



Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile

A critical review about Public Consultation proposal of the Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) in Chile

Cecilia Quintrileo¹
cecilia.quintrileo@uach.cl

Cristian Yáñez²
cyanezaguiar@gmail.com

Carmen Valenzuela^{1,3}
valenzuelacofrcarmengloria@rocketmail.com

¹Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

²Instituto de Comunicación Social, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

³Universidad Complutense de Madrid.

Artículo recibido: 04-enero-2013

Aceptado: 05- abril -2013

Publicado: 11-junio-2013

RESUMEN

El presente trabajo es de carácter cualitativo y de alcance analítico. Desde una perspectiva interdisciplinaria, analiza la Propuesta de Bases Curriculares para el Sector Lengua Indígena del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), sometido a consulta ciudadana por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) el año 2012. El objetivo es plantear, por una parte, una discusión teórica-crítica desde diversos aportes de las ciencias sociales, que permiten interpretar el currículum de la asignatura 'lengua indígena' en Chile, a la luz de un conjunto de elementos históricos, sociales y pedagógicos; por otra parte, analizar la "competencia comunicativa" implicada en esta propuesta pedagógica. Los resultados permiten observar que esta propuesta presenta una visión desfasada de la cultura originaria y una escasa preocupación por la enseñanza de la lengua, en el contexto de las demandas actuales en el marco de un programa educacional intercultural bilingüe.

Palabras clave: Educación Intercultural, Lengua Indígena, Bases curriculares, PEIB, enfoque comunicativo.

ABSTRACT

This work corresponds to qualitative research and analytical scope. From an interdisciplinary perspective, it analyzes the proposal of curricular Bases for the indigenous language -called 'Sector Lengua Indígena' - of the Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). This proposal was submitted for Public Consultation by the Education Ministry of the Chilean government (MINEDUC) in 2012. The objective of this study is on one hand to raise a theoretical discussion-criticism from various social science insights that allow us to interpret the curriculum of the subject 'Indigenous Language' in Chile, considering historical, social and pedagogical perspectives; on other hand, analyzing the 'communicative competence' involved in this pedagogical approach. The results allow us to note that this proposal presents an inadequate view of the original culture and little concern for the teaching of language in the context of current demands related to educational intercultural bilingual program.

Keywords: Intercultural Education, Indigenous Language, Curricular Bases, PEIB, Communicative approach.

INTRODUCCIÓN

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) surge como política educativa el año 1996 a partir de la promulgación de la Ley Indígena 19.253. Esta normativa establece un trabajo conjunto entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC) con la finalidad de implementar un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país. Un punto destacado de esta apuesta pedagógica es la ampliación de cobertura, la que a partir de 2013, se extenderá a establecimientos que, al finalizar el año escolar, cuenten con una población escolar indígena igual o mayor al 20%.

La presente investigación se centra en el documento “Propuesta de Bases Curriculares Asignatura Lengua Indígena”, en adelante: ‘la Propuesta’ (MINEDUC, 2012), sometido a consulta ciudadana por el MINEDUC el año 2012¹. Este trabajo propone una discusión teórica-crítica desde diversos aportes de las ciencias sociales (Coraggio, 1995; Gimeno, 1998; Kemmis, 1998; Pérez Gómez, 2007; Rivera, 2010; Walsh, 2010; entre otros), interpelando nociones como ‘interculturalidad’, ‘educación intercultural’ y ‘lengua y cultura’, que permiten interpretar el currículum de la asignatura ‘lengua indígena’ en Chile, a la luz de un conjunto de elementos históricos, sociales y pedagógicos. Asimismo, sobre la base de un análisis cualitativo, se aborda la enseñanza de la lengua indígena, desde un enfoque comunicativo (Byram, 1997; Kramsch, 1998; Canale y Swain, 1980; van Ek, 1986; Richards y Rodgers, 2001; Savignon, 2002). Los objetivos del estudio son: contribuir a la reflexión y discusión sobre la educación intercultural en Chile y analizar la propuesta pedagógica, implementada por el MINEDUC en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), a partir del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, desarrollado por Savignon (2002).

