pedagógica.

La dupla pedagógica: educadores tradicionales y profesores mentores¹²

La discusión precedente acerca de los métodos de enseñanza de lenguas en el PEIB da por sentado que existe una audiencia especializada que puede contribuir y beneficiarse de ella, a saber, profesores de lenguas indígenas. Sin embargo, en Chile no existen estos profesores de lenguas indígenas (Loncón 2013, p. 49).¹³ La solución oficial ha sido la creación de duplas pedagógicas, en las cuales un educador

⁹ Los autores tampoco explican por qué el modelo de competencia comunicativa adoptado es el más adecuado, considerando que existen otros modelos igualmente completos y apropiados para este mismo tipo de análisis (véase Celce-Murcia, 2007, acerca de los modelos de competencia comunicativa), los que, sin embargo, no fueron pensados originalmente para contextos de revitalización o mantenimiento de lenguas indígenas minorizadas (aunque este no es necesariamente el objetivo del PEIB, Espinoza, en evaluación).

¹⁰ En una experiencia diferente del PEIB, un internado de inmersión lingüística de corta duración, Vergara y Salazar (2012) explican que se orientó a los educadores que participaban «en algunos principios del modelo monitor de Krashen, como la idea del input comprensible, el concepto de fluidez [...] la consideración del filtro afectivo...».

¹¹ En relación con este punto, pero con énfasis en los diferentes textos existentes para la enseñanza de mapudungun, una lúcida reflexión se encuentra en Hasler, Mariano y Salazar (2011), para quienes los diferentes textos de enseñanza de mapudungun que existen, si bien pueden reflejar paradigmas diferentes (estructural versus comunicativo, por ejemplo), pueden cumplir roles diferentes y, por lo tanto, complementarse, más que ser antagónicos. Así, algunos textos pueden ser más útiles para la formación de profesores (por su enfoque gramatical), mientras que otros lo serían en la enseñanza del mapudungun a niños.

¹² Parte de esta sección también aparece en un trabajo anterior del autor (Espinoza, en revisión).

¹³ Sin embargo, es importante destacar la existencia de programas de pedagogía intercultural, como la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, ofrecida por la Universidad Católica de Temuco, que incluye en su malla de estudios cursos sobre la enseñanza de mapudungun, o el programa de Pedagogía General Básica Intercultural Bilingüe de la Universidad Arturo Prat. Además, existen otras iniciativas de promoción de una pedagogía intercultural, como el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile, o los programas que aparecen al revisar la página web del PEIB del Mineduc. En estos últimos, sin embargo, destaca su énfasis en lo intercultural y una débil atención a la educación bilingüe.

tradicional trabaja bajo la *supervisión* de un profesor mentor. Esta fórmula también puede encontrarse en una serie de otros contextos (véase Littlebear & Martínez, 1996; Warren, Cooper, & Baturu, 2004). En Chile, las características de esta dupla pedagógica varían de una situación a otra (Acuña, 2012), lo que evidencia la ausencia de una aproximación sistemática a su implementación. Por otro lado, los estudios existentes consisten en su mayoría en descripciones de esta dupla, por lo que aún falta profundizar en las implicancias metodológicas, políticas y epistemológicas de esta modalidad de trabajo.

Educadores tradicionales

En Chile hay alrededor de 300 educadores tradicionales, la gran mayoría de ellos mapuche (Sotomayor et al., 2015). Son elegidos por las comunidades para trabajar en las escuelas enseñando lengua y cultura indígena. Sin embargo, como signo de la poca autonomía de la que gozan los pueblos indígenas respecto de su educación, dependen también del Mineduc para su autorización. Diversos estudios (Acuña, 2012; Sotomayor et al., 2015; Treviño et al., 2013) entregan información valiosa acerca de las características de estos educadores tradicionales, la que debe ser incorporada al debate.

