



Reseña de Libro

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (eds.). (2017). *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC, 368 pp.

Daniela Appelgren Muñoz¹

Appelgren, D. (2023). Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., y Villalobos, E. (eds.). (2017). Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios. Ediciones UC *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 77-83. <https://doi.org/10.29035/rce.13.77>

[Recibido: 05 abril, 2023 / Aceptado: 13 junio, 2023]

Chile, hoy se encuentra en un escenario político adverso para la promoción de una constitución plurinacional. En este contexto, el presente libro editado por Ernesto Treviño, junto a otros colaboradores, adquiere relevancia para reiterar la vigencia de las demandas de los pueblos originarios por una educación con enfoque intercultural que facilite el diálogo, la participación, el reconocimiento y el derecho a la lengua, cultura y territorio de los pueblos indígenas. La presente obra permite comprender el desarrollo histórico de la educación intercultural en Chile, y los avances y desafíos que han tenido las políticas públicas e investigaciones sobre esta temática en los últimos años.

El libro comprende la interculturalidad como *“un planteamiento político y pedagógico que se construye en el espacio pedagógico, en la práctica, en el diálogo entre diferentes saberes y culturas (de los estudiantes, de los profesores, del currículum y otros)”* (pp. 81-82), y se aproxima al estudio sobre educación intercultural con un énfasis en la diversidad, como una *“condición obligada para abordar estos temas”*, tal como señala Pedro Mege en el prólogo. Esta diversidad se afianza en tres elementos claves del texto: diversidad de culturas, con presencia de los pueblos Aymara, Rapa Nui y Mapuche; multidisciplinariedad, con diferentes diseños de investigación realizadas desde distintos campos como la antropología, historia, sociología, lingüística, didáctica, entre otras; y multidimensionalidad, al tratar las políticas públicas sobre educación intercultural desde sus dimensiones legislativas e implementación.

Trabajo financiado por ANID en el marco de la Beca de Doctorado Nacional.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-2787-2787> | dsappelgren@uc.cl

Esta obra se divide en tres partes, cada una con tres o cuatro capítulos sobre distintos ámbitos relacionados con la temática en cuestión, además de un prólogo, introducción y un primer capítulo que mapea la discusión sobre educación intercultural en Chile. La primera parte, “Políticas de educación intercultural en Chile: Contexto, perspectivas y evidencia” consiste en cuatro capítulos que examinan la relación entre el sistema educativo chileno y la población indígena, desde distintas perspectivas, que incluyen una mirada histórica de esta relación, estudios empíricos que abordan temas de segregación y desigualdades que afectan a estudiantes indígenas en el contexto escolar, y reflexiones que plantean, entre otras cosas, las tareas pendientes para la mejora del programa de educación intercultural bilingüe (EIB). La segunda parte, denominada “Desarrollo de pueblos indígenas: Historias y particularidades” comprende tres capítulos que profundizan en el desarrollo de la educación intercultural del pueblo Aymara y el pueblo Rapa Nui, relevando desde enfoques históricos y empíricos sus características y desafíos particulares en torno a las distintas políticas públicas y programas que han intentado revitalizar tanto la lengua como la cultural de cada pueblo. Finalmente, el tercer apartado se denomina “Procesos de enseñanza en espacios interculturales: Comunidades, aprendizajes y culturas” y reúne los últimos tres capítulos del libro, los que exploran en su conjunto experiencias educativas interculturales que acercan al lector a comprender de qué manera se pueden incluir los conocimientos, contenidos y metodologías de enseñanza propios de los pueblos indígenas al espacio de formación escolar. Considerando lo anterior, se podría decir que el libro es por sobre todo una revisión crítica de cómo se ha constituido la educación intercultural en Chile, y también una demanda por cambios que permitan su transformación. Para lograr este cometido, los diferentes capítulos del libro transitan en torno a cuatro elementos principales: historia, avances, tensiones y proyecciones para la educación intercultural en Chile.

