

# Educación para preservar nuestra diversidad cultural:

---

Desafíos de Implementación  
del Sector de Lengua Indígena en Chile

# Educación para preservar nuestra diversidad cultural:

Desafíos de Implementación  
del Sector de Lengua Indígena en Chile



**EDUCACIÓN PARA PRESERVAR NUESTRA DIVERSIDAD CULTURAL:  
DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL SECTOR DE LENGUA INDÍGENA EN CHILE**

Programa Educación Intercultural Bilingüe  
Registro de Propiedad Intelectual N° 223758

Ministerio de Educación, República de Chile  
Alameda 1371, Santiago  
[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) / [www.peib.cl](http://www.peib.cl)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF  
[www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)

Primera Edición, Diciembre de 2012

**Responsable de la Investigación**

Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)  
Universidad Diego Portales  
Ernesto Treviño  
Francisca Donoso  
Elisa Aguirre  
Pablo Fraser  
Felipe Godoy  
David Inostroza  
Bárbara Chávez  
Katherine Place  
Paula Tapia  
Paula Castro

**Responsables del Proyecto**

Rodrigo Carvajal Aceituno  
Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) Ministerio de Educación  
Daniel Contreras  
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

**Impresión**

Editora e Imprenta Maval Ltda.



## Presentación

En el marco del convenio de colaboración entre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación y UNICEF-CHILE, se planificó la realización de una primera evaluación que sirviera como Línea Base en la implementación del Sector de Lengua Indígena, nueva asignatura dentro del currículum nacional. El estudio lo asumió de manera muy responsable y con gran dedicación el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales.

Si bien, el PEIB desde el 1996 ha desarrollado estrategias de educación intercultural de manera focalizada en un conjunto de escuelas del país, la implementación de esta nueva asignatura, que comienza de manera incipiente el año 2010, ha implicado un gran desafío ya que la lengua y la cultura indígena entra de manera formal al aula en igualdad de condiciones respecto a otras áreas del conocimiento.

La formalización de este nuevo sector de aprendizajes, se sustenta legalmente en el Decreto 280 del 22 de septiembre 2009 emanado del Ministerio de Educación, el cual establece que todos los establecimientos del sistema educativo chileno pueden incorporar dentro de su plan de estudios esta nueva asignatura. Este documento legal establece también que todos los establecimientos con más de un 20% de matrícula identificada como perteneciente a algún pueblo originario, deben implementar de manera obligatoria esta nueva asignatura.

Uno de los desafíos en la implementación de esta política curricular, implica situar a quienes poseen el conocimiento de la lengua y cultura ancestral en un lugar prioritario en este proceso. Los agentes educativos que entran a formar parte de los procesos de las escuelas que implementan el Sector de Lengua Indígena, son los llamados Educadores Tradicionales Indígenas, quienes han sido validados por sus comunidades y/o organizaciones para que puedan transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos. En la mayoría de los casos, los Educadores Tradicionales y los profesores de aula se han constituido como dupla pedagógica, lo cual constituye un avance hacia una verdadera educación intercultural.

El contenido de este libro es de gran importancia, ya que evalúa esta nueva estrategia considerando a la escuela en su conjunto, y la repercusión que ha tenido en actores relevantes dentro de las escuelas. El aporte sustantivo e innovador del análisis realizado es la utilización de un modelo que considera el contexto, los insumos, procesos y productos relevantes para la política educativa intercultural implementada. Un subconjunto de las escuelas evaluadas son escuelas que han estado trabajando por varios años en estrategias interculturales en un formato diferente al que se pretende en esta nueva fase, por lo cual, es de gran relevancia analizar y aprender de esta suerte de "transición" experimentada en estas escuelas, así como los aprendizajes para escuelas que se acercan por primera vez a los conocimientos indígenas que contiene esta nueva asignatura.

No cabe duda que el presente estudio es un gran aporte que nos permite adentrarnos en los procesos de las escuelas analizadas, y por ende, es de gran relevancia ya que sus aportes nos cimienta en el camino que nos permite transitar hacia una sociedad que reconozca y valore la diversidad cultural que se plasma en la convivencia que tenemos cotidianamente con nuestros pueblos originarios.

Coordinación Nacional  
Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio Educación .



## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
I. SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	5
1. La Diversidad Cultural en América Latina: Un hecho social .....	5
2. La situación diglósica de las lenguas indígenas en América Latina .....	7
3. La situación indígena en Chile.....	8
4. Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto Internacional .....	11
5. Programa de Educación Intercultural Bilingüe y el Sector de Lengua Indígena en Chile	13
La oralidad.....	15
Comunicación escrita.....	15
II. MARCO CONCEPTUAL.....	16
1. La Educación Intercultural Bilingüe.....	17
2. Beneficios cognitivos de la EIB .....	19
3. El Modelo CIPP .....	21
a. Contexto.....	21
b. Insumos .....	22
c. Procesos .....	23
d. Productos .....	24
4. Adaptación del Modelo CIPP a la realidad del SLI .....	25
a. Contexto: La situación socioeconómica, educacional y el contexto sociolingüístico..	25
b. Insumos: Recursos pedagógicos, formación docente de la dupla pedagógica y recursos pecuniarios e institucionalidad escolar .....	28
c. Procesos: Las prácticas docentes y la relación comunidad escuela.....	34
d. Productos: Aprendizajes, valoración de la cultura y revitalización de la lengua.....	42
III. ¿CÓMO FUNCIONAN LAS ESCUELAS QUE ATIENDEN A NIÑOS INDÍGENAS EN CHILE?	
.....	47
1. El contexto importa.....	49
a. Contexto sociolingüístico .....	49
b. Trayectoria intercultural del establecimiento.....	52
c. Contexto en escuelas con y sin SLI .....	55
2. Recursos escolares .....	58
a. Recursos pedagógicos .....	58
b. Conocimiento de la lengua indígena local de docentes y directores .....	61

c. Nivel educacional .....	66
d. Formación continua y capacitación .....	68
e. Preparación de la dupla pedagógica .....	70
f. Recursos pecuniarios .....	72
g. Recursos escolares en escuelas con y sin SLI .....	76
3. Procesos escolares y prácticas de aula .....	81
a. Calidad de las prácticas de enseñanza de la dupla pedagógica .....	81
b. Implementación del Sector de Lengua Indígena .....	90
b. Relación escuela-comunidad .....	94
c. Procesos escolares en escuelas con y sin SLI .....	96
4. Productos: resultados académicos, lingüísticos y culturales .....	100
a. Aprendizajes .....	100
b. Valoración de la cultura .....	103
c. Revitalización de la lengua .....	106
d. Resultados en escuelas con y sin SLI .....	110
5. Tipología de escuelas para una comprensión integral del SLI .....	113
Conclusiones y recomendaciones de política pública .....	121
a. Conclusiones .....	121
b. Recomendaciones para el programa SLI .....	128

## INTRODUCCIÓN

Chile es una nación multicultural y pluriétnica, lo que le otorga una enorme riqueza cultural y lingüística. Para preservar este tesoro es necesario contar con políticas públicas que promuevan la igualdad e interculturalidad entre los distintos grupos de nuestra sociedad. La educación tiene un lugar privilegiado entre las políticas sociales que apuntan a los objetivos mencionados anteriormente, porque se puede convertir en un vehículo de rescate, reforzamiento o proyección de las culturas.

El hecho de que prácticamente todos los niños en Chile asisten a la educación obligatoria abre una oportunidad importante para valorar a los distintos grupos culturales y étnicos, rescatar sus lenguas y mejorar sus oportunidades de aprendizaje.

Con el afán de entender cómo funcionan las escuelas a las que asisten niños indígenas este libro presenta una panorámica de los establecimientos escolares y sus prácticas pedagógicas. Se trata de un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, UNICEF y el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales por construir conocimientos respecto de la realidad de la educación de los niños indígenas de nuestro país. Para ello se analizan dos grupos de escuelas. En primer lugar, se estudia una muestra de escuelas que han implementado el Sector de Lengua Indígena (SLI) de conformidad con el decreto N° 280 (20-7-2009) del Ministerio de Educación, que establece que todos los establecimientos con al menos 20% de población indígena obligatoriamente deberán ofrecer este sector de aprendizaje (Art. 5). En segundo lugar, se analiza una muestra de escuelas que tienen 20% o más de alumnos indígenas, pero que no están implementando el SLI. Se trata de un grupo de escuelas que sirve como parámetro de comparación de las escuelas SLI y que, además, da un panorama amplio de las experiencias educativas de los niños indígenas en las escuelas que no incorporan esta importante variable cultural en sus proyectos institucionales.

En términos generales, esta investigación tiene como objetivo estudiar la capacidad de las escuelas que atienden a niños indígenas para acoger la diversidad cultural, tomando en consideración las características del contexto socioeconómico y cultural de la escuela. Los objetivos específicos de esta investigación son dos:

- 1) Estudiar las capacidades de las escuelas que atienden a niños indígenas para asumir la diversidad cultural en función de los insumos y procesos que se identifican en los establecimientos.
- 2) Comparar las escuelas con SLI y aquellas que atienden a niños indígenas pero no han adherido al SLI para indagar si existen diferencias en sus capacidades de asumir la diversidad en la escuela.

En este estudio se parte de cuatro supuestos que vale la pena destacar para una mejor comprensión de los hallazgos. En primer lugar, y como escasamente se ha hecho en estudios sobre educación de niños indígenas, se asume el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) para estudiar las capacidades de las escuelas para atender estudiantes indígenas. Se trata de una diferencia importante con los estudios sobre educación de poblaciones indígenas, que suelen concentrarse en aspectos étnicos y culturales de las población escolar y los establecimientos más que en los elementos que podrían contribuir a una mayor eficacia de las escuelas que atienden a niños indígenas. En

segundo lugar, es necesario explicitar que en el estudio se parte del supuesto que un enfoque intercultural es el más efectivo para conseguir los objetivos de aprendizaje y fortalecimiento cultural de los niños y niñas de comunidades indígenas. Este enfoque básicamente apunta a lograr que los estudiantes preserven los sentidos y visión de mundo propios de su cultura originaria, e incorpore todos los elementos necesarios para interactuar de manera armónica con la cultura dominante. En tercer lugar, el estudio se enfoca en conocer las capacidades de la escuela para acoger a los niños y niñas indígenas, enfatizando en el tipo de insumos disponibles y los procesos que ocurren en los establecimientos escolares. No se analizan los resultados de aprendizaje de los niños, ya que se prioriza el grado de interculturalidad en las prácticas de las escuelas. Al realizar este análisis se comparan las características de las escuelas con y sin SLI, con el propósito de verificar si existen diferencias entre ellas que den pistas del desempeño de esta política. Por último, en este estudio también se considera crucial el uso de la lengua indígena en la sala de clases, ya sea para revitalizar las lenguas indígenas o bien para fortalecer el uso oral y escrito de estas lenguas entre las comunidades hablantes.

El libro expone la situación que guarda la educación de los niños indígenas en Chile relevando, en el primer capítulo, la situación de los pueblos indígenas en Chile y América Latina, y proveyendo un breve estado de la situación de las políticas educativas para estas poblaciones tanto a nivel nacional e internacional. El segundo capítulo versa sobre el marco conceptual de la educación intercultural bilingüe y sus beneficios, y también presenta el modelo CIPP y su adaptación para analizar el Sector de Lengua Indígena. En el capítulo tercero se presentan los hallazgos de la investigación empírica, organizados de acuerdo a las dimensiones del modelo CIPP, siempre presentando la situación de las escuelas con SLI y posteriormente comparando los resultados de estas escuelas con los de otros establecimientos que atienden un alto porcentaje de estudiantes indígenas pero que no han adherido al SLI. Por último, se presenta un apartado de conclusiones y recomendaciones de política.

## **I. SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

La diversidad cultural es un hecho social que puede ser motor de discriminación y desigualdad, o bien puede generar oportunidades de innovación y desarrollo humano (Hirmas et al, 2005). Históricamente en América Latina la relación con los pueblos indígenas se ha establecido sobre la base de la exclusión y marginación. No obstante, en el transcurso del tiempo se puede observar una transición hacia un enfoque intercultural que pretende revalorizar la riqueza cultural de los pueblos originarios indígenas enriqueciendo el acervo cultural de cada país e incorporando un elemento de equidad social.

A continuación se revisa la situación de los pueblos indígenas como un hecho social que puede ser afectado desde las políticas educativas. Primero, se analiza el concepto de interculturalidad que es la base teórica sobre la que se asientan los actuales programas educativos orientados a las poblaciones indígenas. En segundo lugar, se ve como la situación diglósica de los pueblos latinoamericanos es uno de los elementos que favorece la marginación de los mismos. Tercero, se estudia a groso modo la situación de los pueblos indígenas en Chile. En cuarto lugar, se presentan varias experiencias de políticas de educación intercultural bilingüe que han sido implementadas a nivel internacional, para terminar, en quinto lugar, con la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Sector de Lengua Indígena (SLI) en Chile.

### **1. La Diversidad Cultural en América Latina: Un hecho social**

Frente a la diversidad cultural existente hoy, en el mundo en general y en América Latina en particular, pueden tomarse diferentes posturas que pueden ir desde la hostilidad al respeto de las distintas culturas. Una perspectiva hostil de la diversidad cultural da pie a la xenofobia, el racismo y las discriminaciones de diferentes tipos, generando tensiones y riesgos para la igualdad y la convivencia social armónica. Por otro lado, una postura respetuosa es una fuente de oportunidades, de enriquecimiento intercultural y de valoración de las diferencias (Hirmas et al, 2005). Tradicionalmente, en América Latina la diversidad cultural se relaciona con los pueblos originarios indígenas y está marcada por una constante situación de inequidad. Por ende, el concepto de interculturalidad, que da cuenta del encuentro, la interacción y la relación entre dos o más grupos culturalmente diferentes, está permeado por esta noción de asimetría de poder.

En la literatura sobre diversidad cultural latinoamericana, subyace la idea de que los pueblos indígenas han sido “discriminados culturalmente” (Hirmas R. et al, 2005) o “minorizados” (López & Sichra, 2004) desde tiempos coloniales hasta la fecha. Así, el enfoque intercultural apuesta “por un cambio social radical en el que todas las culturas sean valoradas por igual” (Hirmas R. et al, 2005, pág. 24). Por su parte, Godenzzi entiende la interculturalidad como “un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a

universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad” (2004, pág. 32).

Sylvia Schmelkes (2002), por su parte, distingue la idea de interculturalidad de la de multiculturalidad señalando que la interculturalidad no sólo se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio, sino que se refiere también a la relación entre ellas, cualificándola como una relación democrática y respetuosa. Para favorecer esta convivencia los países latinoamericanos han adoptado diferentes enfoques teórico-ideológicos.

Uno de los enfoques para abordar la diversidad cultural, apuesta porque todos los niños accedan a los códigos de la cultura dominante para disminuir las desigualdades de oportunidades educativas que afectan a las poblaciones indígenas (Hirmas R. et al, 2005), que permita a los indígenas comprender los códigos de la cultura dominante y defender sus derechos ante las desigualdades estructurales. Dentro de este enfoque moderno se corre el riesgo de ver el acceso a la cultura dominante como un fin y no como un medio. De esta manera se estaría atribuyendo mayor valor a la cultura dominante (a cuyos conocimientos todos los niños deben aspirar a alcanzar), la que podría absorber a las culturas dominadas, eliminando a fin de cuentas la diversidad cultural. Esto es lo que los teóricos de la interculturalidad llaman el “asimilacionismo” (López & Sichra, 2004; Hamel, 2001). Ahora bien, a pesar de estos riesgos, lo que se destaca de esta postura es el énfasis en la igualdad de oportunidades, en la disminución de las desigualdades económicas y de posibilidades de desarrollo, entendido “como un proceso que aumenta la libertad efectiva de quienes se benefician de él para llevar a cabo aquello que valoran” (Hirmas R. et al, 2005, pág. 15).

El enfoque post-moderno tiene como finalidad la valoración y trato igualitario de las distintas culturas. En él se propone que a la cultura dominante no se le debe asignar un mayor valor, y que el bilingüismo o multilingüismo debe ser equitativo entre los distintos grupos de la población. Se trata de una perspectiva cuyo fin es crear una sociedad más equitativa, sin distinción entre culturas, etnias o grupos lingüísticos. Dentro de ella, se pretende convertir las escuelas en espacios que aseguren a los niños de origen indígena y no indígena la posibilidad de aprender de sus culturas de origen, conocer y aprender a respetar a las culturas diferentes. Este es el basamento teórico que subyace en la propuesta del PEIB de Chile.

Al igual que los autores del informe de Políticas Educativas de Atención a la Diversidad elaborado por UNESCO (Hirmas R. et al, 2005), en esta revisión se propone rescatar los aspectos que se valoran como deseables de los dos enfoques. Por un lado, se espera que el enfoque modernista sirva como un medio. Es decir, que los estudiantes indígenas comprendan los códigos y desarrollen las habilidades y conocimientos de la cultura dominante, para así construir comunidades con mayores capacidades para defender sus derechos. Por otro lado, se rescata el enfoque post-moderno como un fin, es decir, que la finalidad del trabajo desarrollado en los ámbitos de la interculturalidad aspiran a conformar sociedades más equitativas, sin distinciones de dominancia entre diferentes culturas. En suma, en el corto plazo el enfoque modernista debería verse como un medio para construir en el largo plazo a una sociedad donde la diversidad cultural no sea sinónimo de desigualdad.