A continuación, se presenta, en primer lugar, una discusión teórica centrada en dos aspectos: la educación intercultural en el contexto de la reforma educativa de los noventa y la noción de “interculturalidad”. Posteriormente, se presenta el planteamiento teórico sobre los alcances del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas en las bases curriculares para el Sector Lengua Indígena, seguido por el marco metodológico del estudio y

1 El proceso consultivo consistió en generar espacios de discusión pública con sabios indígenas, especialistas, académicos y profesores indígenas de solo cuatro de los nueve pueblos contemplados en la Ley 19.253 y considerados en la implementación del Sector de Lengua Indígena, con la finalidad de recoger observaciones a los ejes de aprendizaje y contenidos del instrumento para las nuevas bases curriculares de la asignatura.

el análisis y discusión de los resultados. Finalmente, se exponen algunas conclusiones y proyecciones a partir del análisis y los resultados de este estudio.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS NOVENTA

A partir de los años noventa, los sistemas educativos se hacen cargo de una nueva realidad, pues deben enfrentar los requerimientos que plantea la globalización, que de ser un movimiento histórico rápidamente comienza a abarcar todas las manifestaciones sociales para convertirse durante el siglo XX, “en ideología, en pensamiento único” (García Canclini, 1999:180), imponiendo la unificación de los mercados e interrelacionando simultáneamente los movimientos financieros de todo el mundo, en un proceso de transnacionalización. Esto se ha ido fortaleciendo desde principios de los noventa, a través de la firma de numerosos tratados internacionales entre los que destacan MERCOSUR y TLC, entre otros. Es en ese minuto donde las demandas del nuevo sistema económico se trasladan al campo de la educación cuando las políticas educacionales definidas en el contexto internacional permean nuestras fronteras. Entonces, Chile se preocupa de buscar soluciones a las deficiencias de la realidad nacional para estar en sintonía con los actuales lineamientos internacionales. Así, en 1994, se establece La Comisión Nacional de la Modernización de la Educación, la cual parte con un diagnóstico sobre la situación nacional para posteriormente elaborar los marcos curriculares que contribuirán al proyecto de Modernización del Sistema Educativo chileno.

Algunas decisiones que se advierten en este ámbito son la urgencia de mejorar la calidad de la enseñanza, así como también favorecer la equidad en la educación. Pero la sociedad chilena de los noventa, no solo está inmersa en un proceso de modernización a nivel económico, sino que, además, acaba de vivir un proceso de democratización. Por ello, no solo necesita elevar la calidad de la educación, sino cambiar su currículum, el cual, en esa coyuntura, es comprendido como ideología; por ello, se establece “como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la “sociedad”” (Kemmis, 1998:112). De este modo, con un interés práctico, la Reforma Educativa intenta superar debilidades y satisfacer las demandas de una sociedad en proceso de cambio, principalmente, mediante marcos sobre administración, gestión y financiamiento del aparato educativo, estrechamente ligados a las políticas de la época. En este sentido, se

implementan programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, medidas que buscan guiarla hacia nuevos estándares de calidad. En ese entonces, se habló de una reforma que se caracterizaba por ser “gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas (...) se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se produce de una vez para siempre” (Arellanos, 2000: 10).

La implementación y ejecución de las nuevas políticas generaron una serie de cambios en el sistema educativo, que atendieron más bien a la necesidad de reforma de base de la educación chilena, buscando modificar el *para qué*, el *qué*, y el *cómo* de la enseñanza, tratando de responder como señala Pérez Gómez: “para qué sirve lo que aprenden los futuros ciudadanos en el contexto escolar. Interrogarnos por el sentido de lo que hacemos y empezar a mirar desde otra perspectiva y hacia otro horizonte para poder disolver las hipotecas del pasado y alumbrar nuevas prioridades, nuevas formas de concebir las relaciones entre las personas, con el conocimiento y con la realidad natural, social y personal” (2007: 68). Para satisfacer estas necesidades, Chile se ve obligado a poner especial atención a los requisitos de formación integral y diferencial de los estudiantes, conforme a imperativos de construcción de modos de convivencia plural y democrática y a las demandas requeridas en el contexto social de la época. Sin perder de vista esa realidad, debemos considerar lo que señala Gimeno respecto a las reformas curriculares en el sentido de que éstas “se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio” (1998:19).

En este escenario, surge la educación intercultural en la escuela chilena; al principio, solo se trata de un programa, una medida impulsada por un gobierno de la Concertación que estaba siendo observado desde todos los puntos del planeta. Al contrario de lo que se piensa muchas veces, esta medida no buscaba reivindicar los derechos de las personas, así como tampoco perseguía el reconocimiento de las etnias minoritarias. Más bien, era una más de las consecuencias de la globalización que se caracteriza no solo porque los países se integran en regiones, sino porque también se reducen las diferencias políticas y culturales a las necesidades del mercado, subordinando estos aspectos a la visión única de la economía, fortaleciendo la idea de que ningún país puede alcanzar el desarrollo mediante pautas diferentes de las que establece el nuevo orden económico mundial; de esta manera, podemos decir que “sólo una franja de políticos, financistas y académicos piensan en el mundo, en una globalización circular” (García Canclini, 1999:12).