En particular, los capítulos del cinco al ocho del libro dan cuenta que la historia de la educación intercultural en el país ha recorrido un trazado sinuoso, debido principalmente a las agendas políticas de los gobiernos de turno. Gajardo, Mondaca y Muñoz, en el capítulo seis, explican cómo la educación indígena en el norte grande con el pueblo Aymara ha estado sometida a distintos procesos de políticas asimilacionistas y homogeneizantes desde el período colonial hasta la dictadura de Pinochet, siendo este último momento cuando se universaliza el proyecto de Estado uninacional, anulando así los proyectos que hasta ese momento intentaban potenciar la educación intercultural andina. Los autores señalan que “*se incorporan planes y programas nacionalistas propiciados por la dictadura, muchas veces disfrazando los contenidos con una estética andina rural*” (p. 174).

Esta historia no es tan distinta de la que se cuenta en los dos capítulos siguientes sobre el pueblo Rapa Nui. Aquí sus autores relatan distintos momentos de la historia en que se les prohibió a los isleños hablar su lengua vernácula en espacios públicos, disfrazando políticas hegemónicas por civilización y progreso. El capítulo siete es enfático en manifestar que esta *diglosia colonial*, entendida como la subordinación de la lengua materna al español, es la responsable de la disminución del número de hablantes del Rapa Nui en el territorio. En este escenario de inequidad, discriminación y “*expresión obligadamente desplazada*”, la escuela reafirma los

procesos de aculturación contra los pueblos indígenas, siendo responsable también por el desplazamiento lingüístico-cultural.

Según Martínez en el capítulo cinco, será sino hasta la época posdictatorial que el Estado establece un vínculo con los pueblos originarios por medio de la promulgación de la Ley Indígena en 1993. Esta política, orientada al fortalecimiento de la cultura e identidad indígena, significa un paso importante para incorporar al sistema educativo una programación curricular a nivel nacional sobre educación intercultural, en gran medida como resultado de muchas movilizaciones y demandas de los distintos pueblos por ejercer el derecho a desarrollar su cultura, lengua e identidad, más que por iniciativa política, según explica el libro.

Será el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) el que ha marcado hasta la actualidad los principales avances en el desarrollo lingüístico y cultural de los distintos pueblos del país, reivindicando con éste el rol de la escuela, situándola como “*el espacio primordial para la revitalización de la lengua nativa*” (p. 233), según explican las autoras Haoa, Torres y Zurob. Gran parte de esta historia se encuentra en los cuatro capítulos citados aquí, lo que podría hacer la lectura redundante. Sin embargo, poder apreciar cómo cada pueblo vivió este recorrido histórico, es precisamente lo que enriquece este libro y permite al lector comprender que la historia se sigue escribiendo. Esta publicación no solo permite sentar las bases históricas para comprender demandas actuales de los pueblos indígenas, sino también que esto se realiza a partir de las voces críticas de las comunidades e investigadores dedicados a recuperar y reposicionar la cultura y lengua nativa.

Un segundo aspecto destacado del libro es la claridad con que se presentan los avances legislativos sobre educación intercultural en el país. El mapeo de la discusión presente en el primer capítulo da cuenta del desarrollo de la política en cuestión desde el regreso a la democracia. En este primer capítulo, Morawietz, Treviño y Villalobos se encargan de describir tres momentos fundamentales desde 1996 que han dado cuerpo a la política de EIB en Chile. Los autores indican como el primer momento aquel destinado a la educación focalizada en escuelas con alta población de estudiantes indígena, cuya formación cultural ha estado apoyada por un educador tradicional elegido por la misma comunidad indígena. Peña, Blanco y Aroca destacan aquí los esfuerzos del Ministerio de Educación en la elaboración de orientaciones curriculares y textos escolares para contextualizar el proceso formativo de estudiantes indígenas.

Un segundo momento lo marca la Ley General de Educación y el Decreto n° 280 del 2009. La primera planteó que es deber del Estado promover políticas educativas que reconozcan y promuevan las culturas originarias, mientras que el decreto instauró el Sector de Lengua Indígena (SLI), con un plan y programas de estudios dedicados exclusivamente al desarrollo lingüístico y cultural para estudiantes Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui. Este avance curricular permitiría a la escuela abordar la crisis de la disminución de los hablantes de lenguas originarias, que en tiempos pasados contribuyó a erradicar. Un ejemplo que ilustra esto es la investigación descriptiva sobre el nivel de dominio autorreportado de la lengua Rapa Nui en estudiantes de educación media en Isla de Pascua. Si bien el estudio concluye que el uso de la lengua en la mayoría de los

jóvenes se mantiene en un estado de diglosia, la institucionalización curricular de la lengua vernácula favorece a que su uso se extienda a un contexto extrafamiliar.