En resumen, la diversidad cultural de los pueblos latinoamericanos ha sido un elemento de inequidad social que ha favorecido relaciones marcadas por las demandas constantes de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos legales y, la valoración y reconocimiento de su cultura. Paulatinamente, las relaciones se han establecido sobre la base de mayor tolerancia potenciando la implementación de diversas políticas que favorecen el conocimiento de las culturas indígenas. Uno de los elementos que debe ser considerado dentro de estas políticas es el rescate de las lenguas originarias, por tal motivo enseguida se revisa la situación diglósica de las lenguas en América Latina.

## 2. La situación diglósica de las lenguas indígenas en América Latina

Actualmente, en América Latina existen alrededor de 500 lenguas originarias (López, 2001), y se reconoce una población indígena de aproximadamente 40 millones de personas, lo que equivale a cerca de un 10% de la población total de la región (López & Sichra, 2004; Hall & Patrinos, 2004; Abram, 2004). Esta diversidad lingüística no ha sido fomentada, por el contrario, la noción de discriminación y de sometimiento cultural al que han sido expuestos estos pueblos tiene su manifestación principal en el uso de la lengua. Según Sylvia Schmelkes:

Importante resulta relacionar, de entrada, lengua con poder. La lengua del poderoso siempre [se] ha utilizado como arma de conquista, de dominio, de convicción (evangelización). La lengua del sojuzgado, del conquistado, independientemente de su situación lingüística, es una lengua desvalorada. La lengua poderosa es de uso público, la lengua del dominado se va relegando a espacios de intimidad (Schmelkes, 2002, pág. 2).

En este marco de relaciones de poder, es que se afirma que la lengua indígena hoy se encuentra en situación de diglosia en esta zona (Comboni & Juárez, 2001; Cueto & Secada, 2003; Schmelkes, 2002), entendiendo la diglosia como el sometimiento de una o más lenguas (la lengua de los subalternos) por la lengua de los grupos dominantes de una sociedad plurilingüe (Albó, 1998, citado en Cueto & Secada, 2003). La situación diglósica de las lenguas indígenas no sólo produce discriminación de parte de los hablantes de la lengua dominante hacia los hablantes de la lengua dominada, sino que también estos últimos “muestran vergüenza étnica y mecanismos de autonegación” (Schmelkes, 2002, pág. 8), lo que genera que durante todo este tiempo haya existido una disminución progresiva de hablantes de las lenguas originarias, y que, hasta ahora, dichas lenguas hayan estado relegadas a espacios privados e intraétnicos, estando ausente de lugares públicos de interacción entre culturas, como por ejemplo, la escuela.

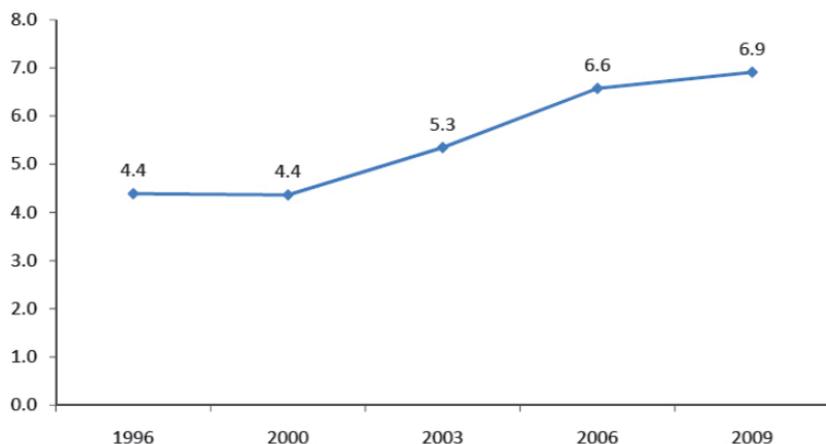
Como se ve en el índice de interculturalidad propuesto en este libro, se abordan indicadores de valoración y revitalización lingüística que apuntan a modificar paulatinamente la situación diglósica de las lenguas indígenas en nuestro país, utilizando precisamente la escuela como lugar de cambio.

### 3. La situación indígena en Chile

Chile es uno de los países con menor cantidad de población indígena en América Latina, lo que probablemente ha contribuido a la tardía visibilización de su situación multicultural y por ende, al retraso de las medidas a tomar al respecto. Debido a la forma en que se mide la cantidad de población indígena en los países (en las últimas mediciones esto se hace por autoadscripción y no por características raciales o lingüísticas), no existe total acuerdo respecto de cuál es la cifra de población indígena en nuestro país. La encuesta CASEN del año 2000 señala que la cifra de indígenas es de 666.319 personas, alcanzando un 4,4%. Otros estudios, citan al Censo 2002 para señalar que la población nacional que se declara indígena alcanza un 4,6% (Hirnas R. et al., 2005). Algunos autores sitúan el número por sobre el 5% (López & Sichra, 2004). Y los datos registrados por la encuesta CASEN 2009 señalan que la población indígena es un 6,9%.

De acuerdo a esta información la población que se declara indígena ha subido consistentemente según la encuesta CASEN (MIDEPLAN, 2011) desde un 4,4% a un 6,9% entre 1996 y 2009 (Gráfico 1). Esto es un indicador interesante que puede interpretarse principalmente de dos maneras. La primera interpretación señala este hecho como un positivo indicador de revalorización cultural, en el sentido de que la población indígena muestra menos autonegación étnica, sintiendo menos castigo social por pertenecer a una etnia indígena. La segunda interpretación incorpora la variable de racionalidad económica, ya que en los últimos 15 años se han ido desarrollando una serie de programas focalizados en la población indígena que conllevan muchas veces algún tipo de beneficio económico. De esta forma, declararse indígena puede significar recibir alguno de estos beneficios que otorga el Estado de Chile (MIDEPLAN, 2011).

Gráfico 1. Porcentaje de población indígena en Chile.



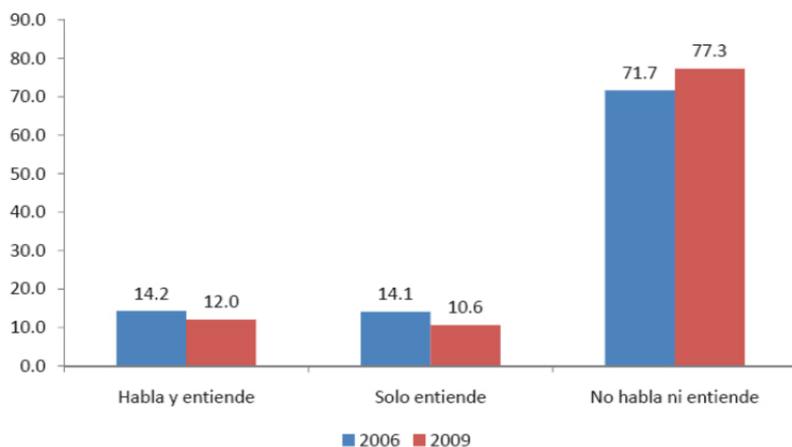
Fuente: Encuesta CASEN 2009, Ministerio de Planificación.

La ley indígena N° 19.253, reconoce a 9 pueblos indígenas en nuestro país: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Diaguita, Atacameños, Quechua, Colla, Alacalufe y Yagan (División

Jurídica MINEDUC, 2010). El porcentaje de habitantes de cada una de estas etnias existente en Chile, acorde al Censo 2002, es: 87,3% Mapuche, 7% Aymara, 3% Atacameños, y las restantes, en su conjunto no alcanzan a ser el 1%, siendo los yamanes la de menor porcentaje con 0,2% (Hirmas R. et al.,2005). En este marco, si bien son 9 los pueblos reconocidos por el estado, las lenguas vigentes hoy en día corresponden a cuatro de estos pueblos: Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua. La lengua del pueblo atacameño, el kunza, es una lengua prácticamente extinguida como tal, sin posibilidades de recuperación salvo por algunas palabras o frases reconstruidas mediante la gramática castellana.

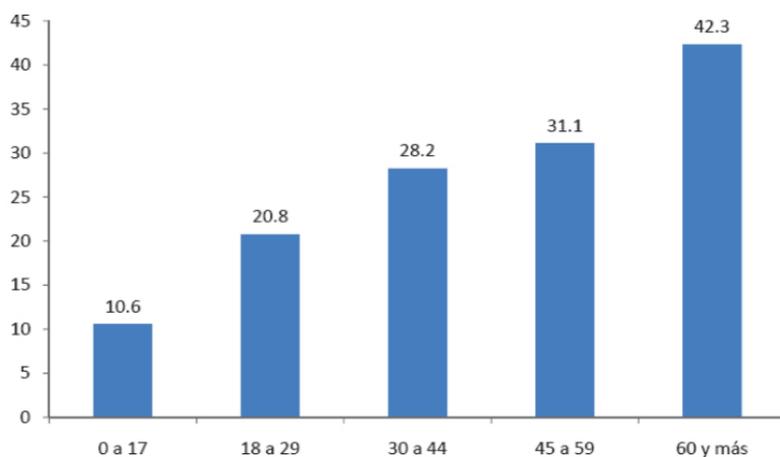
En términos de la mantención de la lengua, se observa en general una pérdida que se manifiesta en dos tipos de indicadores. En primer lugar, el dominio de la lengua ha descendido entre 2006 y 2009, observándose que, por ejemplo, el porcentaje de los indígenas que declaran hablar y entender la lengua baja de un 14% a un 12%, el porcentaje que sólo entiende baja de un 14% a un 10%, y el porcentaje que no habla ni entiende el idioma sube de un 71% a un 77% (Gráfico 1, Gráfico 2). Por su parte, en términos generacionales, se observa que la concentración de los que declaran dominar la lengua está entre los adultos mayores, existiendo una consistente tendencia descendiente a medida que disminuyen los tramos de edad desde un 42% entre los mayores de 60 años, a un 10,6% entre los menores de 17 (Gráfico 3)(MIDEPLAN, 2011).

**Gráfico 2. Mantenimiento de la lengua indígena**



Fuente: Encuesta CASEN 2009, Ministerio de Planificación.

**Gráfico 3. Mantenimiento de la lengua indígena según tramo de edad**



Fuente: Encuesta CASEN 2009, Ministerio de Planificación.

Una manera de disminuir la discriminación producto de la situación disglósica de las culturas dominadas es la implementación de programas de apoyo al desarrollo de las lenguas de los pueblos indígenas. A continuación, se revisa la experiencia internacional de implementación de políticas de educación intercultural bilingüe.

#### 4. Políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el contexto Internacional

Como se mencionó anteriormente, en América Latina existen alrededor de 40 millones de personas de origen indígena, alrededor de un 10% de la población total (López & Sichra, 2004). Tomando en cuenta dicho panorama, los diferentes Estados han reconocido el carácter multicultural de la sociedad y, desde esta perspectiva, han desarrollado acciones destinadas a atender la problemática de los diversos pueblos originarios. Esta preocupación surge no sólo como respuesta a las presiones implícitas o explícitas de organismos internacionales, sino que se origina como reivindicación de la hegemonía cultural de occidente, que durante mucho tiempo instaló un discurso político vinculado a la tolerancia, es decir, a la mera aceptación de la alteridad. La ya conocida situación de expropiación, discriminación y abandono a la que han estado subyugados los pueblos originarios, sumado a los elevados índices de pobreza que presentan estas poblaciones y a la menguada valorización de sus tradiciones, creencias y pérdida de sus lenguas, ha llevado a la agenda gubernamental a idear una planificación educativa que permita el despliegue de las diversas culturas existentes.

Recorriendo el panorama internacional, nos encontramos con una serie de dispositivos legales que incorporan -dentro de sus demandas- garantizar los derechos educativos de los pueblos originarios. Tal es el caso del Instrumento Internacional de Derechos Humanos, el cual estableció en 1994 una serie de observaciones generales. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales manifiesta una observación general en el artículo 27 respecto del Derecho de las minorías. En dicha aclaración dispone lo siguiente: “en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma” (p.183). En este apartado se evidencia el reconocimiento de los derechos que se otorga a todas las personas pertenecientes a grupos de minorías, señalando que constituye *un derecho separado* que se adhiere a los demás derechos.

El **Convenio 169 de la OIT**, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, constituye otro dispositivo legal que resguarda la conservación cultural de las minorías étnicas. Dicho convenio fue ratificado por nuestro país el año 2008 y ha servido de sustento a las demandas que reivindican derechos culturales, lingüísticos y también educativos diferenciados. El artículo 7 señala que los pueblos “deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo”. De igual modo establece que “podrán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente” (p. 8). Además, releva la importancia de preservar las lenguas indígenas, adoptando disposiciones que tiendan a promover el desarrollo y la práctica de las mismas (art. 28, 3). Lo anterior responde a la necesidad de construir modelos educativos que atiendan la diversidad sociocultural y sociolingüística.

Por su parte, la **Convención de los Derechos del Niño** (1989) en su artículo 30 menciona que (...) *No se negará a un niño indígena el derecho que le corresponde, en común con los*

*demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.*

Sin duda, las diferentes disposiciones normativas obligan a los países a adoptar medidas eficaces que les permitan a los niños y niñas educarse en su propia cultura y en su propia lengua. Los sistemas educativos actuales son interpelados a construir propuestas que respondan a las exigencias por una educación diferenciada, equitativa y, por supuesto, de calidad. Es preciso, por tanto, trabajar en iniciativas que apoyen el desarrollo personal y social de los niños y niñas, tomando en cuenta sus identidades y riquezas. De ahí, entonces, la importancia de reconocer, promover y proteger los derechos de los pueblos originarios.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es, justamente, el modelo educativo que ha ido conquistando, en los últimos años, significativos espacios en la mayoría de los países de América Latina. La EIB surge como un proyecto pluralista que legitima y acepta la existencia de otra lógica cultural, constituye una de las principales herramientas de lucha para la reivindicación de una educación que reconoce, valora y aprecia la diversidad como riqueza cultural y se articula como un sistema educativo que aspira a la igualdad de condiciones entre las distintas culturas coexistentes, desde un mutuo conocimiento y respeto.

México, Bolivia y Paraguay, países con una elevada población indígena, han llevado a cabo cambios esenciales en su política educacional; han emprendido acciones encaminadas al fortalecimiento de la educación de estas minorías culturales. México, por su parte, promueve el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica con el propósito de mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas. En su Programa Nacional de Educación 2001-2006, es explícito al señalar que debe atenderse a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que logren un bilingüismo oral y escrito efectivo. Para ello, dentro de las iniciativas propuestas, se establece desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües y fortalecer la actualización permanente de docentes y directivos bilingües con el fin de prepararlos para enfrentar el reto de lograr los tres objetivos de la EIB: logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia (p.130). De igual modo, se espera diseñar una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las 10 principales lenguas indígenas como primera lengua entre poblaciones indígenas en las que se está perdiendo la lengua materna.

La Constitución Nacional de 1992, en su artículo 140, definió al Paraguay como un país pluricultural y bilingüe. Por tanto, son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La política educativa en relación a la enseñanza-aprendizaje en las dos lenguas se sustenta en sólidas bases jurídicas. La Ley 28/92, en su artículo 1, establece que la enseñanza tanto del castellano como el guaraní en todos los niveles del sistema educativo paraguayo (primario, secundario y universitario) es de carácter obligatorio. Actualmente, el gobierno paraguayo promulgó la ley de lenguas el 5 enero de 2011, un instrumento de promoción y defensa de las lenguas nacionales; además, creó la Secretaría Nacional de Políticas Lingüísticas.

El caso de Bolivia no es ajeno a la EIB; en 1994, la Ley 1565 de Reforma Educativa (LRE) la instaura como política educativa, transformándose –entonces- en eje de la educación de este país (López & Rojas, 2006). La implementación de esta modalidad en los diferentes niveles del sistema educacional ha significado en la población estudiantil una revalorización cultural. López y Rojas (2006) señalan que el solo hecho de usar la lengua originaria en el aula ha contribuido al fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social. La existencia y uso de la lengua para cualquier comunidad permite la reafirmación y el reconocimiento de sus raíces.

Bolivia ha avanzado en el desarrollo de la política educativa, ha diseñado y presentado hoy un modelo educativo intracultural, intercultural y plurinacional, según lo expresa la Nueva Constitución Política del Estado de Bolivia, promulgada por el Presidente Evo Morales y aprobada el día 25 de enero del 2009.

Más allá del territorio latinoamericano, nos encontramos con una experiencia exitosa en materia de política lingüística en Nueva Zelanda. Este país ha elaborado una política educativa en donde la exclusión no tiene cabida. Con el propósito de potenciar el desarrollo de una sólida identidad como país, ha revitalizado la cultura y lengua maorí. Como experiencia exitosa es claramente destacable, puesto que desde 1987, con el surgimiento de la Ley del idioma maorí, ha ido construyendo una serie de iniciativas tendientes al fortalecimiento de la lengua originaria ya mencionada. En 1991, crean la Federación de Estaciones de Radios maoríes y, en el 2004, instauran un servicio de televisión en lengua originaria. De igual forma, su proyecto de revitalización lingüística contempla dos metas relevantes: al año 2028 se espera que todos los maorí recuperen su idioma y, al año 2040, que todo el pueblo neozelandés sea bilingüe (maorí-inglés). Dentro de las estrategias que han utilizado los maoríes para rescatar y recuperar su lengua, se encuentran los nidos de lengua, espacios de inmersión total en el idioma y la cultura indígena. Estos comenzaron a implementarse en 1981 y surgieron en las comunidades con la participación voluntaria de padres, familias, profesores y autoridades. El rol de los ancianos es fundamental en estas iniciativas, puesto que son ellos quienes dominan la lengua originaria y quienes mejor conocen las tradiciones locales de su cultura. Este último ejemplo –sin duda- supera los aspectos declarativos de las constituciones y normativas y pone en práctica la voluntad política de llevarlas a cabo.