En primer lugar, si bien uno de sus roles es transmitir la lengua indígena en los colegios, no todos son competentes en dichas lenguas. Este dato pone en duda la idealización que muchas veces se hace de los educadores tradicionales como autoridades lingüísticas. Además, como indica Cañulef (1998), el ser hablantes no garantiza necesariamente el éxito en la enseñanza de lenguas, ya que también se necesitan conocimientos acerca de la didáctica de las lenguas.¹⁴ En segundo lugar, algunos educadores tradicionales no han finalizado su escolaridad. Este punto tampoco ha recibido la debida atención: ¿presenta esto un conflicto para ellos? ¿Cómo los percibe la comunidad escolar sabiendo que no finalizaron sus estudios? (véase Lagos, 2015). Considerando que su experiencia como estudiantes fue incompleta, ¿cómo se sienten al regresar a una institución que, probablemente, prohibió y castigó su lengua y cultura? Finalmente, muchos educadores tradicionales deben dividir su tiempo entre la escuela y otras actividades económicas que desempeñan para su subsistencia (Acuña 2012, p. 18). En otras palabras, no pueden dedicarse completamente a la agotadora labor de enseñar sus lenguas, ni menos a desarrollarse profesionalmente.

Otros datos importantes los entrega el estudio de Sotomayor et al. (2015). En primer lugar, los educadores tradicionales pertenecen a los sectores pobres de la sociedad. Este dato, que no es analizado en profundidad por los autores, puede ser muy revelador respecto de la relación que se puede establecer entre identidad étnica, competencia en lengua indígena y prestigio social, lo que a su vez puede tener un impacto en la promoción del bilingüismo lengua indígena-castellano en los colegios. En segundo lugar, algunos educadores mencionados en este estudio profesan religiones occidentales. Este punto enfatiza la complejidad ideológica y cultural de la población indígena, complejidad que se elude en las discusiones en torno al PEIB. Por ejemplo, se tiende a considerar que los educadores son los depositarios del conocimiento ancestral de sus pueblos y comunidades, pero ¿cuál sería la situación de aquellos educadores que son evangélicos, por ejemplo? ¿Es esto necesariamente un problema para su estatus como representantes legítimos de cierta tradición cultural, o debe ser asumido e incorporado como parte de los quiebres y continuidades culturales de la población indígena actual?

Finalmente, un estudio del Mineduc (2011) muestra que los educadores no son independientes, que participan de una comunidad de práctica que les es ajena, que rara vez son considerados para las decisiones curriculares y que su salario es bajo y su trabajo inestable (véase también Lagos, 2015). A esto podemos agregar que, al no tener formación pedagógica, los educadores no pueden participar activamente de la discusión metodológica resumida en el apartado anterior. Esto no es una falta de los educadores, sino más bien de un programa centralizado, ajeno a las realidades escolares locales y que no ha logrado validar la labor que estos realizan en los colegios.

¹⁴ No pretendo con esto culpar a los educadores que no son completamente competentes en sus lenguas. Mi objetivo es criticar la falta de un enfoque realista y crítico que evite idealizaciones en torno a los educadores y que, así, nos permita comprender de mejor manera los desafíos presentes en la enseñanza de lenguas indígenas.

Profesor mentor

El profesor mentor, por su parte, es un profesor con título profesional. Sotomayor et al. (2015) explican que ellos serían los responsables de entregar el conocimiento de la cultura escolar así como el conocimiento pedagógico a los educadores, pero no discuten las implicancias de esta aseveración, que revela el enfoque asimilacionista y neocolonialista del PEIB: los educadores deben ser socializados en una comunidad que les es ajena para garantizar que *funcionen* bien, para validarse, y para eso necesitarían un *mentor* (Lagos, 2015; Pozo, 2014). Además, como asevera Loncón (2013, p. 49), estos profesores mentores no poseen conocimientos ni experiencia en métodos de enseñanza intercultural y bilingüe y tampoco son bilingües en lengua indígena-castellano (esto último lo confirma el estudio de Acuña, 2012, pp. 15-16; véase también Treviño et al., 2013), lo que sin duda limita la contribución que puedan hacer al trabajo del educador tradicional y al funcionamiento del PEIB. De igual manera, al no ser profesores de lengua, tampoco pueden contribuir al desarrollo de un curso de lengua indígena. Sin embargo, tampoco se puede responsabilizar a los profesores mentores, a quienes se pide implementar un programa educacional para el cual nunca fueron preparados. Como indican Turra, Ferrada y Villena (2013), muchos profesores, especialmente los que se desempeñan en contextos indígenas, no han sido preparados para trabajar en contextos de diversidad cultural.