La tercera parte del libro profundiza en los avances que ha permitido la legislación nacional sobre educación intercultural, específicamente en lo que respecta al desarrollo del conocimiento matemático indígena. El análisis comparativo entre la incorporación de este conocimiento al sistema educativo chileno y colombiano del capítulo nueve constituye una forma de validar la racionalidad de los pueblos indígenas en la generación de conocimiento. Los autores del capítulo señalan que *“los conocimientos indígenas son un tipo de conocimiento igualmente válido, que necesita ser comprendido desde las propias racionalidades que los originan”* (p. 293). En este sentido, la etnomatemática no solamente ha aportado a reconocer la pluralidad epistemológica del conocimiento y enriquecer el proceso formativo por medio de una enseñanza y aprendizaje con sentido para el contexto sociocultural de sus actores, sino también ha contribuido al surgimiento de un campo de investigación emergente dedicado a la revitalización de los conocimientos indígenas. Esto queda de manifiesto en el capítulo diez, con una propuesta educativa pertinente para y con el pueblo Mapuche en matemáticas. El trabajo etnográfico de los autores permite el resurgimiento del *Püron* (nudo en una lana en Mapuzungun) como método de conteo de objetos, cuya utilización con estudiantes de básica permitió el desarrollo de variadas operaciones matemáticas, incluso más complejas que aquellas propuestas por el currículum nacional. En resumen, el avance de las políticas sobre educación intercultural ha favorecido el desarrollo de las lenguas, culturas y conocimientos indígenas. Sin embargo, cabe señalar que este camino no ha sido lineal, pues el recorrido no ha estado exento de desafíos y tensiones.

Dentro de las principales tensiones que discute el libro se encuentran la segregación y desigualdad que sufren los estudiantes indígenas, el alcance limitado de la política sobre EIB y los desafíos técnicos que presenta su implementación. Los capítulos dos y cuatro informan, a través de diseños cuantitativos utilizando perspectivas comparadas, sobre las desigualdades de aprendizaje y segregación escolar entre estudiantes indígenas, concluyendo que la escuela no parece ser un factor que amplíe la brecha entre estudiantes indígenas y no indígenas, mientras que sí lo haría la condición propia de serlo. Ser indígena en Chile, explican los autores, implica, por nombrar algunos factores, que su mayoría pertenece a un nivel socioeconómico bajo, viven en localidades rurales y experimentan barreras idiomáticas que afectarían el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas no situadas culturalmente.

Otra tensión que discute el libro guarda relación con que las estrategias pedagógicas de la EIB no cumplen con el principio reformador de la interculturalidad. En su discusión histórica, Loncon argumenta que la EIB no ha implementado un enfoque intercultural, pues no propende el cambio de las relaciones asimétricas que existen en la sociedad y en el sistema educativo. Esta observación es consistente con los hallazgos de Lagos (2015), quien concluye que el PEIB no es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto, siendo el programa obligatorio solo para los estudiantes indígenas. En el capítulo cinco, Martínez comparte esta postura y agrega que, si bien la EIB ha facilitado el acceso a la educación de estudiantes indígenas,

esta se caracteriza por ser asimilacionista, funcional y homogeneizante. La autora acentúa que las políticas en torno a la EIB responden a programas compensatorio, pues están por sobre todo dirigidos a la inclusión y celebración de la diversidad cultural, en vez de avanzar hacia un tipo de justicia social que permita “*el derecho a la reproducción de la cultura propia y el control sobre ella*” (p. 140). En este asunto, Gorski (2008) recalca que cualquier enfoque intercultural que no ponga al centro la equidad y la justicia social, termina reproduciendo injusticias e inequidades, y relaciones jerárquicas. Explica Martínez que un auténtico enfoque intercultural se logrará en la medida en que se fracture la matriz colonial que ha subordinado a los pueblos indígenas a ciudadanos de segunda categoría por medio de un proyecto sociopolítico más amplio que sobrepase el foco en la escuela.