Estas experiencias son un antecedente que se debe tomar en consideración al momento de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile. En el siguiente punto se revisa la experiencia Chilena.

## **5. Programa de Educación Intercultural Bilingüe y el Sector de Lengua Indígena en Chile**

Desde el año 1993 la noción de interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha tomado importancia en nuestro país. Esto como consecuencia de la aprobación de la Ley Indígena N° 19.253 en la que el Estado chileno reconoce a los indígenas como *“agrupaciones que habitan dentro del territorio chileno, a las cuales la sociedad debe de respetar y el Estado, a través de sus instituciones, debe proteger y promover su desarrollo cultural”*, (Hirmas R. et al, 2005). Entre otras formas, este reconocimiento implica el uso y conservación de las lenguas indígenas junto al español en zonas de alta concentración de

población indígena, así como también la inclusión curricular de unidades relacionadas con la enseñanza de las culturas e idiomas indígenas (Abarca, 2004).

La inclusión de la interculturalidad y la EIB se vislumbran como necesarios, ante la constatación de que las escuelas con altos porcentajes de población indígena trabajan con un currículum descontextualizado de la cultura y lengua de las comunidades a las cuales brindan servicios educativos. De esta forma, en 1996 se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual se propone los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.
- Mejorar los aprendizajes de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.
- Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.
- Incorporar a la familia y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.
- Incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas. (Abarca, 2004, pág. 245)

En el año 2009 se aprueba la incorporación al currículum de Educación Básica del Sector de Lengua Indígena (SLI). Esta iniciativa nace en consideración al rol fundamental que juega la lengua para el reconocimiento, valorización y respeto de una cultura. En concreto, esta regulación exige que las escuelas que concentren más de 50% de niños de origen indígena desde el año 2010, y más de 20% desde el año 2013 ofrezcan obligatoriamente el Sector de Lengua Indígena dentro de su currículum (División Jurídica MINEDUC, 2010). De esta forma se aspira a transmitir de forma más fluida, dada la enseñanza de la lengua originaria, aspectos de las culturas indígenas como “la circularidad del tiempo, la relación de parte a todo con la naturaleza, la posición y definición de la persona con relación al entorno [y] la armonía entre partes” (MINEDUC, 2009, pág. 1).

La implementación del SLI incluye, esencialmente, tres elementos. En primer lugar, la escuela debe estar adscrita al programa, lo implica que el establecimiento recibe apoyo del PEIB en cuanto a asesoría y materiales pedagógicos. En segundo lugar, el establecimiento debe proponer un programa de estudios para llevar a cabo el SLI en su contexto. Por último, la implementación SLI depende de la “dupla pedagógica” integrada por un educador tradicional y el profesor mentor. El educador tradicional suele ser un miembro respetado de la comunidad indígena local que sirve de fuente de conocimientos culturales y lingüísticos que pueden integrarse en el SLI. Por su parte, el profesor jefe del curso—por lo general—es el mentor que se asegura que el SLI se implemente de acuerdo a los estándares didácticos y pedagógicos adecuados.

Las lenguas a impartir en este sector son: el Aymara, Quechua, Rapanui y Mapuzugun. La enseñanza de los mismos se articula en torno a los ejes Oralidad y Comunicación Escrita. A continuación veremos brevemente en qué consiste cada uno.

## La oralidad

La oralidad “constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación” (MINEDUC, 2009, pág. 122). La oralidad es una forma de conocimiento dinámica y contextual, que puede incluir nuevos elementos dependiendo de las nuevas generaciones. Esta es la forma tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos indígenas. Los contenidos asociados a este eje en todos los niveles están divididos en tradición oral y comunicación oral.

La tradición oral se entiende como las “prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo” (MINEDUC, 2009, pág. 122), y en este sentido, “los Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Tradición Oral apuntan tanto a escuchar y comprender relatos fundacionales de la memoria local y territorial, como a reproducir y utilizar prácticas discursivas respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, lo que incluye la recreación de canciones tradicionales de la cultura indígena” (MINEDUC, 2009, pág. 122). Como veremos más adelante, estas definiciones son fundamentales para una adecuada medición de los aprendizajes y en las reivindicaciones culturales del SLI.

La comunicación oral está orientada al aprendizaje de la lengua propiamente tal, aunque también implica aspectos de la cultura indígena tales como “conocer y distinguir, por ejemplo, las formas de saludos, de convivencia, los principios de pertinencia ante los mayores y los pares, etc.” (MINEDUC, 2009, pág. 122). Concretamente, el ámbito de la comunicación oral abarca aspectos como el uso de la lengua en distintos contextos, la comprensión y producción de textos orales, aprendizaje de las características fonológicas de la lengua y las características propias de la lengua que permiten crear nuevas palabras.

## Comunicación escrita

El ámbito de la comunicación escrita representa mayor complejidad para las lenguas indígenas, debido a su historia de tradición oral en la transmisión de saberes. En las escuelas que será implementado este sector, no todos los niños tienen acceso en sus hogares a ambientes letrados en donde desarrollen las habilidades relacionadas con la escritura emergente y la conciencia fonológica, de esta forma aquellos que provienen de una cultura oral poseen escasa familiaridad con la escritura. El programa del SLI apuesta a que, como la mayoría de los niños que manejan la lengua indígena posee acceso a dos sistemas de códigos, puede desarrollarse el conocimiento del código escrito de la lengua indígena, mediante los grafemas del castellano. (MINEDUC, 2009)

Finalmente, cabe agregar que dicho sector se implementará de manera gradual, comenzando el año 2010 con 1º básico, y terminando el año 2017 con 8º básico, implementándose cada año el sector en un nuevo curso.

## II. MARCO CONCEPTUAL

La educación formal de los niños indígenas enfrenta múltiples desafíos para fomentar la equidad y promover la diversidad. En lo referente a la equidad, vale la pena recordar que la población indígena constituye el grupo poblacional más pobre de Chile, y una educación de calidad podría coadyuvar a mejorar la situación social de los distintos grupos étnicos en el mediano plazo. El desafío de la diversidad consiste en preservar y honrar las culturas y lenguas originarias, para lograr un desarrollo armónico de los estudiantes.

Los objetivos educacionales de equidad y promoción de la diversidad para los niños indígenas entran en tensión dadas las características del contexto social, situación que se resuelve mediante la interculturalidad. La educación de calidad debe, en primer lugar, ayudar a los niños a fortalecer su identidad, su lenguaje materno y el aprecio por su cultura. De esta forma, la escuela podrá contribuir al desarrollo de la autoestima de los estudiantes, que resulta una habilidad no cognitiva esencial para todo ser humano. Por otro lado, la educación también debe proveer a los estudiantes indígenas con las habilidades y conocimientos que les permitan interactuar adecuadamente con la cultura dominante, para comprender los códigos, evitar la pérdida de oportunidades en la vida y defender sus derechos en tanto ciudadanos y miembros de un grupo indígena. El desarrollo de habilidades interculturales entre los grupos indígenas es una vía para resolver armónicamente esta tensión, pues se trata de fomentar que los estudiantes indígenas mantengan su cultura y lengua y, a su vez, manejen estos elementos de la cultura dominante. Aquí radica el valor de la educación intercultural.

La tensión intrínseca de la educación para las poblaciones indígenas está también teñida por elementos del contexto que entran en contradicción con los propósitos educativos. El medio ambiente no favorece el desarrollo de una educación indígena cuando presenta un panorama de desigualdad social que afecta a los indígenas, de rechazo a las culturas originarias, de diglosia y de escaso reconocimiento de las lenguas y culturas indígenas en el aparato del Estado.

De lo anterior se desprende que los esfuerzos de educación intercultural deberían estar acompañados por otros esfuerzos del Estado para reconocer a los pueblos indígenas, valorar sus culturas y promover el uso de la lengua. Mientras no se avance en este camino más global, se disminuyen dramáticamente las posibilidades de que la educación intercultural alcance los efectos deseados.

Una vez planteado el problema, es necesario conocer la situación de la educación de los niños indígenas. Para lograr este propósito, en primer lugar, se analiza los principales conceptos teóricos que atañen a la educación intercultural bilingüe. En segundo lugar, se aborda los beneficios cognitivos asociados a la EIB y las clasificaciones hechas por la literatura de estos conceptos. En tercer lugar, se explica las variables que inciden en la educación intercultural bilingüe usando el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP). En esta parte se proponen una serie de factores que específicamente estarían vinculados a la eficacia de la educación intercultural bilingüe. Finalmente, se presenta la adaptación del modelo CIPP al Sector Lengua Indígena (SLI) de las escuelas chilenas.

## 1. La Educación Intercultural Bilingüe

Luis Enrique López define la Educación intercultural bilingüe como "una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal" (López, 2001, pág. 7). La experiencia de implementación de EIB en América Latina muestra diferentes enfoques teóricos.

Rainer Enrique Hamel (2001) realiza una clasificación de los tipos de educación bilingüe que se dan en América Latina. Según este autor, existen tres tipos de modelos de educación bilingüe, que forman una gradiente que transita desde los modelos menos proclives al desarrollo intercultural de las sociedades, hacia los modelos con más elementos de interculturalidad. En primer lugar, existen los modelos de **asimilación**, propios del siglo XIX cuando los estados nacionales recién conformados de América latina pretendían tomar medidas para unificar el territorio bajo una sola cultura y lengua. De esta forma, la intención era incluir a los niños indígenas lo más pronto posible en el conocimiento, la cultura y la lengua oficial del territorio (Abram, 2004; López & Sichra, 2004), usualmente, el castellano. Como se ve más adelante, en los trabajos hechos en Chile por encargo del Ministerio de Educación se habla usualmente de "castellanización" (Vergara, y otros, 2005).

Los modelos de asimilación, transitan desde "la sumersión total hasta la transición sistemática" (Hamel, 2001, pág. 8). La sumersión total corresponde a la forma más primitiva de enfrentar el multiculturalismo, una asimilación completa y forzada en la que la lengua indígena es vista como un obstáculo para la civilización, los profesores no manejan la lengua originaria de estos estudiantes, y en general, a nivel curricular y pedagógico prima el monoculturalismo.

Los programas de sumersión relativa, si bien apuntan también a lograr una absorción de la cultura indígena por la cultura dominante, se valen de la primera, para poder transitar hacia la segunda. De esta manera, se utiliza la lengua indígena como lengua de instrucción en los primeros años, hasta lograr que los niños logren competencias en la lengua castellana, lo que implica que la cultura indígena sigue viéndose como un obstáculo para lograr los objetivos curriculares del modelo educativo.

El caso de los programas de transición sistemática, "persiguen los mismos objetivos sociopolíticos que los anteriores" (Hamel, 2001, pág. 9), y utilizan la primera lengua (L1, materna e indígena) como instrumento de alfabetización temprana para adquirir finalmente la segunda lengua (L2, en este caso, el castellano) como lengua principal, pero se propone mantener algunas funciones de la L1 y no arrasar con todo en última instancia como en el caso anterior. De esta forma, este es el primer modelo que propone un bilingüismo efectivo, aunque suponga una jerarquía entre las lenguas y L1 sea funcionalmente subordinada a L2, que es el objetivo que los niños deben cumplir.

Un segundo tipo de modelos, más avanzados en términos de interculturalidad, son los modelos de **preservación lingüística y cultural**, que otros autores como Luis Enrique López llaman modelos de **mantenimiento y desarrollo** (López, 2001; López & Sichra, 2004). Este modelo de preservación puede tomar la forma de un modelo de equilibrio o

revitalización, a juicio de Hamel, dependiendo de la población a la que atiendan y el tipo de currículum. De esta manera, así como los modelos de asimilación parten del supuesto sociopolítico de ver la diversidad cultural como un problema para la unificación del territorio que debe solucionarse, absorbiendo a todas las culturas que no correspondan a la dominante, en el caso de los modelos de preservación, el supuesto es un conflicto lingüístico y cultural, en el que la o las culturas minoritarias sufren una constante discriminación y subordinación, por ende hay una postura ético- valórica que apunta hacia la reivindicación y revitalización de estas culturas, generando un cambio social que implique el equilibrio en el desarrollo de las culturas, en un escenario de respeto y aprendizaje mutuo.

Fundamentalmente, estos modelos proponen lo que en la literatura se denomina bilingüismo aditivo (Hamel, 2001; May et al., 2004), es decir, el pleno desarrollo simultáneo de las dos lenguas, y “la facultad de actuar exitosamente en las dos culturas correspondientes a partir de la cultura propia” (Hamel, 2001, pág. 10).

Un último modelo propuesto por Hamel es el **modelo de enriquecimiento**, el cual está propuesto principalmente para miembros de la cultura dominante, y que en países como los nuestros está escasamente desarrollado. Consiste en una inmersión en una segunda lengua con fines de enriquecimiento y desarrollo de competencias avanzadas de los niños. En este sentido, más que un fin reivindicativo como en el caso anterior, acá el objetivo apunta al desarrollo y el enriquecimiento a través del conocimiento de otra lengua.

Existen otros tipos de clasificaciones de bilingüismo en América Latina, pero en general, todas tienen en común al menos la distinción entre los modelos asimilacionistas y los modelos de mantenimiento y desarrollo (Abram, 2004; Godenzzi, 2004; Hirmas R. et al., 2005; López, 2001; López & Sichra, 2004; May et al., 2004; Schmelkes, 2002). En el caso de esta revisión, resulta de utilidad la clasificación hecha por Hamel en la medida que entrega una gradiente que puede ser útil para futuras clasificaciones del estado en el que se encuentra el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país.

En el caso de las lenguas indígenas de América Latina es evidente la presencia de un **bilingüismo folclórico**, en donde la lengua materna de los alumnos y alumnas es menospreciada, por lo que ha contribuido al desarrollo de la mentalidad diglósica y al autodesprecio por la lengua, identidad y cultura por parte de los propios indígenas (Walqui et al., 2006). Superar el panorama descrito requiere transitar hacia un **bilingüismo de elite**, en donde la lengua materna se valora al mismo nivel que el segundo idioma (Walqui et al., 2006). Solo en este sentido podemos hablar de un bilingüismo que posibilita el enriquecimiento lingüístico entre ambas lenguas.

Pensar que la EIB seguirá provocando situaciones de marginación es una tendencia que debe erradicarse, pues el principio que sustenta dicha perspectiva educativa pretende reducir la discriminación y fortalecer la promoción de oportunidades de aprendizaje; su orientación transformadora e intercultural se presenta como opositora de las relaciones coercitivas de poder. Si el programa es realmente efectivo y refuerza el desarrollo de las destrezas académicas de los estudiantes en ambas lenguas, no ocasionará confusiones ni perjuicios cognitivos; muy por el contrario, los alumnos pueden beneficiarse al acceder a dos sistemas lingüísticos.

## 2. Beneficios cognitivos de la EIB

Hasta ahora, hemos visto las ventajas que tiene el desarrollo de la EIB en términos de su potencial democratizador, contribuyendo a disminuir la situación de discriminación de las culturas indígenas en una sociedad diglósica, y en términos del enriquecimiento cultural, manteniendo y cultivando la diversidad. Lo que significa para la sociedad completa el desarrollo intercultural y la convivencia de todas las culturas de su territorio en un marco de horizontalidad y respeto mutuo. Además, existe una serie de beneficios cognitivos para los niños que participan en programas de educación bilingüe, que se revisan a continuación.

Como señala Cummins (2000), el bilingüismo se vincula con un mayor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico cuando se estimula la adquisición de ambos idiomas, es decir, cuando se beneficia no solo la promoción activa de la L1, sino que también se fortalece el desarrollo de la L2. En este sentido, promover paralelamente ambas lenguas, es pensar claramente en un enriquecimiento mutuo. Desde esta perspectiva, el “bilingüismo aditivo” se produce cuando los estudiantes incorporan una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna. Los niños desarrollan mayor capacidad de lenguaje y de comunicación, y esto amplía su comprensión del mundo y de las culturas.

Son numerosas las evidencias empíricas que dan cuenta de las ventajas de la EIB en términos de desarrollo cognitivo. Estudios realizados en países con elevada presencia indígena, tales como México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y Colombia señalan que los estudiantes que participan en Programas de EIB presentan menos dificultades al momento de leer y escribir en su lengua materna; por otra parte, los logros que alcanzan en el aprendizaje de una segunda lengua surgen después de que la L1 ha conseguido cierto nivel de desarrollo (López, 1997). Asimismo, un estudiante que aprende a comunicarse óptimamente en su lengua, posee mayores herramientas para aprender de manera eficaz una segunda lengua.

El alumno bilingüe por el hecho de manejar dos códigos lingüísticos, se encuentra mejor equipado al momento de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, está mejor preparado para resolver problemas con creatividad, tomar la palabra con seguridad en diferentes contextos y dar a conocer sus puntos de vista y sus derechos (Walqui et al., 2006). A su vez, los estudiantes bilingües desarrollan flexibilidad cognitiva, ya que despliegan mejor el pensamiento convergente, es decir, la capacidad de llegar a una conclusión y/o síntesis a partir de una serie de elementos diferentes, y el pensamiento divergente, la capacidad de dar diferentes soluciones a un problema a partir de un punto determinado (May, Hill, & Tiakiwai, 2004).

Por otra parte, también se ve beneficiada la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de análisis del lenguaje en sus parámetros formales más que en su contenido. La capacidad de manejar dos códigos permite a los sujetos una mejor “inspección y monitoreo” de cada uno, lo que conlleva mejor desarrollo metalingüístico (May et al., 2004).