En suma, esta dupla pedagógica, más que propiciar, como suponen algunos autores, de «manera concreta una relación intercultural y una retroalimentación entre ambos durante el proceso educativo» (Sotomayor et al., 2015, p. 5), promueve una situación de bilingüismo asimétrico (Calaforra, 2003; Thomason, 2001, p. 4), donde es el grupo minorizado (compuesto en este caso por educadores tradicionales y estudiantes indígenas) el que debe intentar desenvolverse en las dos lenguas. El desarrollo del bilingüismo no es ni necesario ni obligatorio para el resto de la comunidad escolar (Lagos, 2015). De esta manera, la dupla pedagógica difícilmente puede contribuir para crear las condiciones adecuadas para el uso de la lengua indígena dentro y fuera de la sala de clases, y así extender sus dominios de uso y promover el desarrollo del bilingüismo en los colegios con PEIB. Más bien, contribuye para perpetuar lo que Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014, p. 274) describen como «las estructuras de poder que han perpetuado sistemas de conocimiento hegemónicos». La literatura sobre el PEIB debe moverse hacia una discusión crítica de esta dupla, no solo en tanto instrumento para la enseñanza efectiva de lenguas indígenas, sino también respecto de sus implicancias metodológicas, políticas y epistemológicas.

Discusión y conclusiones

No podemos negar el aporte que varios estudios han hecho a la comprensión de los desafíos que enfrenta el PEIB como programa de educación intercultural. Sin embargo, la mayoría de estos estudios no ha prestado la suficiente atención a los diferentes aspectos lingüísticos involucrados en este programa. Así, ha predominado un discurso sobre la interculturalidad que no ha dado cabida a un discurso coherente sobre el bilingüismo y la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios. Es posible afirmar que, luego de 20 años, el debate no ha avanzado significativamente en este sentido.¹⁵

Esta falta de atención sistemática al componente bilingüe del PEIB y a los diferentes aspectos relacionados (como los discutidos en este trabajo) ha retrasado nuestra comprensión de la complejidad involucrada en la promoción efectiva de las lenguas indígenas a través de la educación formal en los colegios, los que, como se ha demostrado en otros contextos, pueden jugar un rol importante en los esfuerzos por revitalizar y mantener las lenguas indígenas, siempre en colaboración con las comunidades involucradas (Hornberger, 2008; Poetsch & Lowe, 2010).

Luego de esta revisión crítica del estado del debate en torno a estos tres aspectos (contextos, metodologías y dupla pedagógica), se puede concluir lo siguiente: la mayoría de los estudios acerca del PEIB, al no considerar descripciones más acabadas de la realidad sociolingüística de los niños indígenas, no permite comprender los verdaderos retos de este programa respecto de sus objetivos lingüísticos en cada contexto. Estos objetivos no pueden ser los mismos para contextos diferentes y deben estar conectados, entre otras cosas, con «los posibles usos que la lengua pueda tener en los diversos espacios comunitarios» (Oñate, 2005, p. 11). La identificación clara de la situación sociolingüística de la población indígena también contribuiría para poder determinar los elementos lingüísticos y culturales que las comunidades pueden aportar a los procesos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya que su participación es fundamental para el éxito del programa (Oñate, 2005).¹⁶ Asimismo, estas descripciones subrayarían la importancia de incorporar no solo profesores de lengua indígena, sino que también profesores de castellano como L2 en algunos contextos. En suma, los objetivos de un programa de educación bilingüe deben depender de la situación en la que se encuentra la lengua en una comunidad. En este sentido, se requieren perfiles etnográficos y sociolingüísticos más detallados de distintas comunidades, que apunten a superar la caracterización general a nivel nacional (de carácter cuantitativo) que se hace de las lenguas indígenas, con el fin de conocer mejor la situación sociolingüística en estas comunidades.