Finalmente, las medidas que se implementan en materia educativa tienden a respaldar los intereses económicos de las naciones más prosperas, ya que las grandes decisiones asumidas provienen de “recomendaciones específicas y generales que vienen planteándose en los documentos del Banco Mundial” (Coraggio, 1995:19) como también de la reflexión y análisis de expertos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo), las que claramente, por el carácter circular de la globalización, luego se adoptan y replican a nivel mundial.

1.1. La educación intercultural en la escuela chilena

El programa de educación intercultural del año 1996, en sus inicios, es más bien una experiencia piloto. Algo que se destaca en su momento es que, durante su fase de elaboración en el año 1993, se buscó apoyo en las universidades, puesto que estas instituciones tenían experiencia en la problemática indígena. Esto deja de manifiesto, por un lado, el interés que siempre ha manifestado la comunidad académica en esta materia y, por otro, la forma en que, a nivel político, se nos pretende hacer creer que las medidas que se adoptaron en este sentido, desde el principio, han sido compartidas por variados sectores de la realidad nacional.

Sin embargo, después de 17 años de dictadura, las necesidades a cubrir, en materia de educación intercultural, no tienen como eje vertebral el rescate de la cultura y lengua de los denominados ‘pueblos originarios’, más bien apuntan principalmente a palear una problemática que aqueja a todo el sistema educativo como el facilitar el acceso a la educación, vale decir, aumentar la cobertura y favorecer la retención en la Educación Básica focalizada en las escuelas más vulnerables, apelando al principio de equidad, lo que indiscutiblemente dirige las políticas hacia las zonas de concentración de mayor población indígena, por cumplir estas con las características antes señaladas.

La organización de un currículo que considere las diferentes etnias presentes en territorio nacional no es del todo una medida impulsada por el estado chileno. Más bien, éste llegado un momento hace eco de los planteamientos y demandas de los pueblos indígenas presentes en el país, en circunstancias en que en distintos puntos de América latina las etnias minoritarias comenzaban a pedir la reivindicación de sus derechos y a exigir el reconocimiento no solo de su dignidad como seres humanos, sino también expresando la necesidad concreta de mantener viva su lengua y cultura. Por ello, podríamos decir que estratégicamente el sistema educativo quiso facilitar, en alguna medida, en la escuela, el espacio propicio para acoger estas culturas y así evitar alzamientos y reclamos de un sector de la población

que pudieran tener un costo social mayor del que ya representaba, en ese entonces, el movimiento indígena en Chile. Haberse negado no solo hubiese significado el repudio de países observantes de los derechos humanos y de organizaciones como: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), sino que hubiese frenado el desarrollo económico, puesto que una de las principales garantías que exigen los países inversores dentro de la economía globalizada es justamente la estabilidad social, lo que significa la resolución de conflictos que pudieran amenazar la paz interna de los países receptores de inversiones extranjeras. En ese sentido, Stavenhagen señala que: “No cabe duda que el reconocimiento constitucional o legislativo de que somos países multiculturales, multiétnicos y plurilingües representa un rompimiento con la visión tradicional nacionalista y jacobina que marcó la autopercepción nacional y las políticas públicas prácticamente dos siglos. En algunos casos, se reconocen los territorios ancestrales de los pueblos y comunidades indígenas” (2004: 27).

A juicio de García Fernández y Goenechea (2009), tres son las respuestas a la diversidad que los sistemas educativos han manejado a lo largo de la historia. En primer lugar, tenemos la concepción curricular de los años 60 caracterizada por ser un modelo de segregación que ignoraba la multiculturalidad. En segundo lugar, durante los 90, el eje del diseño del currículum aplicó un sentido integrador adaptándolo, porque “alguien era distinto y no encajaba bien por lo cual había que integrarlo”. Finalmente, hoy en día, se habla de inclusión, siendo necesario modificar el currículo para ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas, “educar a las nuevas generaciones en la convivencia, respeto y tolerancia entre personas de distintas culturas” (Vega Moreno, 2007:16).

2. RAZONES PARA UNA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se pueden distinguir varias maneras de concebir la interculturalidad. Sin embargo, para efectos de este estudio, consideraremos la propuesta de Walsh (2010), en virtud de que esta autora se interroga por la pertinencia de los procesos educativos, apelando al desarrollo de una pedagogía y una práctica crítica, que enfrente las relaciones y estructuras dominantes y cuestione la presencia de estructuras coloniales (Walsh, 2005).