Otra tensión que varios autores discuten en el libro corresponde a las dificultades que ha tenido la implementación de la EIB, en gran medida debido a escasos recursos técnicos. Estos incluyen profesores que dominen la lengua y adhieran a la cultura en desarrollo, inclusión de modelos pedagógicos que sean adecuados a las distintas maneras de construir conocimiento y que incorporen conocimientos propios de cada pueblo, y programas de formación docente inicial y continua que sean pertinentes al contexto sociocultural del país. Esto último es consistente con lo que propone Quintriqueo, et al. (2017), quienes relevan el hecho de que formadores de formadores y profesores en formación necesitan repensar la preparación que entregan las universidades considerando las necesidades de formación en interculturalidad en el contexto poscolonial chileno y sus aulas. En su conjunto, el libro es capaz de presentar suficiente evidencia respecto a las tensiones que presenta la implementación del conjunto de políticas sobre educación intercultural en Chile. Sin embargo, cabe mencionar que el libro no expone desafíos y tensiones interseccionales que incluyan la variable género, como parte de la matriz donde se entretajan patrones de inequidad. Radcliffe (2014) explica que las mujeres indígenas se encuentran en mayor desventaja frente a hombres indígenas y mujeres no-indígenas en términos de educación, y que en algunos casos las políticas tienen consecuencias adicionales para las mujeres indígenas. Por tanto, la integración de la variable género a la investigación y análisis sobre educación intercultural permitiría una comprensión más compleja y profunda de los límites de la política y programas de EIB.

Finalmente, las proyecciones que presenta el libro van en línea con el tercer momento que plantea el mapeo de la discusión sobre educación intercultural en el primer capítulo. Los autores señalan que la EIB debiese superar el enfoque en estudiantes indígenas, principalmente de localidades rurales y en educación básica, y avanzar para que la educación intercultural comprenda al conjunto de estudiantes, en todos los niveles educativos y a lo largo del territorio nacional. Así también, Loncon enfatiza la importancia de garantizar los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas que permitan su amplio uso público en todos los espacios y en todas circunstancias, la normalización de la escritura y el cultivo idiomático de las diferentes lenguas vernáculas presentes en el territorio. En el capítulo nueve, Peña, Blanco y Aroca recalcan que el gran desafío para los pueblos indígenas en Chile es su reconocimiento constitucional, lo que permitiría fortalecer y legitimar las distintas formas de ser, pensar, aproximarse y generar conocimiento, procurando la participación de los

pueblos indígenas en la toma de decisiones políticas no solamente en temas educativos, sino también sobre los diferentes ámbitos de la sociedad, procurando de esta manera la conformación de un proyecto sociopolítico intercultural.

En resumen, este libro es de gran importancia para conocer el recorrido histórico de los pueblos originarios en materia de educación, lengua y cultura. La obra es exitosa en plantear los avances y nudos pendientes en temas de educación intercultural. Los lectores encontrarán una variedad de investigaciones y relatos que los ayudarán a comprender la lucha indígena por gozar de derechos colectivos y participar en la actividad social, cultural y política del país. Hoy, en un escenario político adverso para la promoción de un proyecto constitucional plurinacional, esta obra invita al lector y ciudadano a empatizar y reconocer la existencia de diversas maneras de ser y comprender el mundo, y a no validar posibles retrocesos o estancamientos en política educativa que pudieran atentar contra la revitalización de las diferentes culturas y lenguas presentes en el territorio. Sin duda, este libro da cuenta de la importancia que tiene para los pueblos indígenas insistir en la promoción de sus derechos culturales y lingüísticos, y de pertenecer a una sociedad donde todos gocemos del reconocimiento, valoración y dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía. Revista De Desarrollo Económico Territorial*, (5), 11-34. <https://doi.org/10.17141/eutopia.5.2014.1486>

Datos de correspondencia

Daniela Appelgren Muñoz
Estudiante de Doctorado en Educación.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2787-2787>

Email: dsappelgren@uc.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.