Por otro lado, los pocos estudios que se han involucrado con el componente lingüístico del PEIB han restringido su atención a cuestiones metodológicas, ignorando que estamos ante un contexto marcado por la falta de profesores de lenguas indígenas. Además, aunque se aboga por la necesidad de incorporar metodologías de enseñanza de segundas lenguas, al mismo tiempo se promueve una división radical entre métodos tradicionales y métodos occidentales para la enseñanza de lenguas. Tal como ha sido planteada, esta distinción se hace insostenible. Los así llamados *métodos tradicionales* no han sido ni identificados ni descritos en detalle, mientras que la etiqueta *métodos occidentales* es una generalización que refleja principalmente desconocimiento de una larga tradición en la enseñanza de lenguas (incluida la enseñanza de lenguas indígenas). Esta discusión también desconoce que, de una u otra manera, el PEIB ya está funcionando en «espacios de enseñanza propios del repertorio occidental» (Pozo 2014, p. 216), con las posibilidades y limitaciones que ello implica. Por otro lado, esta división entre métodos tradicionales y occidentales parece operar con una visión homogénea, ideal y, principalmente, esencialista de las comunidades y sus prácticas culturales, y que puede no responder a la realidad indígena actual (véase Luna, 2015, pp. 6-8, para una discusión crítica de las consecuencias del esencialismo cultural). Este debate tampoco incorpora ni reconoce los nuevos ámbitos, *no tradicionales*, de uso de lenguas indígenas, como Internet, y su aporte a la enseñanza de lenguas, ni menos se involucra con los niños indígenas, sus intereses, sus motivaciones y sus estilos de aprendizaje, por ejemplo. Finalmente, mientras por un lado se fomenta un enfoque intercultural de la enseñanza, donde existe el diálogo y la interacción entre elementos culturales y se reconoce la mutua influencia de las diferentes tradiciones, por el otro se

¹⁵ Un reciente ejemplo de esto es un estudio de caso de la implementación del Sector Lengua Indígena (Luna, Benavides, Gutiérrez, Alchao y Dittborn, 2014), que, si bien propone un valioso análisis de los recursos educativos utilizados y ejemplifica las buenas prácticas de investigación-acción, no se propone discutir en ningún momento cómo ocurre la enseñanza de lengua indígena en un sector asignado para tal propósito.

¹⁶ Otro punto que escapa al objetivo de este artículo, y que aún no ha sido abordado en toda su complejidad, es que un conocimiento acabado de las comunidades también puede revelar las resistencias a este programa (Abarca, 2004; Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Fuenzalida y Casas, 2010, p. 78; Mineduc-Unicef, 2013; Ortiz, 2009).

promueve una separación y oposición rígida entre diferentes maneras de enseñar la lengua, donde una parece ser superior a la otra. Contribuiría mucho a este debate contar con estudios de socialización lingüística (como lo ilustran los trabajos en Duranti, Ochs, & Schieffelin, 2011) en las comunidades y hogares indígenas, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Dichos estudios nos pueden ayudar a dar sustento (o no) a las afirmaciones acerca de las maneras tradicionales de aprender una lengua indígena y también pueden ayudarnos a entender las continuidades y quiebres culturales y lingüísticos en la población indígena actual. Asimismo, nos ayudarían a entender mejor la relación ente lengua y cultura en estos contextos complejos (es posible encontrar aportes, desde una perspectiva cognitivista, en Becerra, Arriagada, Soto, Vidal y Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe, 2015; véase también Pozo, 2014). También sería interesante contar con estudios que den cuenta de los procesos involucrados en el aprendizaje de lenguas indígenas tipológicamente diferentes del castellano, por ejemplo, ¿qué desafíos enfrentan los niños que deben aprender lenguas polisintéticas y aglutinantes?, ¿qué nos dice esto acerca de su enseñanza en los colegios? (un primer intento en esta línea en Chile es Palma, 2008; para otros contextos véase Kell, 2014; Kelly, Wigglesworth, Nordlinger, & Blythe, 2014).

Por su parte, las características de los educadores tradicionales y de los profesores mentores, además de la naturaleza de la relación que establecen, nos indican que tal dupla aún debe superar muchos obstáculos para contribuir efectivamente en un curso de lengua indígena. El éxito en la enseñanza de lenguas indígenas en los colegios también se relaciona con la autonomía de las comunidades y el control que ejerzan sobre sus procesos educativos (véase Luna, 2015, p. 8). La dupla pedagógica en Chile es lo contrario a esto, y dar por sentado que refleja una metodología pedagógica intercultural, en el contexto actual, parece ser demasiado optimista. En este sentido, concuerdo con Pozo (2014, p. 215) en su descripción del carácter neocolonialista de esta modalidad y en su llamado por investigaciones críticas que superen las meras descripciones de profesores y educadores y del trabajo que realizan.