Relacionado con lo anterior, los bilingües son capaces de comparar y contrastar consciente y subconscientemente ambas lenguas. En palabras de Vygotsky (1962:110, citado en May et al., 2004), el bilingüismo le permite al niño “ver el lenguaje como un sistema particular entre varios más, ver este fenómeno bajo otras categorías generales, y esto lo lleva a estar consciente de sus operaciones lingüísticas”.

Otras habilidades cognitivas relacionadas con el desarrollo del bilingüismo son la “sensibilidad comunicativa”, es decir, la claridad que tienen los individuos bilingües sobre qué idioma utilizar en las diferentes situaciones a las que se enfrentan, y la dependencia-independencia del contexto, relacionado con la capacidad de abstracción, y de ver el todo y no sólo la parte (May, et al., 2004).

Cummins(1976, en May et al., 2004), señala que existen diferentes explicaciones para la relación entre bilingüismo y desarrollo cognitivo. La primera, tiene que ver con que los sujetos bilingües probablemente están expuestos a un rango más variado de experiencias, por hablar dos idiomas, y probablemente por conocer dos o más culturas. Otra explicación se relaciona con la capacidad de cambiar de lengua al momento de comunicarse, lo que genera un pensamiento mucho más flexible.

Investigaciones muestran que los resultados escolares de los estudiantes indígenas que participan en programas de EIB son mejores en comparación con sus pares que solo reciben educación en castellano. Se ha observado que desarrollan mayor capacidad en la resolución de problemas matemáticos, su comprensión lectora es de mejor nivel, incluso en castellano (México y Perú) y –en el caso de Guatemala y Perú– se ha demostrado que los estudiantes desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (López, 1997).

Puede concluirse que la EIB apunta a solventar en general, dos tipos de problemas: el primero, relacionado con la desventaja en términos de aprendizaje de los contenidos de la cultura dominante que tienen los niños y niñas indígenas cuando el sistema educativo no reconoce su lengua materna y le impone una lengua dominante, lo que trae como consecuencia negativa, principalmente, la dificultad para defender sus derechos ante la misma cultura homogeneizadora. El segundo, relacionado con el rechazo de su cultura de pertenencia, puesto que asume la pertenencia como la base para el logro de los contenidos de la cultura oficial y global, en donde la deseabilidad social se vincula con la presencia de múltiples culturas interactuando en un marco de respeto y horizontalidad.

Las diferentes posturas sobre EIB, en general, difieren entre sí sólo por una cuestión de énfasis, ya sea en los aprendizajes y el desarrollo (Hirmas R. et al, 2004), o bien en el desarrollo de la interculturalidad como bien en sí mismo (López, 2001; López & Sichra, 2004; Schmelkes, 2002). Si revisamos los objetivos propuestos por el PEIB en Chile, la prioridad está en “mejorar la calidad de la educación de los integrantes de los pueblos indígenas”(Abarca, 2004, pág. 245), y unas de la estrategias para esta mejora es a través de la instauración de una educación intercultural bilingüe (Abram, 2004; Godenzzi, 2004; Hall & Patrinos, 2004; May et al., 2004; López & Küper, 1999).

### 3. El Modelo CIPP

Para analizar la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI), en este libro se utiliza el modelo CIPP siguiendo lo propuesto por UNESCO en su estudio de factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina (Treviño, et al., 2010). Este estudio propone cuatro ámbitos para la evaluación de políticas orientadas a las mejoras educativas: *Contexto, Insumos, Procesos y Productos*. De esta forma, el modelo CIPP aplicado a la implementación del SLI, entiende los aprendizajes y la instalación de prácticas interculturales en la comunidad escolar como el producto principal, pero a su vez considera que éste se encuentra mediado por el contexto en el cual está inserta la escuela, sus alumnos y familias; así como por la combinación de insumos -entendidos como los recursos materiales y humanos con que cuenta la escuela- y procesos que lleva a cabo el establecimiento - cómo las prácticas pedagógicas, el liderazgo y la gestión educativa, el clima escolar, entre otros.

El siguiente apartado tiene por objetivo presentar el modelo CIPP y señalar los principales elementos que nos permitieron contextualizarlo a la realidad del SLI y, con ello, poder analizar su implementación. De esta forma, comenzaremos por entregar los principales lineamientos teóricos que fundamentan las dimensiones que componen el modelo; posteriormente señalaremos como los hallazgos de un piloto cualitativo (realizado previo a este estudio) permitieron ajustar el modelo al estado actual del SLI; finalmente presentaremos de manera gráfica dimensiones y subdimensiones del modelo CIPP aplicado al SLI.

A continuación se presentan brevemente las principales líneas teóricas que dan origen al modelo.

#### a. Contexto

Diversos estudios coinciden en señalar que esta dimensión es la que explica en mayor medida los resultados en aprendizaje de los estudiantes, a pesar de no estar bajo el control de la escuela; ya que la dimensión de contexto se entiende como el resultado de una combinación de políticas sociales, educativas y económicas.

El contexto social, económico y cultural en el que se insertan las escuelas, junto a los niños y sus familias, ayudan a entender las diferencias de aprendizaje entre estudiante y escuelas. De igual forma la pertenencia a una etnia, el sexo del estudiante, el contexto educativo en el hogar, entre otras, son variables consideradas de contexto.

Uno de los elementos de contexto que toma más relevancia en el caso de la implementación del SLI, además de la pertenencia a una etnia, es la ruralidad; ya que según CASEN 2009 más del 30% de la población indígena se concentra en esta zona, y en regiones como La Araucanía alcanza incluso más del 67%. Además es en estas zonas en las que existe comúnmente una sola opción de establecimiento educacional, que a su vez, es socialmente homogénea.

La población indígena usualmente pertenece a los grupos más desfavorecidos de la población, enfrentando, en relación a la población no indígena, más frecuentemente situaciones de pobreza e indigencia, de desempleo, y de baja escolaridad; especialmente para las generaciones más antiguas. Esto ayuda a explicar las desventajas en aprendizajes que muchas veces presenta este grupo de la población. En contextos rurales, con

restringido acceso a conectividad y a material educativo en el hogar, donde los padres usualmente tienen poco conocimiento respecto a prácticas educativas que permitan complementar el trabajo de los establecimientos educativos; la escuela se vuelve un apoyo indispensable en el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, es preciso tener en cuenta lo que conlleva la integración de estudiantes indígenas con no indígenas que aquí se produce, con las consecuentes consideraciones respecto a la convivencia de distintas tradiciones y culturas, además de la lengua.

Así, se busca identificar elementos del contexto en el que se encuentran insertas las escuelas, que pueden ser considerados como obstaculizadores o promotores de la instalación exitosa del SLI. Estos aspectos se relacionan con la convivencia entre estudiantes de diversas étnias, la valoración de la cultura y tradiciones propias de la localidad en que se inserta la escuela, así como de las distintas formas en que esta cultura se manifiesta a nivel de comunidad, escuela, familia y estudiantes; todos estos aspectos fundamentales para comprender la realidad del SLI y que finalmente decantan en el aprendizaje de los estudiantes.

#### **b. Insumos**

Los insumos, en relación al contexto y a los procesos, tienen un efecto menor sobre el aprendizaje de los estudiantes. En esta dimensión se consideran los recursos con que cuenta la escuela, como la infraestructura, el acceso y uso a libros y material educativo, así como a TIC's, asistencia, tanto de docentes como de los propios estudiantes, apoyo de otros programas, becas, actividades extraescolares, asistencia a preescolar (que a su vez depende de las posibilidades de acceso, y de la calidad del servicio, entre otras), repetición de curso, características e incentivos a los docentes, capacitación de profesores, (auto) selección de profesores, recursos monetarios, adecuación curricular.

De esta forma, hay insumos entendidos como recursos con que cuenta la escuela, ya sean humanos o materiales; y otros, entendidos como la historia escolar de los estudiantes; que afectan el rendimiento escolar. Muchos de estos recursos, en sí mismos no son elementos que produzcan mejoras en el aprendizaje de los niños y niñas, sino que se requiere combinarlos adecuadamente e integrarlos al quehacer educacional en las escuelas.

En esta dimensión, nuevamente aparece como un factor clave la ruralidad, ya que muchos de los insumos con que cuentan las escuelas están condicionados al acceso y aislamiento geográfico que pueda afectar al establecimiento. En particular para el SLI, el tema de los materiales toma especial relevancia, ya que no sólo es necesario considerar el acceso y el uso de materiales educativos, sino también la pertinencia, tanto cultural como etaria, tomando en cuenta los objetivos del programa asociados al desarrollo de la lengua indígena en la escuela. Adicionalmente, también es posible considerar en este ámbito, los materiales que requiere la propia escuela para implementar adecuadamente el programa.

En relación al cuerpo docente, elementos como el tiempo que los profesores pasan en la escuela se relaciona con mejoras en el clima escolar, así como profesores con otro empleo se relacionan negativamente con los aprendizajes de los estudiantes, ya que tienen menos tiempo a dedicar a la preparación de su trabajo. En cuanto a la experiencia de los docentes y su efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, estudios señalan que éste depende de su

edad; específicamente en los inicios de los años como profesor, éstos provocan mínimos efectos sobre el aprendizaje de sus alumnos, a medida que pasan los años el efecto crece hasta alcanzar un máximo, para luego comenzar a reducir sus efectos. Sobre este punto, vale la pena resaltar que un programa como SLI necesariamente requiere que los docentes tengan los conocimientos y la experiencia suficiente para reconocer y hacerse cargo de las necesidades específicas del grupo de estudiantes a los cuales atienden, así como las competencias adecuadas para impartir dos lenguas.

Actualmente, en nuestro sistema escolar existen algunos elementos que podrían ayudar en el reforzamiento de la instalación del SLI, como lo son los Planes y Programas Propios (PPP), y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), los que además traen recursos asociados.

Dentro de los insumos, hay elementos que están relacionados directamente con los alumnos y no con la escuela, como la repetición de curso y la asistencia a preescolar; esto porque son considerados como parte de los “insumos” con los que llegan los alumnos al ingresar al curso que les corresponde. La asistencia a preescolar se asocia a efectos directos y positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, estos efectos están directamente relacionados con el acceso y calidad de este servicio. La repetición, a diferencia de lo se cree comúnmente, trae aparejados efectos negativos sobre el aprendizaje de los niños y niñas.

### **c. Procesos**

Esta dimensión busca identificar las interacciones que se producen entre los actores de la escuela, considerando tanto a alumnos, padres/apoderados, docentes y directivos; tales como clima escolar, rendición de cuentas, práctica y desempeño docente, liderazgo y gestión escolar, currículo y hábitos de estudio. Según Treviño et al. (2010), después del contexto esta es la dimensión que más explica el aprendizaje, pero a diferencia del contexto, se compone de elementos que las escuelas pueden manejar; debido a esto, la existencia de procesos adecuados al interior de la escuela pueden entenderse como un buen precedente de la calidad de la enseñanza de ésta.

El clima escolar es el reflejo de la forma en que los alumnos se relacionan entre sí, así como de la relación que establecen ellos con los docentes del establecimiento. Un elemento a destacar sobre este punto es considerar la opinión de los propios estudiantes, en relación a cómo perciben el clima en su escuela y la relación con sus profesores. Un buen clima escolar se traduce en resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos.

Dado que el SLI involucra un grupo de la población que cuenta con sus propias tradiciones y cultura, no es posible excluir del clima escolar, el rol que cumplirá la comunidad indígena en la implementación del programa; en particular, la relación que establezca ésta con el establecimiento educacional, y viceversa.

En relación a la gestión escolar y el liderazgo, en la medida que el objetivo prioritario del director del establecimiento es el aprendizaje y ubica la gestión en función de éste, se observan resultados positivos sobre el rendimiento de los estudiantes.

Los procesos relacionados a las prácticas docentes no han demostrado tener un efecto importante sobre el aprendizaje de niños y niñas. Esto podría deberse a problemas en la medición, más que a la inexistencia de tal efecto. Una vez más, tal como se mencionó en la dimensión insumos, para efectos del SLI, es importante entender la relevancia de contar con docentes preparados, capaces de enfrentar el desafío de enseñar no sólo a un grupo conformado por niños indígenas y no indígenas, sino también, una nueva asignatura relacionada a otra lengua. Así, las prácticas pedagógicas que ellos implementen en el aula, serán críticas a la hora de evaluar resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

#### **d. Productos**

La última dimensión que contempla el modelo CIPP es la de productos. Aunque se reconoce el hecho que la educación trae consigo una serie de beneficios sociales, la realización inmediata de éstos es el aprendizaje de los estudiantes. Esta dimensión es el resultado de la combinación de insumos y procesos de la escuela, condicionados al contexto en que ella junto a sus alumnos y familias se encuentran insertos. También existen una serie de resultados intermedios, relevantes de mencionar, como la mejora en la autoestima de los estudiantes, mayor participación en clases, mayor interés en conocer su lengua y las costumbres de sus antepasados.

## 4. Adaptación del Modelo CIPP a la realidad del SLI

En este apartado se presenta la adaptación del modelo general CIPP a la especificidad del Sector de Lengua Indígena en escuelas chilenas. Para esto se recurrió a la literatura existente sobre EIB, estudios previos sobre los programas EIB en Chile y a los hallazgos obtenidos de un piloto cualitativo a 12 escuelas con alta matrícula indígena de Chile, realizado con anterioridad a este estudio.

### a. Contexto: La situación socioeconómica, educacional y el contexto sociolingüístico.

El contexto social, económico y familiar de los estudiantes es determinante en los aprendizajes, y su influencia es mayor en ambientes donde la segregación socioeconómica y lingüística es alta (Treviño et al., 2010). Esto es particularmente clave en América Latina, por tratarse de la región más desigual del mundo y donde estas disparidades impactan el rendimiento académico de la población. Diversas investigaciones, desde el Informe Coleman en adelante, dan cuenta de que la variable que más afecta los aprendizajes de los estudiantes es el origen sociocultural, es decir, los aspectos del contexto fuera de la escuela (Cervini, 2002; Coleman et al., 1966; Cornejo & Redondo, 2007; Posner, 2004; E. Treviño, 2005).

Sin embargo, un factor contextual adicional que se puede asociar específicamente a los aprendizajes de las poblaciones indígenas es la situación sociolingüística de éstas. La lengua es fundamental en la medida en que es la principal herramienta para el desarrollo de aprendizajes en el modelo occidental de escuela (Tharpe, 1994), siendo el vehículo para la transmisión de conocimiento, tradiciones, memoria y experiencia de nuestras sociedades. En este sentido, para cualquier estudiante el uso de la lengua materna en su escuela constituye un factor fundamental para su involucramiento en el aprendizaje (López, 2001). Un contexto en donde la lengua materna del estudiante no es la utilizada en la escuela, o por el contrario, donde un estudiante indígena es formado en la lengua dominante para no verse sometido a discriminación, va a determinar la forma en que se estructuran las diferencias sociales y educativas (Treviño, 2011).

En suma, además del peso de las variables socioeconómicas y familiares, el contexto sociolingüístico y la discontinuidad entre lengua materna y lengua escolar deben tomarse en consideración para que no se conviertan en obstáculos para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Treviño, 2011). Para la caracterización del contexto sociolingüístico de las escuelas se utilizarán datos de la encuesta que será aplicada a directores, profesores mentores y educadores tradicionales, lo que será complementado con los datos secundarios para explicar los distintos resultados y formas de implementación del programa en el marco del modelo CIPP.

Las dimensiones de análisis que se consideran para el contexto sociolingüístico son el uso, frecuencia y contexto de uso de la lengua indígena, las variantes dialectales de la lengua indígena y la trayectoria intercultural que trae cada establecimiento. Estas variables que dan cuenta del terreno en el que se inserta el programa en cada realidad particular.

Lo observado en el estudio de terreno respecto a uso, frecuencia y contexto de uso de la lengua indígena, en general es que los alumnos indígenas no manejan ni usan la lengua indígena. Quienes lo hacen, es con un dominio básico y en el ámbito privado con sus familias.

Otro aspecto relevante del contexto sociolingüístico son las variantes dialectales dentro de la misma lengua indígena. En el trabajo en terreno, distintos actores señalaban que al no ser consideradas en el diseño del programa se dificultaba la implementación del mismo. Sobre todo en el proceso de adaptar a la realidad local las capacitaciones y materiales entregados. La consideración de los dialectos locales tiene especial importancia para los miembros de las distintas comunidades.