En primer lugar, la autora distingue una interculturalidad de tipo *relacional*, que pone énfasis en el contacto entre culturas, es decir, de personas, prácticas, valores o tradiciones, ya sea en condiciones igualitarias o desiguales. En esta perspectiva, se asume que la interculturalidad siempre ha existido en

América Latina, producto de las relaciones indígenas, intra-indígenas y afrodescendientes y de todas estas con las sociedades blanco- mestizo-criollas. Sin embargo, esta mirada, invisibiliza los contextos de poder y dominación en que se producen tales relaciones. Walsh plantea que al concebir la interculturalidad exclusivamente desde la perspectiva de la relación y el contacto, se encubre y se deja de lado “las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas, y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad o inferioridad” (2010:77).

En segundo lugar, se distingue la interculturalidad *funcional*, la cual se centra en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales al interior de estructuras sociales complejas. A este respecto, Walsh señala que esta:

Se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas en la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva, este tipo de interculturalidad busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Este aspecto además es ‘funcional’ al sistema existente, pues no se interesa por las causas de las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, de manera que resulta compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (2010:78).

Aunque el enfoque funcional considera los distintos grupos culturales, este no se hace cargo de las asimetrías y desigualdades, de manera que no contribuye a formar ciudadanos conscientes de la diferencia, lo que resulta compatible con una lógica de libre mercado, propia de la economía globalizada, la cual ha buscado mantener y potenciar la hegemonía de una cultura dominante, en virtud de intereses económicos que, muchas veces, van en desmedro de las culturas locales. Esto último dialoga con aquello que desde la reflexión filosófica ha planteado Žižek respecto al multiculturalismo, que constituye: “la forma ideal de la ideología de este capitalismo global (...) que -desde una suerte de posición global vacía- trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como ‘nativos’, cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada’ cuidadosamente” (1998: 172). En esta misma línea, desde una mirada más local, Rivera (2010) plantea que el multiculturalismo -interculturalidad funcional en palabras de Walsh- constituye una de las áreas de aplicación de un modelo económico y social como el neoliberalismo. Recordemos que -como advierte Foucault (2007) cuando caracteriza al neoliberalismo norteamericano, del cual Chile es un caso paradigmático- dicho modelo adquiere un carácter totalitario que desborda los distintos aspectos de la vida social y hasta individual, toda vez que el liberalismo es una forma de ser y de pensar. Por otro lado, como recupera García de la Huerta (2010) en su análisis de la situación chilena, la aplicación del neoliberalismo supone no sólo una transformación meramente económica, sino también un cambio que afecta los distintos

ámbitos de la vida social. Lo anterior cobra sentido en un Estado como Chile, caracterizado por ser unitario desde el punto de vista constitucional y donde la hegemonía del mercado se ha constituido como el modelo predominante, impactando profundamente en las relaciones sociales.

En tercer lugar, Walsh distingue *Interculturalidad Crítica*, la cual constituye un objetivo por construir. Esto quiere decir que la interculturalidad no es una realidad evidente o lograda en la sociedad, sino un proceso arduo que nace de la voluntad de diversos sectores sociales y que busca la transformación de las estructuras e instituciones sociales dominantes, que han propiciado una mirada vertical de la diferencia.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial; es decir, de un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y 'blanqueados' en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores (...) requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (2010: 78).

El proyecto de una Interculturalidad Crítica implica no sólo ubicar en la base de la interculturalidad a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino también otros sectores marginalizados como los blancos mestizos occidentalizados. En consecuencia, se trata de cuestionar las propias estructuras institucionales que determinan el espacio que ocupan las distintas culturas.

Sobre la base de estos planteamientos, consideramos que en el modelo de educación intercultural, implementado en Chile, predominaría el componente relacional, puesto que hay una operacionalización de la interculturalidad que no cuestiona las estructuras institucionales y sociales en que se pueden llevar a cabo las relaciones entre culturas. Por otra parte, presenta también un componente funcional en la medida en que buscaría reconocer un repertorio de manifestaciones culturales indígenas, seleccionando aquellas más significativas, representando así una realidad fragmentada, lo que dificultaría la inclusión efectiva de la cultura indígena en la estructura de la sociedad a nivel nacional.