Para finalizar, me gustaría destacar la necesidad de dialogar con las experiencias indígenas internacionales, para aprender de sus éxitos y fracasos en la promoción de las lenguas indígenas en los colegios, con las semejanzas y diferencias que cada caso plantee (como lo demuestran los estudios de Hornberger, 2008). En esta línea, también necesitamos dialogar entre quienes participamos de este debate. Una característica de los diferentes estudios acerca del PEIB en Chile es la poca o nula referencia a los aportes que cada investigador ha hecho a esta discusión en el contexto chileno. Este trabajo ha pretendido ser un primer paso en esa dirección. Considero que este diálogo es necesario para dar coherencia y sistematicidad a nuestras reflexiones, esperando que se conviertan en aportes para quienes son responsables de las políticas educativas y, sobre todo, para las comunidades indígenas y los activistas, profesores y estudiantes involucrados en la promoción de las lenguas indígenas a través de la educación formal en los colegios, sin olvidar que no solo en ellos se juega el futuro de las lenguas indígenas de Chile.

El artículo original fue recibido el 12 de octubre de 2015

El artículo revisado fue recibido el 29 de marzo de 2016

El artículo fue aceptado el 30 de marzo de 2016

Referencias

- Abarca, G. (2004). Educación intercultural bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile. En Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Eds.), *Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp. 241-254). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Acuña, M. (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena*. Santiago: Unicef.
- Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Becerra, R., Arriagada, J., Soto, A., Vidal, E. y Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe (2015). *Algunas categorías cognitivas de la enseñanza-aprendizaje del mapudungun*. Concepción: Consejo de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile.
- Becerra, R., Hasler, F. y Mayo, S. (2013). Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: globalización y educación intercultural bilingüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26-44. doi: 10.18251/ijme.v15i3.715
- Berlin, L. (2000). The benefits of second language acquisition and teaching for Indigenous language educators. *Journal of American Indian Education*, 39, 19-35.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Calaforra, G. (2003). *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Recuperado de <http://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf>
- Cantoni, G. (1999). Using TPR-Storytelling to develop fluency and literacy in Native American languages. En J. Reyhner, G. Cantoni, R. N. St. Clair, & E. Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous languages* (pp. 53-58). Flag-staff, AZ: Northern Arizona University.
- Cañulef, E. (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco, Chile: Pillán Editores.
- Catrileo, M. (1997). Precioso baluarte del pueblo mapuche. Estado actual del Mapudungun en la zona sur central de Chile. *Revista de Comunicaciones y Periodismo*, 68-72.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. Alcón Soler, & P. Safont Jordá (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Países Bajos: Springer.
- Chiodi, F. y Loncón, E. (1999). *Crear nuevas palabras: innovación y expansión de los recursos lexicales del mapuzugun*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual matters.
- De la Maza, F. (2008). La educación intercultural bilingüe: representaciones y prácticas sociales de la otredad. *Encounters on Education*, 9, 109-120.
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. (Eds.) (2011). *The handbook of language socialisation*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Espinosa, V. (2003). El español hablado por niños aymaras chilenos. *Literatura y lingüística*, 14, 159-171.
- Espinosa, V. (2009). El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología*, 44(1), 39-53.
- Espinoza, M. (en revisión). Los objetivos lingüísticos del programa de educación intercultural bilingüe en Chile: ¿qué dice el discurso oficial? ¿Qué se hace en la práctica? *Polis*.
- Estay, C. G. (2007). Propuesta metodológica para aprender una L2 vernácula (lengua Aymara) con participación de asesores culturales andinos. *Cuadernos Interculturales*, 5(9), 49-62.
- Fernández, F. (2004). *Hacia la construcción de una educación pertinente. La Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades aymaras de Chile*. Trabajo presentado en el 4º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Argentina.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25.
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en el territorio mapuche-huilliche. *Chungará*, 41(2), 287-298. doi: 10.4067/S0717-73562009000200009
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 107-132.
- Fuenzalida, P. y Casas, M. (2010). La educación intercultural bilingüe como campo de tensión política entre el mundo mapuche-williche y el Estado. *Revista Líder*, 16, 73-84.