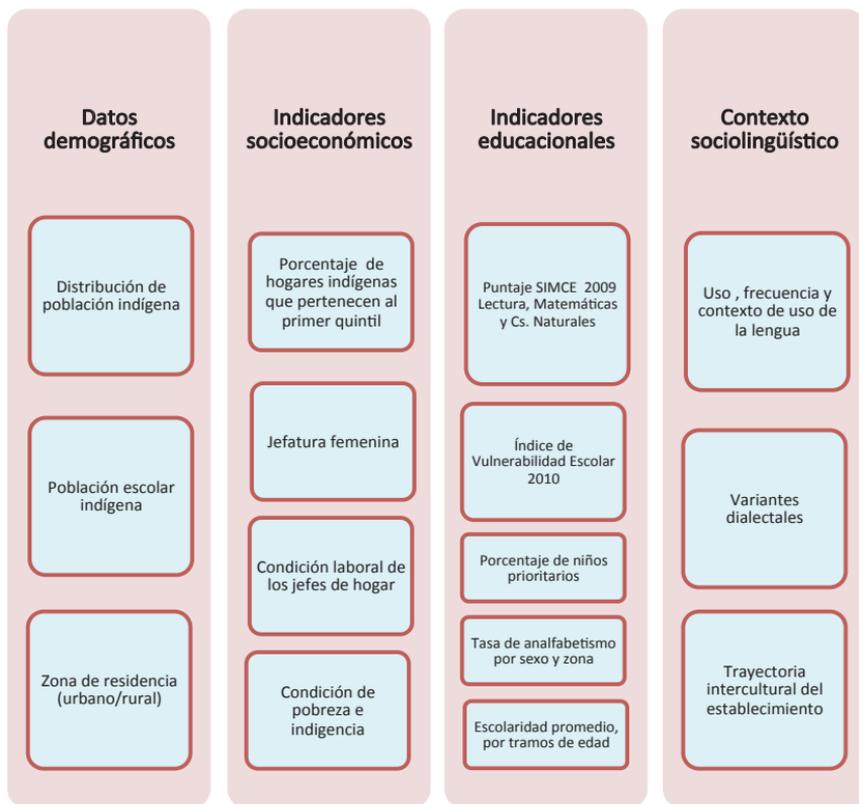
Por último, es importante conocer la historia de cada escuela en términos de iniciativas relacionadas con la educación intercultural. Esto determina de alguna manera como enfrenta la escuela el programa Sector Lengua Indígena. Esta dimensión se denominó “trayectoria intercultural” de la escuela. Como se constató en el trabajo en terreno, hay escuelas que implementan el SLI que participaron del programa Orígenes y otras que venían desarrollando sus propias estrategias interculturales. Por otra parte, existen escuelas que si bien poseen un alto porcentaje de matrícula indígena no están familiarizadas con la educación intercultural y no han desarrollado estrategias previas.

El cuadro a continuación muestra las variables contextuales consideradas relevantes para explicar los resultados de un programa de educación intercultural bilingüe<sup>1</sup> (Cuadro 1).

---

<sup>1</sup> Los indicadores de los datos demográficos, indicadores socioeconómicos e indicadores educacionales fueron seleccionados en base a la información relevante y disponible en Chile. Para el análisis de las encuestas se hizo uso sólo de aquellos indicadores que poseían la suficiente variabilidad dado el tamaño y las características de las muestras a analizar.

**Cuadro 1.** Indicadores de contexto para el SLI



Esquema resumen: Dimensiones de análisis de Contexto. Elaboración propia

## **b. Insumos: Recursos pedagógicos, formación docente de la dupla pedagógica y recursos pecuniarios e institucionalidad escolar**

### *Recursos pedagógicos*

Diversos autores recalcan la importancia de los recursos educativos para mejorar los aprendizajes de los grupos indígenas en la escuela y constatan la deficiencia de estos en la situación actual (Godenzzi, 2004; Pardo et al., 2010; Saavedra et al., 2005; Saavedra et al., 2003; Vásquez et al., 2005; Yapu Condo, 2004). Concretamente, los textos en lengua indígena son señalados como el recurso fundamental y más problemático para la implementación de la EIB en las escuelas. En contextos como el mexicano, en donde existe una amplia diversidad de lenguas, se ha debatido sobre la pertinencia de elaborar textos en lengua indígena desde el nivel central, ya que ante esta diversidad, puede resultar un despropósito. Es así como la creación de lineamientos generales a nivel central se ha establecido como solución intermedia (Hernández, 2003; Hirmas. R et al., 2005).

En Chile, según un estudio realizado por Saavedra y colaboradores en escuelas del programa Orígenes (2003), los directores de escuela reconocen entre los problemas de implementación de la EIB, la “carencia de materiales para elaborar materiales didácticos o adecuar otros” y la “carencia de textos pertinentes para EIB en la localidad” (Saavedra, et al., pág. 41), y en general, la falta de material bilingüe, diccionarios, etc.

Actualmente el MINEDUC, en el contexto del SLI, pone a disposición de las escuelas a través de la página web del PEIB documentos guía para la implementación del programa: programas para el SLI en primero y segundo básico para lengua aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui, guías pedagógicas para cada lengua y algunos documentos de apoyo a la implementación del EIB. Sin embargo, los educadores tradicionales tienden a plantear necesidades similares a las observadas en el estudio del programa Orígenes: falta de textos en lengua indígena adecuados a la edad de los alumnos y al dialecto local y también la carencia de recursos gráficos y audiovisuales.

Por otra parte, entre las “buenas prácticas pedagógicas” encontradas por Vásquez y otros (2005) en escuelas chilenas con proyectos de educación intercultural bilingüe, se encontró que en algunas escuelas se daba “la utilización de textos- compendios realizados en forma participativa por alumnos, profesores, apoderados y autoridades de la comunidad que contienen una recolección de aspectos culturales de la comunidad (yerbas, recetas, vocabulario, leyendas, etc.” (Vásquez et al., 2005, pág. 57). Esta evidencia vendría a corroborar la posibilidad de generar de manera participativa y local el material necesario para desarrollar los aprendizajes de estudiantes en contextos interculturales.

Si bien en algunos casos la insuficiencia de los recursos da pie a soluciones novedosas y contextualizadas, es un aspecto que debe solventarse en el nivel central (Saavedra et al., 2005), la creación de materiales escritos en lengua indígena es, tal vez, uno de los principales desafíos de las políticas educativas. Esto porque es complejo llegar a acuerdos respecto a la escritura de las lenguas de tradición ágrafa cuando existen variantes dentro de ésta. Lo anterior genera intensos debates entre lingüistas y representantes de los

grupos étnicos respecto de los patrones y reglas que se deben seguir para unificar la escritura de las distintas variantes de una lengua (Treviño, 2011).

De esta forma, los indicadores relevantes para la subdimensión de recursos pedagógicos son: tipo de material, forma de elaboración/obtención de material y satisfacción/pertinencia del material.

### *La formación docente de la dupla pedagógica.*

Una de las características fundamentales del diseño del programa SLI es la figura de una dupla pedagógica compuesta por un profesor mentor (docente de aula) y un educador tradicional. Este último, encargado de impartir los saberes tradicionales y específicamente la lengua indígena. Según el decreto que reglamenta el ejercicio de la función docente de los educadores tradicionales (División Jurídica MINEDUC, 2010), existen una serie de requisitos para que los educadores puedan ejercer, reglamentándose también los casos excepcionales en que no existan, en una determinada zona o escuela, candidatos con las condiciones idóneas.

De manera muy resumida, es educador o educadora tradicional aquel(la) que posee experticia adquirida a través del traspaso informal del conocimiento de la religión, de las tradiciones e historia y la práctica de la lengua que le han permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un pueblo indígena. La validación se la entrega, en primera instancia, su propia comunidad indígena. Además de la autorización de la comunidad, para ejercer la función de educador tradicional, hay que poseer el título de profesor de educación básica. En caso de que en la zona no haya personas con estas características para asumir el cargo, las situaciones de excepción van desde poseer el título de profesor de educación media, hasta enseñanza básica incompleta.

Llegados a este punto, es posible vislumbrar las diferentes problemáticas que deben ser solventadas para que el programa tenga éxito. Estas tienen que ver con ambos miembros de la dupla pedagógica, sus conocimientos y capacidades. En primer lugar, la literatura señala que los profesores encargados de esta tarea muchas veces no son competentes en lo que a habilidades pedagógicas se refiere (Abram, 2004; Pardo, y otros, 2010; Ruz, y otros, 2009), específicamente, teniendo en cuenta la forma en que hoy se entiende la pedagogía: no como un traspaso de conocimientos, sino más bien como una mediación que gatilla los aprendizajes significativos en los niños basándose en sus propias experiencias y conocimientos previos, generando conocimientos completamente situados en el contexto del cual proviene el niño (Yapu Condo, 2004). En este sentido, el profesor debe manejar una serie de competencias para lograr que el estudiante pueda desarrollar los aprendizajes. Si un educador tradicional no ha tenido estudios de pedagogía, esta labor se vuelve mucho más compleja.

En palabras de Luis Enrique López:

Aun cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local y, en cierto sentido son copartícipes del horizonte cultural de los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras hispanohablantes y culturalmente criollos hacen. El problema está en que ni los

unos ni los otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus potenciales alumnos(1997, pág. 51).

Debe quedar claro que, si bien el problema puede verse acentuado en el caso de los educadores tradicionales sin formación pedagógica, hay estudios como el de Ruz y otros (2009) que afirman que, en general, los profesores que se hacen cargo de la EIB, sin señalar específicamente a los de origen indígena, tienen deficiencias en el campo pedagógico en aspectos como “la extensión de los períodos de concentración, psicología de la edad evolutiva, la importancia del juego, entre otros...” (Ruz, y otros, 2009, pág. 180).

En segundo lugar, se sabe que es fundamental que el educador que imparta los conocimientos sobre la cultura indígena maneje muy bien tanto la lengua como los conocimientos de la cultura. En este sentido, ante la falta de conocimiento que tienen los docentes no indígenas acerca de los saberes tradicionales, la alternativa seguida por el PEIB de definir duplas pedagógicas posee esta ventaja. De hecho, la literatura considera positivo que los estudiantes tengan contacto con los ancianos y la gente de las comunidades que ha acumulado los saberes de su cultura a lo largo de muchos años (Abram, 2004).

En conclusión, en la enseñanza de los saberes tradicionales es necesario llegar a un equilibrio en el trade-off existente entre habilidades pedagógicas versus manejo de la lengua y los saberes indígenas. En este punto la literatura y la experiencia internacional son claras respecto a qué camino seguir: los profesores deben estar capacitados mediante una formación superior inicial de calidad. En general, los autores (López, 2001; 1997; Pardo, y otros, 2010; Vásquez, y otros, 2005; Abram, 2004) suelen optar por el camino de la creación de instituciones de educación superior para capacitar tanto a miembros de las mismas comunidades en habilidades pedagógicas, como a hispanohablantes que deseen adquirir los saberes indígenas de una determinada etnia.

En Chile, se está avanzando en este aspecto con universidades como la de Tarapacá y la Católica de Temuco que imparten la carrera de Educación general básica con mención en EIB, en las cuales una generación de profesores jóvenes (generalmente de ascendencia indígena y perteneciente a las comunidades con las que trabajan) ha recibido su formación inicial (Pardo, y otros, 2010).

Estudios en esta misma línea(Vásquez et al.,2005), dan cuenta de que, de acuerdo a la visión de los directores de escuelas con EIB, más que el origen étnico del director o los profesores, lo importante es el tipo de perfeccionamiento que hayan realizado en estas materias(Vásquez, y otros, 2005). En este sentido, profundizan señalando que “las acciones están influidas más por el origen de los niños que por el origen del profesor o director/a de la escuela” (Vásquez, y otros, 2005, pág. 56).

No obstante, al ser la formación docente un pilar fundamental del buen funcionamiento del SLI y el desarrollo del bilingüismo en general, es importante tener en cuenta otro tipo de programas de capacitación, orientados a desarrollar las habilidades de enseñanza intercultural bilingüe en todos los docentes y educadores tradicionales y no sólo en las generaciones actualmente en formación. En Chile, a través del PEIB ha existido una serie de iniciativas de capacitación docente a educadores tradicionales y profesores mentores.

Hasta el año 2005, se capacitaron 380 profesores por año en talleres de EIB de diferentes regiones, así como también dirigentes indígenas miembros de comunidades fueron capacitados en EIB. También se ha capacitado a profesores indígenas con maestrías realizadas en Bolivia.

Los directores de las escuelas visitadas que implementaban el SLI resaltaron la importancia que tenía que el educador tradicional fuera capacitado. Los mismos educadores tradicionales manifestaron interés por capacitarse, sobre todo en estrategias pedagógicas. Incluso, algunos profesores mentores señalaron que les gustaría capacitarse en contenidos tradicionales y lengua indígena.

Otra arista de esta misma problemática, según Ruz y otros, es que “se observa en los/as profesores/as una falta notable de conocimientos y uso de metodologías de enseñanza de segundas lenguas (cualquier segunda lengua y en especial las lenguas indígenas)” (2009, pág. 180). Por ende, además del problema con los conocimientos tradicionales de la cultura indígena, existe el problema de la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

En conclusión, la necesidad de profesores de calidad es, de acuerdo a la bibliografía, uno de los pilares fundamentales de la EIB, y por lo mismo, hoy en día es uno de sus mayores obstáculos. Es el aspecto más señalado en la literatura al momento de referirse a las tareas que quedan por cumplir en América Latina en general para desarrollar una EIB de calidad. Luego, en el capítulo sobre Procesos, se indagará en detalle sobre el tipo de prácticas que los docentes realizan (y que se espera que realicen) para desarrollar el bilingüismo en las escuelas.

Los indicadores que dan cuenta de la formación docente de la dupla pedagógica son: nivel educacional, competencias en lengua indígena, didáctica de la lengua indígena y contenidos curriculares tradicionales.

### *Recursos pecuniarios e institucionalidad escolar*

Los recursos monetarios disponibles para las escuelas, así como las adecuaciones curriculares y de proyecto escuela, son factores relevantes para el desarrollo de aprendizajes impartidos en las zonas con alta concentración de población indígena. Los recursos materiales o pecuniarios tienen una baja relación estadística con el aprendizaje por la dificultad de diferenciar su cantidad, calidad y suficiencia (Treviño, 2011). Sin embargo, esta dificultad metodológica no significa que el presupuesto de las escuelas, la infraestructura y el acceso a servicios no sean importantes. De hecho, se trata de elementos esenciales para asegurar un funcionamiento adecuado de la escuela (S. Heyneman, 2004; S. P. Heyneman & Loxley, 1983; M. Pardo et al., 2010; E. Treviño et al., 2010), sobre todo en escuelas que atienden a los niños marginados con menor dotación de recursos, los que requerirían de mayor apoyo para contrarrestar el peso de las desigualdades (Pérez Martínez, Pedroza Zúñiga, Ruiz Cuéllar, & López García, 2010; E. Treviño et al., 2007).

Dado que las escuelas con altas concentraciones de matrícula indígena se encuentran mayoritariamente en contextos vulnerables, se hace necesario identificar qué rol juega la

ley SEP en las escuelas que implementan iniciativas de educación intercultural. Fue posible constatar que algunas escuelas complementaban los fondos que entrega el PEIB con fondos de la SEP. Asimismo, existen escuelas que no implementan formalmente el SLI, pero que financian sus estrategias interculturales por esta vía. Sobre este punto se refiere el PEIB: “En el contexto de las escuelas no focalizadas que quieran implementar el sector de lengua indígena, encuentran respuestas en los recursos que entrega la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Para tal efecto, se hace necesario incluir la implementación del sector en el Plan de Mejoramiento Educativo, lo que significa modificar el Plan de mejora e incluir la implementación de este sector de aprendizaje” (MINEDUC, 2011).

Además de los recursos materiales, la institucionalidad escolar también provee insumos que son importantes para explicar los aprendizajes, particularmente en contextos con población indígena. Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y ajustes curriculares, son herramientas que permiten la contextualización de los aprendizajes de los estudiantes indígenas (M. Pardo et al., 2010).

En este sentido el programa Orígenes incentivó el desarrollo de los Planes y Programas Propios (PPP), cuyo desarrollo fue incentivado por el PEIB en las escuelas focalizadas en los que participaron diversos actores educativos, tanto miembros de la escuela (directivos y docentes), como equipos de expertos en la materia que brindaron asesoría. En el contexto del programa SLI, el PEIB en su documento “Orientaciones para comprender la implementación del Sector Lengua Indígena” (MINEDUC, 2011) entrega a las escuelas que cuentan con PPP dos recomendaciones: la primera es que se basen en los programas de estudio sugeridos por el MINEDUC y la segunda es adecuar el programa de estudio del SLI propuesto por el MINEDUC, que está sugerido desde 1º a 4º básico con 4 horas pedagógicas de implementación, manteniendo los OF-CMO del Marco Curricular “Decreto de Actualización 2009” y desarrollando su propio PPP de SLI con las horas que el establecimiento determine.

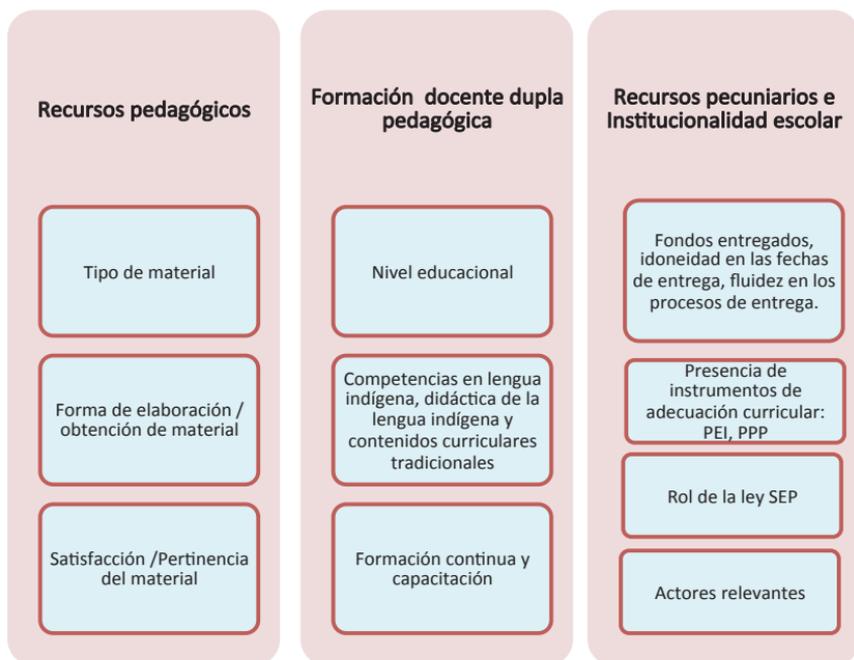
Finalmente, existe otro tipo de insumo relacionado con la institucionalidad escolar y que define el funcionamiento del PEIB: los roles que cumplen los actores que están involucrados en la implementación del programa y su grado de involucramiento con el programa. En primer lugar está el MINEDUC, específicamente el PEIB en su nivel central, representado a nivel local por coordinadores regionales y provinciales y supervisores, que son los encargados del seguimiento constante del programa en cada región y de la asistencia técnica en las escuelas, labor que reconocen no poder realizar con la frecuencia que desean por falta de tiempo y recursos (Pardo, y otros, 2010). Otro actor que podría ser relevante para la implementación de políticas educativas interculturales es el sostenedor. Si bien, en general toman un rol mucho más administrativo, de acuerdo a la evidencia mostrada en el estudio del CIAE (Pardo, y otros, 2010), un rol más activo en la implementación del PEIB puede ser un factor que marque la diferencia. A su vez, es importante que el equipo dentro de la escuela (director, profesor mentor y educador tradicional) funcione coordinadamente.