Por último, en torno a las implicancias de lo intercultural, resulta sugerente la propuesta de Rivera (2010) en cuanto a rehuir de versiones esencializantes y totalizantes de las culturas para considerar también las prácticas cotidianas de las personas que -recibiendo la influencia omniabarcante y colonial de la modernidad- poseen el derecho a la diferencia y a la coetaneidad. Visto en estos términos, se debería potenciar una visión más crítica de la

interculturalidad, la que implicaría no solo un contacto entre culturas, sino un intercambio que considere la diferencia, sin olvidar el principio de equidad en un sentido más amplio que el establecido en las políticas educativas.

3. ALCANCES SOBRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LAS BASES CURRICULARES PARA EL SECTOR LENGUA INDÍGENA

Considerando la complejidad del fenómeno de la interculturalidad, sujeto a diversos factores -económicos, políticos, culturales, etc.- creemos que es pertinente, en el marco de las políticas educativas, discutir además la implicancia de la enseñanza de la lengua en este contexto, toda vez que la “lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (De Grève y Van Passel, 1971: 173). Para abordar esta dimensión, seguiremos el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas (Canale y Swain, 1980; van Ek, 1986; Byram, 1997; Savignon, 2002, entre otros); consideramos su pertinencia en este estudio, debido a que contempla una amplia gama de objetivos de aprendizaje, los cuales no solo persiguen la adquisición de un determinado sistema lingüístico, sino también el desarrollo de una capacidad para utilizar la lengua de forma adecuada y efectiva (Luque, 2008; Spencer-Oatey y Franklin, 2009). Su principal preocupación es el desarrollo de la ‘competencia comunicativa’, focalizando los enunciados producidos por los individuos en situaciones reales (Littlewood, 1998; Richards y Rodgers, 1998).

El análisis de las bases curriculares de la Propuesta se realizará según el enfoque comunicativo desarrollado por Savignon (2002), que distingue cuatro tipos de competencias en la enseñanza de una lengua: *gramatical*, *discursiva*, *sociocultural* y *estratégica*. A continuación, se dispone una tabla con la descripción de este modelo.

Tipo de competencia	Descripción
<i>Competencia gramatical</i>	Consiste en el código lingüístico: sistema gramatical fonológico y léxico.
<i>Competencia socio-cultural</i>	Consiste en el conocimiento acerca del uso de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación. Supone conocimiento implícito (explícito) de las normas culturales y sociales, y conocimiento pragmático, esto es, información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, etc.

<i>Competencia discursiva</i>	Consiste en el conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos.
<i>Competencia estratégica</i>	Consiste en el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de la misma o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

Tabla 1. Modelo de enfoque comunicativo según Savignon (2002).

La primera competencia resulta fundamental en el estudio o adquisición de cualquier lengua, pues supone el conocimiento del sistema lingüístico. Sin embargo, tal conocimiento sobre la fonología, la morfosintaxis y el vocabulario sería insuficiente para el uso efectivo de una lengua determinada en circunstancias reales, en el supuesto de que la comunicación efectiva se establece en función de ciertas condiciones mínimas, como el conocimiento extralingüístico que comparten los participantes de un evento de comunicación. En estricto rigor, y en alineación con las corrientes lingüísticas actuales como la lingüística textual, la pragmática y el análisis del discurso, la comunicación efectiva no se produce mediante enunciados u oraciones aisladas, sino mediante enunciados contextualizados y con propósitos de comunicación específicos. De este modo, la integración de varias competencias –gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica– resulta pertinente en cualquier modelo de enseñanza de una lengua, que pretenda su uso efectivo.

4. MARCO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico utilizado en este estudio es de carácter cualitativo con un alcance analítico, centrándose en la Propuesta de Bases Curriculares Sector Lengua Indígena (MINEDUC, 2012). El objetivo es analizar este documento a partir del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, desarrollado por Savignon (2002). Las categorías de análisis corresponden a las cuatro competencias propuestas por este autor: *gramatical*, *discursiva*, *sociocultural* y *estratégica*, las cuales permiten observar la orientación curricular de la Propuesta del PEIB hacia la enseñanza efectiva de la lengua.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de la Propuesta del PEIB muestra que los Objetivos de Aprendizaje se orientan principalmente hacia la competencia sociocultural y, en menor medida, hacia la competencia gramatical morfosintáctica, la discursiva y la estratégica.