- García, S. (2012). Alcances y límites de la política de educación intercultural bilingüe en Chile: un análisis desde lo postcolonial. *Ignire*, 1, 16.
- Gundermann, H., Canihuán, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60. doi: 10.4067/S0718-48832009000100003
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111-131.
- Gundermann, H., González, H. y Vergara, J. I. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42, 123-140. doi: 10.4067/S0071-17132007000100008
- Hasler, F., Mariano, H. y Salazar, A. (2011). La enseñanza de mapudungun en la actualidad: breve guía bibliográfica de materiales de enseñanza de la lengua mapuche. En E. Antileo y A. Hecht (Comps.), *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 192-202). Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=464&aid=694>
- Henríquez, M. (2014). Estado del mapudungun en comunidades pewenches y lafkenches de la región del Bío-Bío: el caso de los escolares. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(2), 13-40. doi: 10.4067/S0718-48832014000200002
- Hernández, R. (2004). *Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la región metropolitana*. Informe Final (Código BIP N° 20194892-0). Santiago, Chile: Universidad de Chile-Gobierno Regional Metropolitano de Santiago.
- Hevia, R. e Irmas, C. (2005). *La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica para Políticas y Programas, Cepal, Santiago, Chile.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. En L. Hinton, & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 3-18). San Diego: Academic Press.
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2008). *Can schools save indigenous languages?: Policy and practice on four continents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Huircán, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 19-39). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Kell, S. (2014). *Polysynthetic language structures and their role in pedagogy and curriculum for BC indigenous languages: final report*. Victoria, British Columbia: Ministry of Education.
- Kelly, B., Wigglesworth, G., Nordlinger, R., & Blythe, J. (2014). The acquisition of polysynthetic languages. *Language and Linguistics Compass*, 8(2), 51-64. doi: 10.1111/lnc3.12062
- King, J. (2009). Language is life: The worldview of second language speakers of Maori. En J. Reyhner, & L. Lockard (Eds.), *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance & lessons learned* (pp. 97-108). Flagstaff, USA: Northern Arizona University.
- Lagos, C. (2012). Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-190. doi: 10.4067/S0718-48832012000100008
- Lagos, C. (2015). El programa de educación bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.7
- Lara Millapán, M. (2012). *Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Lengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Barcelona, España.
- Littlebear, R., & Martinez, A. (1996). A model for promoting Native American language preservation and teaching. En G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages* (pp. 234-238). Flagstaff: Northern Arizona University.
- Loncón, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Isees* 7, 79-94.
- Loncón, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Loncón, E. y Castillo, S. (2013). *Pilares de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas. Documento de trabajo*. Recuperado de <http://redeibchile.blogspot.com.au/2013/10/pilares-de-referencia-para-la-ensenanza.html>

- Lowe, K., & Walsh, M. (2004). California down under: Indigenous language revitalization in New South Wales, Australia. En W. Leonard, & E. Stelómethet Gardner (Eds.), *Language is life. Proceedings of the 11th Annual Stabilizing Languages Conference. Survey Report 14*. Berkeley, CA: Survey of California and Other Indian Languages.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará Revista de Antropología Chilena*, 47, 1-9. doi: 10.4067/S0717-73562015005000040
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M. y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de «recursos educativos». *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 221-240. doi: 10.4067/S0718-07052014000300014
- Luna, L. e Hirmas, C. (2004). *Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia*. Trabajo presentado en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Santiago, Chile.
- Makihara, M. (2005). Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island. *Language in Society*, 34(05), 727-762.
- Manzo, L. y Westerhout, C. (Eds.). (2003). *Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Matus, C. y Loncón, E. (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI*. Serie de Educación e Interculturalidad. Santiago, Chile: Mineduc-Unicef.
- McKay, G. (2011). Policy and Indigenous languages in Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(3), 297-319.
- Meakins, F. (2010). The Importance of understanding language ecologies for revitalisation. En J. Hobson, & S. Poetsch (Eds.), *Reawakening languages: Theory and practice in the revitalisation of Australia's Indigenous languages* (pp. 225-39). Sydney: Sydney University Press.
- Mellow, J. D. (2000). Western influences on indigenous language teaching. En J. Reyhner, J. Martin, L. Lockard, & W. Sakiestewa Gilbert (Eds.), *Learn in beauty: Indigenous education for a new century* (pp. 102-113). Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Mineduc-Unicef (2013). *La lengua indígena entra en la escuela. Cartilla de apoyo para el sector de lengua indígena*. Santiago, Chile: Autores.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2011). *PEIB-ORÍGENES estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (s. f.). *Educación intercultural*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3442&id_portal=28&id_contenido=14010
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69-87. doi: 10.4067/S0719-26812013000200007
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 25-32.
- Moore, R. E., Pietikäinen, S., & Blommaert, J. (2010). Counting the losses: Numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1-26. doi: 10.1558/sols.v4i1.1
- Ojeda, P. y Álvarez, J. (2014). Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso en torno a la lengua de hablantes bilingües de la VIII Región. *Boletín de Filología*, 49(2), 161-185. doi: 10.4067/S0718-93032014000200008
- Olate, A., Alonqueo, P. y Caniguan, J. (2013). Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe. *Alpha*, 37, 265-284.
- Olate, A., Wittig, F. y Hasler, F. (2014). Análisis tipológico-funcional de un rasgo del español de contacto mapuche/castellano. *Onomázein*, 30, 169-189. doi: 10.7764/onomazein.30.10
- Oñate, (2005). *La enseñanza del mapudungun como segunda lengua: una experiencia desde la investigación acción* (Tesis de magíster inédita). PROEIB Andes, Bolivia.
- Ortiz, P. (2009). *Indigenous knowledge, education and ethnic identity: An ethnography of an intercultural bilingual education program in a Mapuche school in Chile*. Saarcrücken, Alemania: VDM Verlag Dr. Muller.
- Palma, A. (2008). Sobre la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes. *Le Gerflint*, 4, 1-10. Recuperado de <http://gerflint.fr/Chili4/13palma.pdf>
- Poetsch, S., & Lowe, K. (2010). Introduction: Language in education. En J. Hobson, K. Lowe, S. Poetsch, & M. Walsh (Eds.), *Re-awakening language: Theory and practice in the revitalisation of Australia's indigenous languages* (pp. 157-161). Sydney: Sydney University Press.

- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. *Polis*, (38), 205-223.
- Purdie, N., Frigo, T., Ozolins, C., Noblett, G., Thieberger, N., & Sharp, J. (2008). *Indigenous languages programmes in Australian schools: A way forward*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Quidel, G. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB Mineduc-Orígenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 61-80.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-284. doi: 10.4067/S0717-73562014000200008
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45-61.
- Ratima, M., & May, S. (2011). A review of indigenous second language acquisition: Factors leading to proficiency in te reo Māori (the Māori language). *Mai Review*, 1, 1-26.
- Red EIB Chile (2015). *Tercer congreso de las lenguas indígenas. Documento base para considerar en discusión*. Recuperado de <http://redeibchile.blogspot.com.au/2015/01/documento-base-para-discusion-tercer.html>
- Relmuan, M. A. (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. La Paz: Plural Editores.
- Reyhner, J., Cantoni, G., St Clair, R. N., & Yazzie, E. P. (1999). *Revitalizing indigenous languages*. Trabajo presentado en el Annual Stabilizing Indigenous Languages Symposium, Center for Excellence in Education, Northern Arizona University, Flagstaff, Estados Unidos.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369-378.
- Romero-Little, M. (2008). Indigenous languages as second languages. En J. González (Ed.), *Encyclopedia of bilingual education* (pp. 398-403). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting language teaching*. Londres: Yale University Press New Heaven.
- Sir, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso chileno*. Buenos Aires: Flape.
- Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzalida, D., Hasler, F., Castillo, S., Ibaceta, V., Mariano, H. y Mayo, S. (2015). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Santiago, Chile: CIAE: Universidad de Chile.
- Thomason, S. (2001). *Language contact*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Treviño, E., Donoso, F., Aguirre, E., Fraser, P., Godoy, F., Inostroza, D. y Castro, P. (2013). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Unicef y Mineduc.
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 329-339.
- Vergara, A. y Salazar, A. (2012). Didáctica de lenguas originarias: la experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche. En Geise (Eds.), *Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Didáctica de Lenguas y Literatura*. Bariloche: Autores.
- Villar, E. (2004). *We do mapuche stuff: Cultural transmission and ethnic identity among Mapuche children* (Tesis de magister inédita). Uppsala universitet, Kulturanthropologiska avdelningen, Suecia.
- Walsh, M. (2002). *Teaching NSW's indigenous languages: Lessons from elsewhere*. Report commissioned by Office of the Board of Studies. Sydney: Department of Linguistics, University of Sydney.
- Warren, E., Cooper, T. J., & Baturu, A. R. (2004). Indigenous students and mathematics: Teachers' perceptions of the role of teacher aides. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 33, 37-46.
- Wittig, F. (2011). Adquisición y transmisión del mapudungun en hablantes urbanos. *Literatura y Lingüística*, 23, 193-211.
- Zúñiga, F. (2007). «Mapudunguwayami am?» ¿Acaso ya no hablas mapudungun?: acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105, 9-24.