De esta forma, la discusión sobre los recursos pecuniarios e institucionalidad escolares se puede resumir en torno a los siguientes indicadores: fondos entregados, fechas de entrega

y fluidez del procesos, presencia de instrumentos de adecuación curricular, incorporación de la ley SEP y el trabajo conjunto con actores relevantes.

El Cuadro 2 a continuación muestra los insumos considerados relevantes para explicar los resultados del SLI.

**Cuadro 2. Indicadores de Insumos para el SLI**



Esquema resumen: Dimensiones de análisis de los Insumos. Elaboración propia.

### c. Procesos: Las prácticas docentes y la relación comunidad escuela.

Los procesos representan los elementos más difíciles de medir y que mayor incidencia tienen en el aprendizaje después del contexto. Es en las escuelas donde se juega el impacto de las políticas públicas y, si éstas no alteran los procesos e interacciones en las salas de clase y las escuelas, se pondrán en riesgo los objetivos de las políticas (Treviño, 2011). A continuación se destacan los procesos que parecen más apropiados para el desarrollo de aprendizajes en contextos de alta población indígena y específicamente en el programa SLI.

#### *Prácticas docentes de la dupla pedagógica*

En el apartado referente a insumos se expuso la importancia de la práctica docente para el desarrollo de la enseñanza de lengua indígena en las escuelas focalizadas por el PEIB, y se profundizó respecto de la formación docente como variable de entrada relevante para una implementación exitosa del bilingüismo. En este apartado se indagará en las prácticas docentes idóneas para que, desde la perspectiva de los procesos, se dé una implementación exitosa de la EIB, además de conocer los principales problemas y desafíos que el programa tiene en este ámbito.

En el estudio “Sistematización de los distintos ámbitos de Intervención en los establecimientos educacionales del programa Orígenes” elaborado por Ruz y otros (2009), se plantea una sistematización de la forma en que debe comprenderse la práctica pedagógica en la enseñanza del bilingüismo. En general, las metodologías para el aprendizaje de una segunda lengua (L2) se basan en las concepciones de aprendizaje significativo, donde es el estudiante quien pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, incluyendo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sus experiencias previas y contexto de procedencia. De esta manera, según este estudio, son cuatro los principios sobre los que se funda la nueva metodología de didáctica de L2 (Ruz, y otros, 2009, pág. 164):

- La autonomía del aprendizaje
- La centralidad del alumno
- La interacción
- La interculturalidad

Estos cuatro aspectos son los fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes desde el enfoque constructivista, ya que según los autores: “para hacer autónomo/a a un/a alumno/a se debe hacer que él/ella esté al centro del proceso de aprendizaje, instándolo/a a que se haga cargo de su propio progreso, que esté consciente de lo que está haciendo y de cómo lo está haciendo, y que, sobre todo, tenga la posibilidad de confrontarse con sus compañeros/as y crecer en el grupo” (Ruz, y otros, 2009, pág. 164).

En el estudio realizado por Vásquez y otros (2005), se pueden encontrar una serie de lineamientos amplios de lo que la literatura considera una adecuada implementación en el aula de la EIB en general. Se resumen en lo siguiente:

1. “Preservación, valoración y desarrollo de la cultura local e indígena: Es decir, *“reconocer y valorar la historia, lenguaje, economía social y cultura local, popular e*

*indígena, tradicional y moderna e incorporarla al currículo, a los diseños de enseñanza, a los textos y materiales*<sup>2</sup>, y a la vez dar plena cabida pedagógica a las vivencias, las prácticas, los valores, los ideales y los proyectos de las familias y grupos a los que pertenecen los niños indígenas.

2. Preservación, valoración y desarrollo de la lengua indígena: Es decir, promover el *“aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua, como condición para un mejoramiento de aprendizajes, como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural- lingüístico de los pueblos originarios”*.
3. Fortalecimiento de la identidad cultural del niño: Es decir, *“fortalecer la identidad y autoestima de los niños, valorando su historia personal, familiar, comunitaria y de sus pueblos”*, utilizándolas en el proceso de enseñanza aprendizaje y promoviendo de tal forma su rol como *“agentes y productores culturales”*.
4. Promoción del dialogo intercultural: Es decir, educar al reconocimiento y aceptación de la alteridad y al establecimiento de relaciones basadas en la cooperación y en la construcción del saber en forma crítica, a través del dialogo e intercambio de conocimientos.
5. Promoción de la participación de las familias y comunidad en la escuela: Es decir, permitir y promover la participación de las familias y de la comunidad en la gestión escolar y en la construcción del currículo con el fin de incorporar la visión de mundo y saberes locales.” (Vásquez, y otros, 2005, págs. 42-43)

Los investigadores en este estudio se propusieron encontrar cualquier tipo de prácticas pedagógicas relacionadas con EIB. Lo que se encontró fueron en su mayoría prácticas de desarrollo de la identidad, del diálogo entre estudiantes, de involucramiento de la comunidad y las familias, pero sólo una práctica directamente asociada al desarrollo del bilingüismo. Este hallazgo está en línea con toda la evidencia que señala que los profesores carecen de habilidades para desarrollar el bilingüismo en el aula, y de hacerlo, se focalizan solamente en *“la memorización- por parte de los/as alumnos/as- de vocablos (aislados de cualquier contexto significativo), morfología nominal relativa a las partes del cuerpo humano, números, fauna local; a veces a la enseñanza de estos vocablos se agrega aquella de términos relativos al ámbito culinario y/o artesanía”* (Ruz, y otros, 2009, págs. 162-163). Esto es especialmente significativo para un programa centrado en la lengua como el SLI.

Un aspecto previo a las prácticas de aula y esencial para su desarrollo, es la planificación de la clase. Una preocupación que se constató en las escuelas que implementaban el SLI era el escaso tiempo que tenía la dupla pedagógica para planificar en conjunto las clases de SLI, principalmente porque el profesor mentor no tiene tiempo destinado a esta tarea. Lo anterior significa que en esos casos las clases las prepara el educador tradicional por su cuenta. Sin embargo, si bien él puede apoyarse en los programas que provee el MINEDUC, no cuenta con las competencias pedagógicas para su correcta adaptación. Esto no permite que se aproveche de la mejor manera las ventajas que tiene el modelo de trabajo en dupla

---

<sup>2</sup> Las citas textuales que están dentro de los cinco lineamientos citados acá fueron extraídas por los autores del estudio, del documento de trabajo *“Programa de Educación Intercultural Bilingüe”*, aún no encontrado para citar directamente ya que en el documento original tampoco fue adecuadamente referenciado. Para más información ver (Vásquez, y otros, 2005, págs. 42-43).

pedagógica en que se complementan los conocimientos pedagógicos con los conocimientos tradicionales y de lengua indígena.

La evaluación de la asignatura es una de las prácticas que fue considerada en la dimensión de procesos del modelo CIPP adaptado a la enseñanza de la lengua indígena. El SLI es novedoso respecto de los programas anteriores de EIB en el país, ya que se introduce en el currículum obligatorio de las escuelas con alta concentración indígena. Esto implica que los alumnos deben ser evaluados por su desempeño en esta asignatura. Sobre este punto existen muchas dudas en las escuelas visitadas que implementan el programa. En algunos casos no se había acordado el método de evaluación a utilizar, aun habiendo implementado el programa hace más de un año. Si bien los programas del MINEDUC para el SLI especifican aprendizajes esperados con sus respectivos indicadores, deja el rol de decidir qué y cómo se calificará el sector a cada establecimiento: "La definición e implementación de los instrumentos de evaluación, así como las decisiones respecto de la calificación de los OF, son aspectos que en última instancia dependen de las opciones adoptadas al interior de cada establecimiento. Específicamente, estos son aspectos que dependerán de las disposiciones que cada establecimiento defina en su reglamento de evaluación" (MINEDUC, PEIB, 2010, pág. 22). En los programas se sugieren ciertas formas de evaluación como, por ejemplo, pautas de observación de comportamientos y diálogos grupales, escalas de apreciación, entre otras. Sin embargo, no se entra en detalle sobre la construcción y aplicación de estos instrumentos.

Un último aspecto a considerar en las prácticas pedagógicas en el SLI es la delimitación de roles dentro de la dupla. En general, según la investigación realizada por el CIAE (Pardo, y otros, 2010), en las escuelas estudiadas el educador tradicional juega un papel central en la enseñanza de la lengua, ya que, en general los profesores de la escuela no son hablantes ni tienen un dominio suficiente de la lengua como para enseñarla. De esta forma, el educador tradicional es una figura muy legitimada como actor fundamental dentro de la escuela (Pardo, y otros, 2010). Según el estudio, esto también se manifiesta en los alumnos, ya que se constata que éstos se sienten en mayor confianza para hablar la lengua indígena en presencia del educador tradicional.

Sin embargo, el mismo estudio señala que existen otros casos en que el educador tradicional no tiene el rol protagónico que debiese tener, y en algunas escuelas éste se ve obligado a desarrollar su labor de manera aislada, sin lograr integrarse al cuerpo docente como tal (Pardo, y otros, 2010). De todas formas, se estabilizan dos tipos de labores del educador tradicional cuyo cumplimiento es importante tener en cuenta. En primer lugar, las labores pedagógicas, orientadas al desarrollo de los aprendizajes de contenidos culturales locales y la contextualización de las materias. Para el desempeño adecuado de esta labor, se debe tomar en cuenta como insumo la formación y el grado de capacitación que tenga el educador en temas pedagógicos. Además, es fundamental el grado de legitimación que el educador tenga dentro de la escuela, situación que no ocurre en todos los establecimientos estudiados (Pardo, y otros, 2010).

La segunda función del educador tradicional es la mediación entre la escuela y la comunidad indígena a la cual atiende. Esta situación también ocurriría de forma limitada ya que, de acuerdo a este estudio, el educador tradicional se limita a transmitir información unilateralmente desde la escuela hacia la comunidad, por lo que termina

siendo, más que un engranaje entre ambas partes, un funcionario escolar.(Pardo, y otros, 2010)

En relación al profesor mentor, el PEIB señala en sus "Orientaciones para la implementación del programa SLI", que "son aquellos docentes que preferentemente se encuentran en la escuela y tienen mayor sensibilidad o cercanía con los aspectos indígenas, o bien, con formación en educación intercultural bilingüe (EIB), o en su defecto, el o la profesora que se encuentra a cargo del curso de 1º y 2º año básico de la misma escuela, cuya labor es apoyar en los aspectos técnico-pedagógico y metodológico al educador/a tradicional" (MINEDUC, 2011, pág. 3).

En síntesis, los indicadores claves de la subdimensión de prácticas docentes de la dupla pedagógica son: las prácticas del aula, la planificación de la clase, la evaluación de los aprendizajes y la delimitación de roles en la dupla.

### *Relación comunidad- escuela*

La capacidad de la institución escolar de involucrar a los padres y la comunidad es fundamental (Abarca, 2004), tanto en lo que respecta a instancias de participación de las escuelas en las dinámicas locales, como también en la inclusión de la comunidad para la toma de decisiones vinculadas con el tipo de educación que sus hijos recibirán. En este sentido, al ser la lógica participativa del aprendizaje una concepción propia de los indígenas, la capacidad de la escuela de reformular sus esquemas y ser capaz de volcarse hacia la comunidad, incluso a nivel de los procesos de construcción curricular, es un aspecto que suele ser resaltado por la tradición teórica intercultural (Treviño, 2011).

Históricamente las comunidades indígenas han percibido a la institución escolar como un puente a la cultura dominante y a la movilidad social. Por esto, cuando desde la escuela surgen iniciativas para transmitir la cultura indígena se generan ciertos reparos en las mismas comunidades. Sin embargo, en las escuelas estudiadas esto fue cambiando desde la implementación del programa y según algunos actores, ahora las comunidades se sentirían más cercanas a los establecimientos (Pardo, y otros, 2010). La promoción de la participación de las familias y comunidad indígena en los programas es un elemento importante para favorecer la EIB (Vásquez, y otros, 2005) y debiera pasar de una participación contributiva a formas de participación decisorias en las escuelas interculturales (Ruz, y otros, 2009).

La literatura concuerda en que uno de los principales aspectos que debe solventar un programa de EIB, y específicamente el SLI para nuestro país, es la aprobación y disposición de los padres de las comunidades indígenas a incluir a sus hijos en programas de formación en sus lenguas originarias. Diversos estudios y teóricos (Vásquez, y otros, 2005; Saavedra et al., 2005; Saavedra et al., 2003; López & Sichra, 2004), aduciendo diferentes razones de fondo y recomendaciones, explicitan este problema. Autores como López & Sichra (2004) y Schmelkes (2002) indican que es la condición de pueblos minorizados, la que provoca que en los distintos países de América Latina algunas familias opten por ocultar su lengua en el espacio privado de sus hogares, tal como lo muestra la evidencia expuesta por el estudio de Vergara y otros (2005) en las comunidades del

programa Orígenes de Chile y como se evidenció en el piloto cualitativo, donde los actores entrevistados señalaban que los pocos alumnos que manejaban en algún nivel la lengua indígena, la utilizaban principalmente en sus hogares.

La literatura también especifica que la oposición de los padres a la enseñanza y desarrollo de sus lenguas originarias en las escuelas de sus hijos, se debe principalmente a que los programas de EIB son mal implementados, lo que en consecuencia trae que los padres se opongan al desarrollo de la educación intercultural y especialmente del bilingüismo en las escuelas (López & Sichra, 2004). En este sentido, este planteamiento concordaría con la idea de creciente castellanización de estas comunidades, ya que al parecer, lo fundamental para los padres es que sus niños aprendan bien el castellano (L1 en el caso chileno).

En el estudio realizado por Saavedra y otros por encargo del PEIB (2003), se entrevistó a los directores de las 162 escuelas que en ese momento formaban parte de Orígenes. Entre los problemas de implementación de la EIB señalados, destacan que “al principio algunos apoderados se opusieron” (Saavedra et al., 2003, pág. 41) o que existe “el rechazo de algunos apoderados que no se involucran” (Saavedra et al., 2003, pág. 42). Según la percepción de los profesores, en el 33% de estas escuelas “a los padres y apoderados indígenas les interesa mucho la EIB y están de acuerdo con ella”. En un 25% habría tanto apoderados partidarios como detractores de la EIB, y en un 7% de las escuelas habría resistencia a la instauración de la EIB (Saavedra et al., 2003, pág. 48).

A pesar de que existen datos que dan cuenta de una posibilidad real de resistencia entre los padres al desarrollo de EIB y la instauración del SLI en sus escuelas, existe también evidencia que da cuenta de una valoración positiva entre los apoderados al PEIB, además de una importante disposición a participar activamente en iniciativas de la escuela relacionadas con esto.

El estudio realizado por Vergara y otros (2005) evaluó las actitudes de población mayor de 18 años de las comunas de las 5 regiones en las que el PEIB Orígenes decidió intervenir acerca del tema indígena, la lengua indígena y la EIB. Esto fue realizado mediante tres criterios: cognitivo, es decir, las opiniones afirmadas en el conocimiento sobre el tema, afectivo, relacionado con la adhesión emocional, menos consciente, de la persona hacia el tema, y finalmente la dimensión conativa, relacionada con la disposición a participar en iniciativas relacionadas con el tema, previa evaluación cognitiva y afectiva. En general, los datos permiten afirmar que existe una positiva disposición hacia el tema indígena, en todas sus regiones, en todas las áreas y temas tratados.

Finalmente, según este estudio, si bien la dimensión conativa suele experimentar una baja en las predisposiciones positivas, probablemente por el paso “a la acción” que esto implica en cada uno de los temas, la baja no implica que la evaluación global deje de ser positiva, al contrario, los porcentajes de aprobación de los temas en este aspecto no suelen bajar del 70% en promedio (Vergara, y otros, 2005).

Hemos expuesto hasta acá que la literatura señala como uno de los problemas para la implementación de EIB la disposición que poseen los padres para que las escuelas de sus hijos incluyan estos proyectos. La literatura y estudios que se enmarcan dentro del enfoque intercultural y que apuestan por un modelo bilingüe de mantenimiento y desarrollo, al apuntar la situación problemática ya descrita, dan cuenta (1) de que esta

situación se debe al hecho de que los pueblos indígenas se han visto minorizados en las sociedades a las que pertenecen por la cultura dominante, lo que genera que la lengua originaria se oculte en la privacidad de los hogares o las conversaciones entre miembros de la misma cultura (López & Sichra, 2004; Schmelkes, 2002), y por otra parte, (2) que ante esta situación, un desafío como programa de EIB consiste en sensibilizar a la población indígena que se ha distanciado de su lengua y cultura originaria (Vásquez, y otros, 2005).