La competencia gramatical se alinea con los niveles lingüísticos tradicionales: fonético, morfosintáctico y léxico-semántico. En el PEIB, las bases curriculares abordan determinados aspectos de esta competencia: la fonología de la lengua y un repertorio de vocabulario mínimo, sobre nociones como el “tiempo” y el “espacio”, desde primero a sexto básico. Sin duda, la importancia de la fonología de una lengua resulta incuestionable, especialmente en los primeros niveles de enseñanza; no obstante, la reiteración de OA relacionados con esta competencia en todos los niveles educativos es inconsistente con las expectativas de progresión de los aprendizajes. Por ejemplo, en el nivel NB4, el OA “Pronunciar adecuadamente los fonemas de la lengua indígena, con dicción y entonación acordes con los propósitos comunicativos” (Ibíd, p.7) no es del todo pertinente, considerando que el conocimiento de la fonética, de los fonemas y de la entonación se asocian a OA logrados en los primeros años de enseñanza básica. Asimismo, observamos la necesidad de ampliar el vocabulario “pertinente” (Ibíd, p.1), hacia otros campos léxicos, teniendo en consideración los seis años de enseñanza contemplados en la Propuesta; de otra forma, el énfasis sobre determinados conceptos –el “tiempo” y el “espacio”, las relaciones de parentesco y el vocabulario sobre prácticas ceremoniales– resulta redundante. Por último, es necesario señalar que la competencia gramatical morfosintáctica se ve casi invisibilizada en los OA, considerando que se presenta solamente un OA en la totalidad de la Propuesta. En el último nivel educativo contemplado en la Propuesta, el NB4, solo se mencionan los fenómenos de “aglutinación”² y de “duplicación”³ (Ibíd, p. 8), descuidándose otros importantes aspectos morfosintácticos como la clasificación gramatical de los constituyentes elementales de una lengua –por ejemplo, pronombres personales, verbos, adverbios, etc.–, lo que muestra una incipiente disposición de objetivos relacionados con la competencia morfosintáctica. Este hallazgo resulta alarmante en virtud de la enorme relevancia de la morfosintaxis en el estudio de una lengua, pues supone el conocimiento de reglas gramaticales, de categorías y funciones sintácticas, las cuales, en estricto rigor, permiten la construcción infinita de oraciones, enunciados o unidades de sentido completo.

2 Fenómeno propio de las lenguas aglutinantes, en oposición a las flexivas.

3 “Duplicación”, designación que recibe el fenómeno gramatical usado para referirse a los clíticos, pronombres personales átonos, que cumplen ciertas funciones sintácticas, como complementos del verbo.

La competencia discursiva, dada por la interconexión de series de expresiones en modalidad escrita u oral para formar un texto o discurso con significado, puede responder a cualquier género discursivo: un poema, un correo electrónico, un programa deportivo, una conversación espontánea o telefónica, una novela, un ensayo, etc. El análisis de la Propuesta revela que la orientación hacia este tipo de competencia no resulta ser una preocupación central del MINEDUC. Si bien pueden identificarse ciertos objetivos orientados hacia la construcción de textos o conversaciones, estos no se presentan en todos los ciclos de enseñanza. A continuación, se muestra el siguiente ejemplo de OA, presentado en sexto año básico (NB4):

Ejemplo:

- Escribir oraciones y textos breves sobre situaciones personales o acontecimientos del entorno, considerando:
 - a. aspectos tales como personas o personajes, hechos, espacio, tiempo y otros elementos significativos.
 - b. diversos tipos de textos propios de la cultura originaria.
 - c. distintos ámbitos de la vida cotidiana: actividades productivas, encuentros comunitarios y territoriales, entre otros.
 - d. sentido de relación y pertenencia con la naturaleza, la comunidad y el territorio. (Ibíd, p. 8)

Aunque la formulación de este OA resulta apropiada y pertinente en sexto básico, la presencia de un único objetivo resulta insuficiente. Incluso, en el resto de los niveles educativos, los objetivos orientados al desarrollo de esta competencia son casi nulos, hallazgo que evidencia la mínima preocupación por la construcción de textos y la participación activa de los usuarios del sector de lengua indígena en textos o conversaciones con contenido comunicativo efectivo y real. La interrogante que cabe plantear es la siguiente: ¿en ausencia de OA relacionados con la competencia discursiva en expresión oral o escrita, los alumnos de lengua indígena lograrán aprender a elaborar textos de manera efectiva en mapudungun, aymara, u otra lengua, según sea el caso?

En cuanto a la competencia sociocultural, relacionada con las reglas sociales en el uso del lenguaje y con la comprensión del contexto social, de una sensibilidad cultural y de la voluntad para participar en una activa negociación de significado, esta se encuentra presente en todos los ciclos de aprendizaje. Su importancia es tal que incluso la mayor parte de los indicadores de desempeño en la propuesta pedagógica del PEIB se orientan hacia esta competencia.

Ejemplos:

- Comprender pautas de socialización del ámbito familiar, considerando

expresiones cotidianas de la lengua originaria referidas a:

- a. Hábitos de higiene
 - b. Manifestaciones afectivas
 - c. Normas de interacción (respeto a los adultos y a sus pares)
- Comprender y reproducir formas de saludo, considerando normas y valores tradicionales
 - Leer los mensajes que entrega la naturaleza a través de:
 - a. Salidas a terreno para observar y comentar sus mensajes.
 - b. Relatos de experiencias del educador(a) tradicional y sabios indígenas sobre este tema.
 - c. Descripciones del medio natural (estado del clima, fases de la luna, entre otros).
 - Comprender y reproducir formas de expresión oral relacionadas con eventos socioculturales y ceremoniales-
 - a. manifestando el propósito comunicativo determinado (agradecimiento, rogativa, celebración, entre otros) en dichas situaciones [...] (Ibíd, p.8)

En estos ejemplos, los OA presentados -“Comprender pautas de socialización del ámbito familiar ...” y “Comprender y reproducir formas de saludo, considerando normas y valores tradicionales”- están orientados al conocimiento de saberes y prácticas tradicionales propias de las comunidades indígenas, así como determinadas normas de interacción; en particular, puede destacarse la importancia asignada al valor del “respeto” hacia las personas adultas y sabios indígenas, los que forman parte de un grupo etario específico (tercera edad), quienes cumplen un papel relevante en la trasmisión de saberes y conocimientos sobre la cultura indígena. De este mismo modo, la lectura de mensajes entregados por la naturaleza y descripciones del medio natural representan aspectos muy importantes e ilustrativos de la competencia socio-cultural, ya que los pueblos indígenas se han caracterizado por la defensa de la conservación, así como el cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales, manteniendo una relación directa con la tierra en el sentido de protección y de responsabilidad, como parte de su cosmovisión ancestral. Finalmente, el OA “Comprender y reproducir formas de expresión oral relacionadas con eventos socioculturales y ceremoniales”, presente en NB4, considera la utilización de fórmulas de expresión según las prácticas y tradiciones culturales dadas. En este caso, se puede apreciar que la enseñanza de las formas de expresión rituales se asocia a eventos específicos de carácter ceremonial. No obstante, a nuestro juicio, el desarrollo de la competencia sociocultural debiera considerar contextos aún más amplios de interacción social, en los que participan los indígenas del siglo XXI. Ser indígena hoy no se limita a ser solo parte de la Historia, la que dentro de la Propuesta aparece circunscrita a eventos ceremoniales que, si bien son trascendentales y de enorme relevancia en la cultura, no son los

únicos espacios y ámbitos de interacción social significativos. Es conveniente también considerar la compleja dinámica de roles e identidades sociales y culturales de un individuo de ascendencia indígena, en la que caben infinitas posibilidades de hacer efectivo el uso de la lengua, en la multiplicidad de contextos de comunicación, donde su revitalización resulta oportuna.

Finalmente, en relación con la competencia estratégica, se deben considerar, entre otros, el conocimiento previo sobre las características o identidades de los participantes en el contexto intercultural para monitorear la comunicación. Sin lugar a dudas, este tipo de competencia es de carácter complejo, pues supone, además, el desarrollo de otras competencias, como la discursiva y la sociocultural. Por una parte, la competencia estratégica se apoya directamente en la competencia sociocultural, puesto que durante la interacción comunicativa, los participantes deben considerar estrategias interactivas a partir del conocimiento compartido y de las convenciones sociales y culturales. Por otra parte, se apoyaría igualmente en la discursiva, puesto que se desarrollaría en función de las experiencias del hablante con respecto a circunstancias reales de comunicación. Como ya hemos comentado, las evidencias con respecto a estas últimas son reveladoras en términos de una variada presentación de OA orientados hacia aspectos socioculturales y una escasa presencia de objetivos relacionados con la competencia discursiva. El énfasis sobre el aspecto sociocultural, en desmedro de la competencia discursiva, deja a la vista una evidente inestabilidad en la propuesta, que afectaría el desarrollo de la competencia estratégica en los estudiantes de lengua indígena. Como la propuesta no está orientada hacia la competencia discursiva, posiblemente los hablantes tendrán pocas ocasiones de elaborar textos escritos o participar en diálogos en lengua indígena; por ende, las posibilidades de desarrollar estrategias de comunicación, también serán mínimas.