Al realizar el análisis de la participación de la comunidad, es importante destacar la relevancia de los elementos de contexto que determinan esta participación. Así, existe una relación inversamente proporcional entre la cantidad de comunidades y la dispersión de la población que atiende la escuela y el grado de participación (Pardo, y otros, 2010, pág. 45). Esto es importante de considerar ya que al extenderse la obligatoriedad del programa a las escuelas con 20% o más de matrícula indígena, éste se implementará en escuelas con características contextuales muy diversas. Teniendo en cuenta esto, se definen una serie de instancias en las que se relacionan escuela y comunidad.

Las dimensiones de análisis de la relación comunidad escuela son: la percepción sobre la disposición de la comunidad hacia el SLI, la participación de la escuela en las dinámicas locales, la celebración de tradiciones en la escuela, el acceso y participación de la comunidad en procesos educativos y la participación de la comunidad en la elección del educador tradicional y en decisiones relativas a la EIB.

La participación de la escuela en las dinámicas locales consiste principalmente en celebraciones y tradiciones de la comunidad, aunque también se considera la articulación de algunas actividades de la escuela con los procesos productivos de las comunidades indígenas, en las cuales los niños participan en tanto miembros de la comunidad, y la escuela es invitada a participar de manera esporádica. Son instancias en que “es la escuela la que se vuelca a la comunidad” (Pardo, y otros, 2010, pág. 46). Estas situaciones son un indicador positivo de la legitimidad de la escuela ante la comunidad y del desarrollo de interculturalidad dentro de la institución.

En la celebración de tradiciones en la escuela, es la comunidad la que ingresa a la escuela a participar de celebraciones propias de su cultura. El ejemplo común de esto es la celebración del año nuevo mapuche (wetripantu) y aymara (machaq mara). En estos casos, se detecta una situación preocupante para el desarrollo de la interculturalidad, en el sentido de que todavía se observa la asimilación de las celebraciones a la cultura escolar “sin considerar su lógica interna o el traspaso del saber que lo articula, a los aprendizajes de los alumnos” (Pardo, y otros, 2010, pág. 48). Se pudo apreciar en el terreno que esta era la práctica más generalizada en relación con la interculturalidad donde participaba toda la comunidad escolar.

El acceso y participación de la comunidad en procesos educativos es importante ya que uno de los objetivos del PEIB es “Incorporar a la familia y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales” (Abarca, 2004, pág. 245). De esta manera, se han detectado formas de promoción de instancias para participar en el desarrollo de las adecuaciones curriculares (PPP y PEI) que eran desconocidas por la comunidad (Pardo, y otros, 2010).

En la misma línea de lo anterior, al indagar en la participación que tiene la comunidad en la elección del educador tradicional, se ha detectado que, en algunos casos, se llama a concurso público, y en otros se consulta directamente a las comunidades indígenas, lo cual despertaría algunas críticas debido a disputas internas entre diferentes comunidades ya que el mecanismo no es del todo transparente y democrático (Pardo, y otros, 2010). Algunas de las escuelas visitadas señalaron que en las reuniones de apoderados se presentaba al educador tradicional y se validaba a través de una votación.

### *Prácticas interculturales en la escuela*

Como señalan Hirmas y Hevia (2005), el desafío que tiene la Educación Intercultural es crear espacios de convivencia entre alumnos de distinta procedencia, enseñando a todos a aceptar y valorar las diferencias culturales. En general, tanto en Chile como en Latinoamérica, las políticas de Educación Intercultural se han concebido separadas de las políticas de Convivencia Escolar, lo que tiene como consecuencia una pérdida sustantiva del alcance que ambas pueden tener en la formación integral de los estudiantes (Hevia & Hirmas, 2005).

En esta línea, uno de los lineamientos del programa de EIB en Chile es “Promover el diálogo entre culturas del proceso social y educativo local, tanto en contextos formales de enseñanza, como en otras actividades educativas llevadas a cabo en la comunidad (fiestas, juegos, ceremonias, etc.)” (Cañulef, Fernández, Galdames, Hernández, Quidel, & Ticona, s/f pág. 21), por esto la importancia de indagar en las actividades concretas que realizan las escuelas para promover la integración y la reflexión sobre su realidad intercultural.

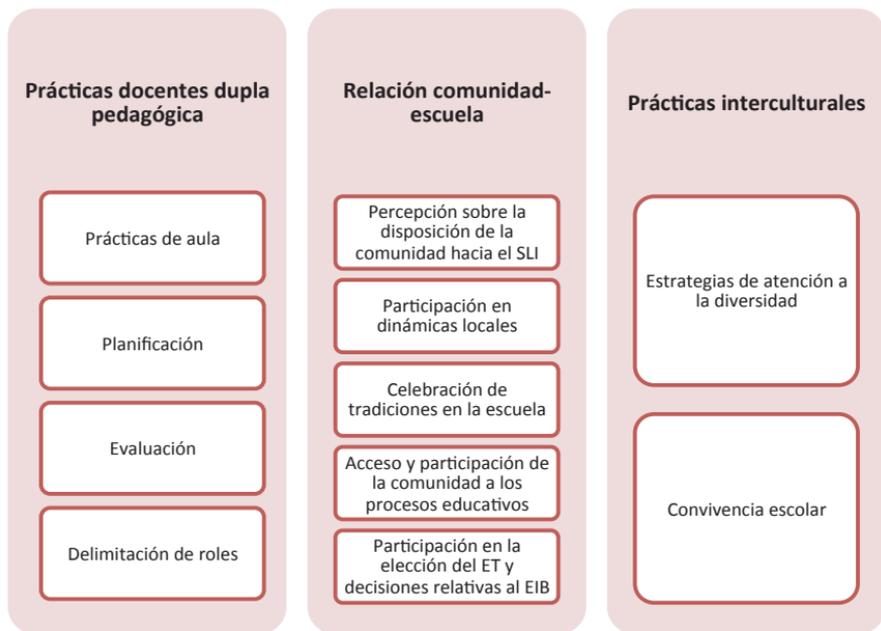
Por otro lado, considerando que existe una elevada proporción de población indígena que llega sólo al nivel de educación básica, especialmente, si se compara con los no indígenas (51,6% y 40%, respectivamente) (CENSO, 2002), es relevante que las escuelas con población indígena cuenten con estrategias y prácticas para atender las necesidades y problemas específicos de estos estudiantes, como por ejemplo, la alta deserción escolar.

De esta forma, resulta pertinente señalar estrategias de atención a la diversidad y convivencia escolar como indicadores relevantes de considerar para evaluar las prácticas interculturales de la escuela.

En resumen, en los procesos escolares aparecen una serie de variables que tienen como denominador común la necesidad de convertirse en prácticas interculturales. Estas prácticas involucran a los docentes como agentes que deben desarrollar prácticas pedagógicas participativas, democráticas y constructivistas, que deben capacitarse para enseñar la lengua propia a quienes no la poseen como lengua madre, y además, aprender a dominar una lengua que no es la propia, tanto para generar inclusión de sus estudiantes indígenas, como también para enseñarla. A su vez, los profesores y equipos de gestión deben ser capaces de vincular la escuela con la comunidad, generando instancias participativas a nivel de involucramiento en las dinámicas y ritos locales, como también a nivel de toma de decisiones.

Por último, en el **Cuadro 3** se incluyen los indicadores de proceso relacionados con el SLI.

**Cuadro 3. Indicadores de Procesos en el SLI**



Esquema resumen: Dimensiones de análisis de los Procesos. Elaboración propia.

#### **d. Productos: Aprendizajes, valoración de la cultura y revitalización de la lengua**

##### *Aprendizajes*

Si bien dentro de cualquier iniciativa de enseñanza de lengua indígena, un objetivo a alcanzar debiese ser el desarrollo de aprendizajes en los ámbitos de comunicación oral y escrita, resulta complejo medir a corto plazo el impacto de cualquier programa en relación a los aprendizajes y al bilingüismo. Una de las razones es que debido al largo historial de represión y negación de esta lengua: “la implementación de la EIB en las escuelas implica un cambio en el paradigma educativo de las mismas, por lo que la concreción de sus objetivos implica un proceso paulatino que demorará muchos años en mostrar sus logros a un nivel más concreto” (Pardo, y otros, 2010. p.64).

Además de esta necesidad de evaluación en el largo plazo, otro elemento que dificulta el avance y la medición de los aprendizajes en estas iniciativas en Chile, es la preponderancia y casi exclusividad que se otorga al SIMCE como indicador de calidad de la educación. Esto genera un conflicto para la escuela al momento de fomentar los aprendizajes de la lengua indígena que, por el contrario, no cuenta actualmente con indicadores para medir sus logros específicos.

Ante esta problemática vale la pena tener presente la experiencia en Nueva Zelanda, donde se implementa un sector educacional de lengua maorí desde los años 80 con escuelas bilingües de medio maorí y medio inglés. La iniciativa neozelandesa muestra la efectividad y la pertinencia de medir los resultados de un programa de EIB a largo plazo. Los objetivos del programa empezaron por la revitalización de la lengua y transitaron al mantenimiento y la inmersión. Veinticinco años después, el sector ya había crecido fuertemente, incrementando el número de hablantes maoríes insertos exitosamente en la sociedad. Respecto de los aprendizajes, los datos muestran que para el año 2008, el 84.4% de los estudiantes en escuelas de medio maorí reunían los requerimientos de alfabetización y cálculo para el nivel 1 de NCEA (National Certificates of Educational Achievement) comparado con el 68.4% de los estudiantes maorí en escuelas de medio inglés. (NCEA, 2008).

Teniendo en cuenta lo complejo que es medir aprendizajes por las razones mencionadas, distinguimos las dimensiones de análisis: Comunicación Escrita y Oralidad (que comprende Tradición oral y Comunicación oral) que corresponden a los ejes transversales del programa SLI. Por otra parte, y en base a la evidencia revisada anteriormente que señala que el bilingüismo tiene beneficios en aspectos cognitivos, se busca explorar en las percepciones sobre la relación que tiene un programa de lengua indígena y otros aprendizajes.

##### *Valoración de la cultura indígena*

Existen, más allá de los aprendizajes, otros indicadores de resultados que pueden ser de alta relevancia para la educación en contextos interculturales. Por ejemplo, uno de los

efectos positivos más importantes que ha tenido el programa EIB implementado hasta el momento en Chile, es sacar a la luz la importancia de la interculturalidad como factor de integración y reconocimiento de la diversidad cultural e igualdad de oportunidades para los estudiantes indígenas. Este reconocimiento se pudo apreciar, en mayor o menor grado, en las escuelas participantes de los programas de la EIB por parte de los equipos directivos y profesores que ya no ven la diversidad solamente como un desafío, sino como un recurso y también por la comunidad escolar que percibe la identidad indígena como un “sello” que las distingue (Pardo, y otros, 2010).

En el programa PEIB Orígenes se alcanzaron importantes logros en la valoración de la cultura indígena por parte de todos los actores. En el ámbito local y cotidiano de la escuela, estos cambios se han notado en modificaciones en el trato directo entre los alumnos, en la relación alumno-profesor y en la relación apoderado-sistema escolar (Ruz, y otros, 2009). A su vez, se observó que en las escuelas que cuentan con EIB los profesores y directores notaban que los alumnos si estaban interesados por su cultura y lengua originaria, especialmente las generaciones más jóvenes que han participado en programas de EIB.

Uno de los objetivos de la EIB es “el fortalecimiento de la identidad y autoestima de niñas y niños indígenas” (Cañulef et al., s/f, pág. 24). La valoración positiva de la interculturalidad y la incorporación de la cultura indígena en los espacios de la escuela ha contribuido a un proceso de afirmación y fortalecimiento de la identidad étnica de los alumnos de escuelas con EIB y es el logro más destacado por el programa Orígenes (Ruz, y otros, 2009). Esto se corroboró en las visitas a algunas escuelas en las que los directores participantes en el SLI señalaban que no veían grandes cambios en los aprendizajes ni en el manejo de la lengua indígena, pero afirmaban con certeza que había mejorado la autoestima de sus alumnos.

Siguiendo con el ejemplo del caso neozelandés, las primeras experiencias mostraron tendencias similares a lo constatado en Chile. Tempranas evaluaciones señalaban que entre los primeros beneficios de los programas bilingües de inmersión maorí estaba la promoción de la autoestima, de la confianza en sí mismo, de la identidad cultural, de la sensibilidad hacia las culturas, de un ambiente seguro y de inclusión de la familia (Jacques, 1991).

Todo lo anterior es de suma importancia para lograr los cambios educativos esperados. Sin embargo, los actores de las escuelas sienten que estos logros no son valorados ni medidos por ningún ente o indicador, lo que causa frustración y una sensación de poca valoración al trabajo que se hace a nivel local (Pardo, y otros, 2010).

En resumen, indicadores claves de la valorización de la cultura indígena son la apreciación de la cultura y la mejora de la autoestima de los estudiantes.

### *Revitalización de lenguas*

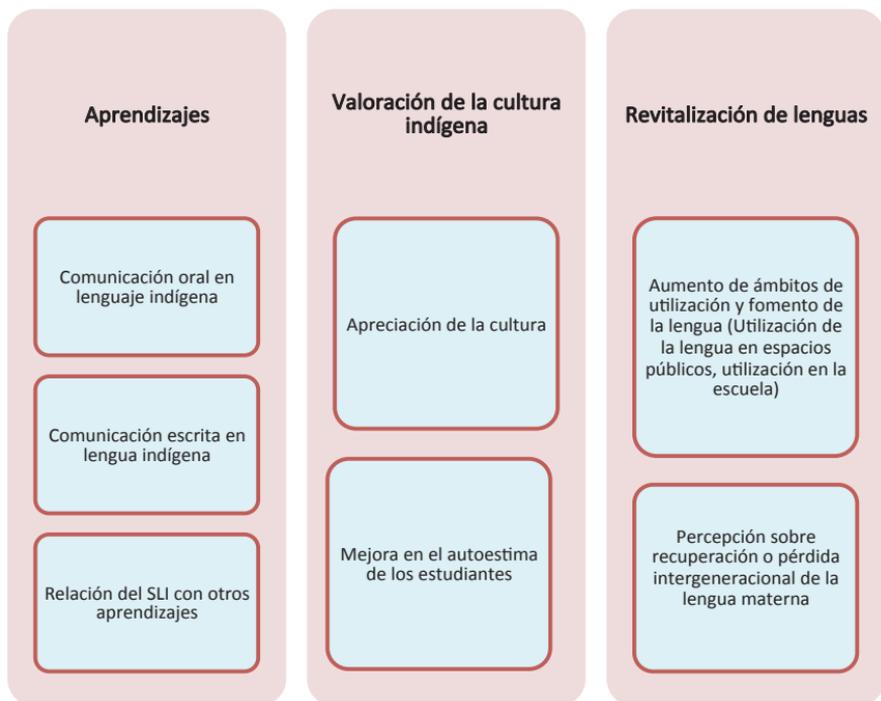
En el caso chileno, los lineamientos entregados por las autoridades para la EIB proponen que todo programa que se desarrolle debe “contribuir a la recuperación, mantención y desarrollo de la lengua y la cultura indígena” (Cañulef y otros, s/f, pág. 21). El PEIB, al implementar el SLI apuesta a la enseñanza de la lengua en la escuela como vehículo principal para alcanzar estos objetivos, ya que “las lenguas indígenas son parte de las

riquezas de los pueblos y representan una cultura que nos ha sido heredada para aprender de ella. Al extinguirse una de estas lenguas, se extingue con ella la riqueza de una cultura única, y eso empobrece a toda la humanidad” (MINEDUC, 2011, pág. 1).

En Chile, en la mayoría de los contextos donde se implementa e implementará a futuro la enseñanza de lengua indígena (con excepción de algunas áreas mapuches), no existe un bilingüismo funcional generalizado, lo que se refiere a que la mayoría de los hablantes pueden establecer interacciones conversacionales en dos o más idiomas sin que necesariamente estén alfabetizados. Es por esto que se hace imposible empezar directamente con un programa bilingüe (Ruz, y otros, 2009), por lo que se empieza con un trabajo de protección, reconocimiento y promoción del idioma vulnerable, lo que va más allá de la escuela. Es por esto que para observar la revitalización de las lenguas indígenas en el contexto de SLI en Chile hemos seleccionados dos dimensiones de análisis que creemos más pertinentes a los objetivos y la etapa en que se encuentra el programa: aumento de ámbitos de utilización y fomento de la lengua y percepción sobre recuperación o pérdida intergeneracional de la lengua materna.

El Cuadro 4 muestra un resumen de las variables de producto del SLI.

**Cuadro 4. Indicadores de Productos SLI**



Esquema resumen: Dimensiones de análisis de los Productos. Elaboración propia.



### III. ¿CÓMO FUNCIONAN LAS ESCUELAS QUE ATIENDEN A NIÑOS INDÍGENAS EN CHILE?

A lo largo de este capítulo se presentan una serie de evidencias de la experiencia educativa que viven los niños indígenas en las escuelas. Para ello se estudian escuelas que atienden a niños indígenas (al menos 20% de la matrícula). El análisis se basa en información obtenida en escuelas con SLI y sin SLI. Esta distinción es importante porque podríamos identificar el grado en el que las escuelas asumen la diversidad cultural y, además, estudiar si existen diferencias entre las escuelas que implementan la política del SLI versus las que no las implementan.