En síntesis, el análisis de la Propuesta a partir de un enfoque comunicativo, muestra una escasa preocupación por la enseñanza de la lengua, restándole valor como medio de transmisión cultural o dimensión relevante, e indisoluble de la cultura. Por otro lado, la invisibilización de la trascendencia de la lengua permite cuestionar la eficiencia de esta propuesta pedagógica, en el marco curricular de un sector de aprendizaje, en cuya denominación -“Sector Lengua Indígena”- aparece textualmente el alcance de la enseñanza de un sistema lingüístico.

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos propuestos y considerando el enfoque interdisciplinar de este estudio, podemos señalar que:

En la propuesta del PEIB, se evidencia un tipo de interculturalidad funcional, en la medida en que se promueve una identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas, así como la evolución de los contextos, donde la lengua es instrumento de comunicación, de interacción y de transmisión unívoca de la cultura.

Desde el punto de vista de la competencia comunicativa, podemos señalar un marcado énfasis sobre la competencia socio-cultural en desmedro de las competencias gramatical y discursiva, lo que evidencia serias limitaciones e inconsistencias en este programa, cuyo compromiso declarado es la revitalización de las lenguas indígenas en el contexto local y nacional.

Desde el ámbito educativo, si bien tenemos claro que el PEIB del Mineduc no puede basarse solo en la enseñanza de la lengua, planteamos el hecho de que esta propuesta imposibilita que el estudiante del Sector Lengua Indígena se convierta en hablante efectivo, ignorando, precisamente, que a través de la lengua se produce la transmisión de la cultura.

Como proyecciones, planteamos la necesidad de ampliar la discusión sobre los alcances del concepto de interculturalidad en las bases curriculares e interrogarnos sobre las premisas implicadas en el proyecto de sociedad propuesto por el PEIB, prescindiendo de modelos esencializantes de las culturas.

Finalmente, debemos considerar que si bien existen bases curriculares para este sector, se hace urgente la creación de programas de estudio pertinentes, que superen las debilidades de esta Propuesta, con la finalidad de contribuir a revitalizar las lenguas indígenas, las que, por lo demás y pese a las incuestionables contrariedades y obstáculos enfrentados históricamente en un contexto de marcada dominación, han sido celosamente conservadas por los exponentes de las culturas indígenas.

BILIOGRAFÍA

Arellano, J. (2000). *Reforma Educacional*. MINEDUC.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1) :1-47.

- Coraggio, J.(1995) ¿Sentido oculto o problemas de concepción?, *Ponencia presentada en el Seminario O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil , organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30.
- De Gréve M., y F. Van Passel (1971) *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua.
- Foucault, Michel. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el college de France 1978-1979*. México: Fondo de Cultura Económica
- García Canclini, N. 1999. *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós
- García Fernández, J; Goenechea Permisán, C. (2009).*Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Woltesrs Kluwer.
- García de la Huerta, M. (2010). *Memorias del Estado y Nación*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Jameson F. y Zizek, S. (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Barelona, México: Paidos.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemmis, S. 1998. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- MINEDUC (2012). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta de Bases Curriculares Asignatura Lengua Indígena*. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201210021806300.Propuesta%20Bases%20Curriculares%20Sector%20Lengua%20I.PDF>. Consultado en 22/11/2012.
- Monckeberg, M. (2002). *El Saqueo de los grupos económicos al Estado Chileno*. Santiago, Chile: Editorial La Nación
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Macrid. CUP.
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras50* (6).

- Perez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *En Cuadernos de Educación de Cantabria N°1*
- Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. CUP.
- Richards J. y Rodgers T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta de Limón.
- Savignon, S. (2002). *Interpreting language teaching*. Yale University Press New Heaven, London.
- Spencer-Oatey H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A multidisciplinary Approach Intercultural Communication*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Stavenhagen, R. (2004). Los pueblos indígenas entre clase y nación pág. 17-34 Eidt. CASTRO- LUCIC, M. *Los desafíos de la interculturalidad*. Chile.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope; Volumen II: Levels*. Strasburg: Council of Europe
- Vega Moreno, M^a. (2007). *Planes de acogida e integración escolar- social de los alumnos de minorías étnicas*. Madrid, Calamar.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. Ponencia presentada en el *Primer Seminario Internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad"*. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6652/6095>. Consultado el 05/11/12.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp.75-96) Instituto Internacional de Integración Andrés Bello: Bolivia.