Es necesario mencionar brevemente algunas precisiones de las muestras de estudio para una mejor comprensión de los hallazgos presentados en este capítulo. En primer lugar, dentro de las escuelas con SLI se conformaron dos muestras. Por un lado, una muestra consiste en 100 escuelas que implementan el SLI. En dichos establecimientos respondieron las encuestas tres actores clave: el director de la escuela, el educador tradicional y el profesor mentor, estos dos últimos conformantes de la “Dupla Pedagógica”. Cabe señalar que esta muestra de 100 escuelas fue analizada también en función del grado de concentración de niños indígenas para algunas variables específicas, dada la importancia de estas últimas para la implementación del SLI. En dichos casos se comparan escuelas con SLI con más del 50% de matrícula indígena (72 escuelas de la muestra) y escuelas con menos del 50% de matrícula indígena (28 escuelas de la muestra).

Por otro lado, se conformó una muestra de 428 recintos educacionales que atienden a estudiantes indígenas, de los cuales 219 han implementado el SLI, y 209 no lo han hecho. En estos casos, los directores respondieron encuestas on-line, lo que permite tener una muestra más robusta en cuanto al número de escuelas. Sin embargo, en esta muestra no participó la dupla pedagógica por dos motivos: 1) en las escuelas sin SLI no existe dupla pedagógica; y, 2) el análisis apuntaba más bien a ampliar el alcance que la profundidad del estudio. Esto nos ofrece un interesante contraste entre establecimientos con y sin SLI, lo que le entrega riqueza al estudio, aunque pierde un poco de profundidad en el análisis. Al igual que en el análisis de la primera muestra, el objetivo es una caracterización de las escuelas y no indicar causalidad en las diferencias observadas entre las escuelas que implementan y no implementan el programa<sup>3</sup>.

Finalmente, este análisis permitió, debido a su muestra de mayor tamaño, la realización de cruces por tramo de concentración indígena, por zona urbano/rural, por dependencia del establecimiento, y en algunos casos por nivel educacional del director<sup>4</sup>. Tales variables de control dan luces de cómo la implementación del SLI está consistentemente asociada a aspectos socio-culturales.

---

<sup>3</sup>Para este fin se realizó una revisión exhaustiva del modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Productos), en las variables y dimensiones que permitían la comparación. Esto implica que aquellas subdimensiones presentes sólo para escuelas con SLI no serán consideradas en este apartado.

<sup>4</sup> Con la finalidad de no repetir hallazgos previos, sólo se presentan los resultados de los cruces relevantes de destacar dada su diferencia o similitud con el análisis previo (CIPP 100).

Los resultados se organizan en función de las dimensiones del modelo CIPP, a saber: Contexto, Insumos, Procesos y Productos. En cada dimensión, a su vez, entregamos una descripción detallada de la percepción de los tres actores de las escuelas con SLI, y posteriormente, se analizan las diferencias entre la percepción de directores de escuelas con y sin SLI.

Finalmente, luego de todo el análisis descriptivo, para entender la relación entre el proceso de implementación de la política de enseñanza de la lengua indígena en Chile, y el grado de interculturalidad de las escuelas, se desarrolla una tipología que define grupos de escuelas según su nivel de enseñanza de lengua indígena y su grado de interculturalidad. Para concluir, se propone un análisis multivariado que permite identificar el efecto conjunto de ambos factores, con un fin más bien exploratorio que explicativo, para conocer el comportamiento práctico de los índices.

## 1. El contexto importa

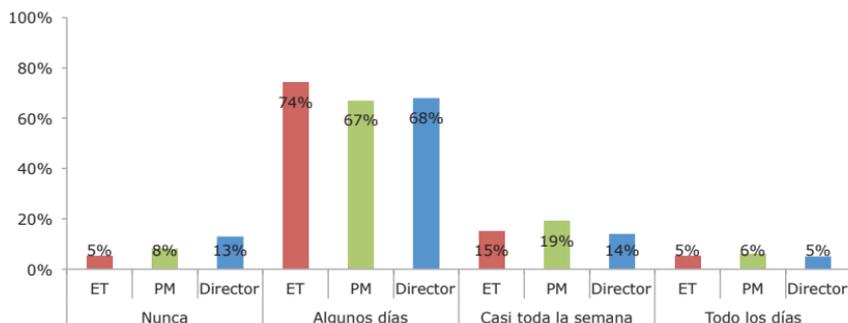
En este apartado se estudian las variables de contexto que se relacionan con la implementación del Sector de Lengua Indígena y la Educación Intercultural Bilingüe. Dichos factores corresponden a aquellos incluidos en el marco conceptual, específicamente, en el modelo CIPP.

### a. Contexto sociolingüístico

El nivel de dominio y frecuencia de uso de la lengua indígena son elementos esenciales para perfilar el tipo de proyecto educativo a implementarse dentro del SLI. Así, en lugares donde la lengua es usada por la mayoría de las personas frecuentemente, puede ser posible desarrollar proyectos enfocados en el aprendizaje de la escritura de la lengua materna y la contrastación entre la visión occidental y local de los distintos fenómenos naturales y sociales. En contraposición, en sitios donde existe un bajo uso de la lengua indígena y son escasos los hablantes, los proyectos educativos deberían enfocarse en la revitalización de la lengua, teniendo como base un sólido reconocimiento de la cultura y tradiciones locales.

Al estudiar el contexto sociolingüístico se observa que los alumnos de las escuelas analizadas hacen uso de la lengua indígena solamente algunos días por semana. Como se observa en el Gráfico 4, los tres actores consultados fueron consistentes al señalar que en la gran mayoría de las escuelas (70% aproximadamente), los alumnos indígenas y no indígenas hacen uso de la lengua indígena algunos días a la semana, y en menor proporción (cercano al 20%) lo hacen casi toda la semana o bien todos los días. Solamente un bajo porcentaje de los encuestados que no supera al 10% declara que los alumnos no hablan nunca en lengua indígena.

**Gráfico 4. Frecuencia de uso de la lengua en alumnos indígenas y no indígenas según dupla pedagógica y directores**



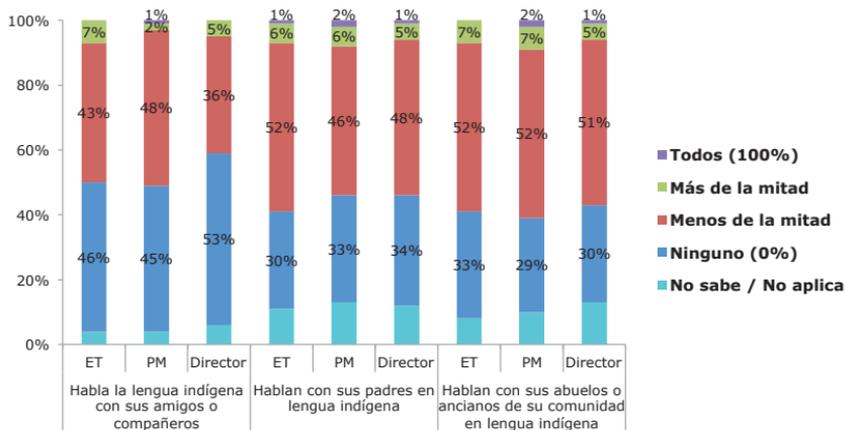
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Menos de la mitad de los alumnos indígenas usa la lengua originaria para comunicarse con amigos, padres o ancianos. En el Gráfico 5 se observa que la mayor proporción de directores, profesores mentores y educadores tradicionales manifiestan que *menos de la mitad o ninguno* de los estudiantes usa la lengua indígena para comunicarse en la cotidianidad, y se observa que los alumnos hablarían más con sus padres y ancianos de la comunidad que con sus amigos o compañeros.

Cabe destacar que la proporción de encuestados que declara que *ninguno* hace uso de la lengua con amigos o compañeros es cercana al 45% en educador tradicional y profesor mentor, siendo levemente superior en los Directores con un 53%. Por otra parte, alrededor de 10% de los encuestados dice no saber si los alumnos hablan en lengua indígena con sus padres y los ancianos.

Los datos de uso de la lengua por tramo de concentración de indígenas en la escuela indican que en escuelas con más de 50% de matrícula indígena la mayoría de los educadores tradicionales y los directores declaran que *ningún* alumno habla la lengua indígena con sus *amigos o compañeros*. Surgen, al menos, dos hipótesis. En primer lugar, es posible que en las escuelas de alta concentración de indígenas los apoderados y la comunidad escolar exijan del establecimiento un mayor uso del castellano, por el rol que esta lengua juega en las oportunidades educacionales futuras de los niños. Es factible pensar que, por tal motivo, los directores observan menor presencia de la lengua originaria en la escuela. En segundo lugar, es posible que en los establecimientos de alta concentración de indígenas los actores tengan más elementos para juzgar el desempeño lingüístico de los estudiantes y, por ello, sean más exigentes a la hora de contestar la pregunta sobre el uso de la lengua indígena.

**Gráfico 5. Uso de la lengua de los alumnos indígenas- Dupla pedagógica y Directores**



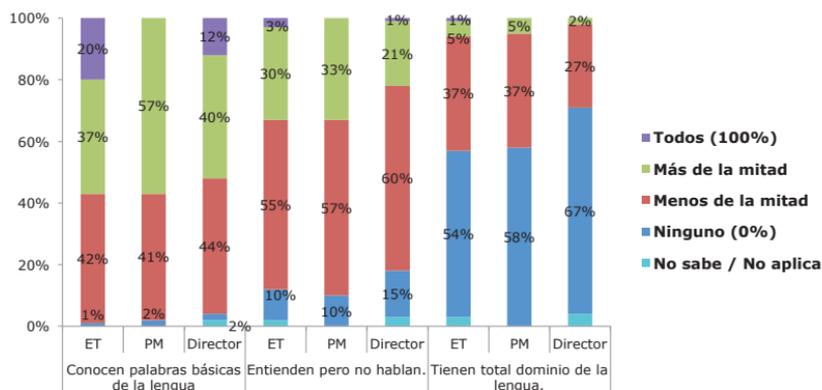
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC. 2011)

En el **Gráfico 6** se observa que el porcentaje de alumnos que dominan la lengua disminuye a medida que la exigencia del manejo lingüístico aumenta (desde conocer algunas palabras hasta manejo total). Vale decir, hay a nivel general una proporción considerable de escuelas, por sobre el 55%, en las que más de la mitad de los alumnos *conocen palabras básicas de la lengua*. Luego, la proporción disminuye al preguntar si los alumnos *entienden* la lengua indígena (en más del 60% de las escuelas menos de la mitad o ninguno lo hace). Y en cuanto a si los alumnos *dominan totalmente la lengua* los encuestados son tajantes al declarar en su mayoría que *ningún alumno* la domina.

Cabe destacar que el director declara menos dominio de la lengua en sus alumnos que los otros actores. Esto se observa en todos los niveles de dominio, especialmente en el ítem *dominan totalmente la lengua*, aunque la tendencia general de las respuestas sugiere que las respuestas de directores, profesores mentores y educadores tradicionales son consistentes.

Al comparar por concentración indígena se mantienen las tendencias generales. Se constata que en escuelas con mayor concentración indígena los tres actores declaran que más alumnos *conocen palabras básicas de la lengua*.

**Gráfico 6. Dominio de los alumnos de la Lengua Indígena según la dupla pedagógica y los directores de establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

En general, se puede afirmar que el uso cotidiano de la lengua indígena es escaso, lo que permite presumir que los proyectos educativos en las escuelas con SLI deberían enfocarse en la revitalización lingüística. Asimismo, este proceso debería apuntar primero a la oralidad y, paulatinamente, a la escritura. En este último punto se enfrentan desafíos particulares por la falta de normalización de la escritura de lenguas que comparten el mismo tronco pero que presentan variantes dialectales en distintas comunidades.

Más de la mitad de los directores considera que los docentes no hacen un uso educativo de las variantes dialectales. De hecho, 58% de los directores declara que nunca o pocas veces los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad. Este hallazgo sugiere que existen importantes desafíos en materia de vitalidad de las lenguas indígenas.

## b. Trayectoria intercultural del establecimiento

La experiencia de las escuelas con la interculturalidad es un elemento clave del contexto que ayudaría a explicar el funcionamiento del SLI. Vale la pena mencionar que todas las escuelas en este análisis adhieren al SLI y más abajo se presenta la contrastación entre escuelas dentro y fuera de este programa.

La gran mayoría de los directores de escuela afirma implementar iniciativas interculturales. Así, 52% de los directores de las escuelas declara implementar el SLI desde 2010, 15% desde 2011. El 33% restante declara haber iniciado este programa entre 1990 y 2009. El SLI comenzó oficialmente a implementarse el año 2010, por lo que la respuesta de los directores podría interpretarse como una confusión con la implementación previa de otros programas de interculturalidad, ya sean provenientes del Programa Orígenes u otros. Esta suposición se afirma al constatar que un 92% de los

los años anteriores a la implementación del SLI y al verificar que la gran mayoría de las escuelas con SLI han participado de otras políticas interculturales antes de la implementación de este programa.

En el **Gráfico 7** se observa que más de la mitad de los establecimientos realizaron iniciativas interculturales con anterioridad al SLI. Además, más de 50% de los directores declaran haber celebrado las fiestas típicas, haber realizado talleres artísticos o de lenguaje, haber incorporado contenidos interculturales o haber llevado a cabo actividades interculturales con otras escuelas. La única actividad que ha sido implementada por menos de la mitad de las escuelas es el trabajo con organismos de las comunidades indígenas.

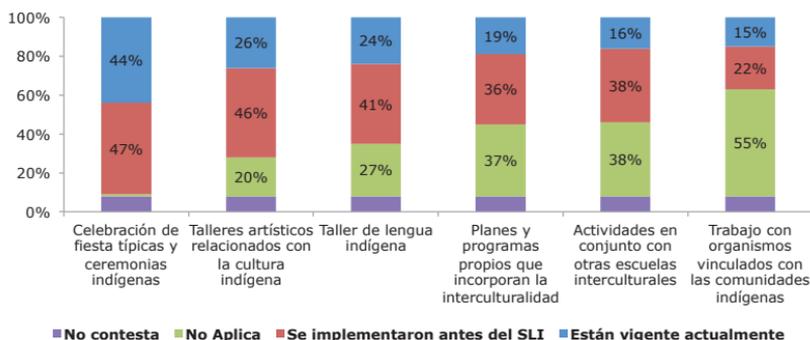
La celebración de fiestas típicas y ceremonias indígenas y la realización de talleres artísticos son las actividades más recurrentes en las escuelas de la muestra. Antes de que partiera el SLI, 47% implementaron fiestas típicas y 46% talleres artísticos. Después del inicio del SLI, 44% de las escuelas llevaron a cabo fiestas típicas y 26% talleres artísticos. Este tipo de actividades entran dentro del enfoque de la educación multicultural, que busca incorporar a la escuela tradiciones y folclor de la comunidad sin necesariamente internalizarlo.

Los talleres de lengua indígena tienen un lugar destacado en la trayectoria intercultural de las escuelas. Alrededor de 41% de los establecimientos ha realizado estas actividades antes de que naciera el SLI, y una cuarta parte de ellos ha realizado dichos talleres después de iniciado el SLI. Este tipo de talleres adhieren, al menos teóricamente, al enfoque de la educación intercultural, que busca el acercamiento de dos culturas a través de la mutua comprensión de las cosmovisiones y el aprendizaje de las lenguas.

La incorporación de contenidos interculturales y la implementación de actividades con otras escuelas tienen un patrón de ocurrencia similar en la trayectoria de las escuelas. Poco menos de una quinta parte de las escuelas indica haber realizado estas actividades después de iniciado el SLI. Asimismo, cerca de 40% de los establecimientos había implementado estas actividades antes de que el SLI estuviera en marcha.

Al comparar por concentración indígena, se observó que los *talleres artísticos relacionados con la cultura indígena* son actualmente implementados en mayor medida por escuelas con mayor matrícula indígena (35% v/s 8% de escuelas con menor concentración indígena).

## Gráfico 7. Trayectoria intercultural del establecimiento - Director

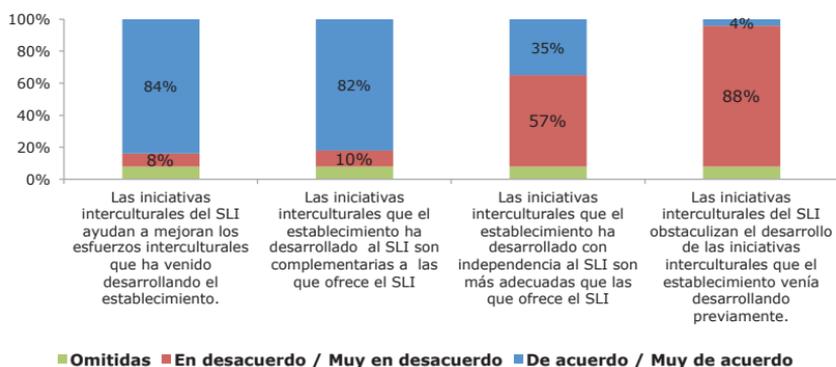


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Los directores evaluaron la pertinencia del SLI respecto de las otras iniciativas de interculturalidad desarrolladas por el establecimiento. Como se aprecia en el **Gráfico 8**, existe un amplio consenso respecto a que las iniciativas del SLI son *complementarias* y *ayudan a mejorar* las iniciativas interculturales desarrolladas independientemente por la escuela.

Las opiniones son un poco más variadas al evaluar si las iniciativas interculturales del establecimiento desarrolladas con independencia al SLI son más adecuadas que las que ofrece dicho programa. Así, 35% de los directores cree que sus iniciativas previas son más adecuadas, mientras que 57% no lo cree así. Los directores de escuelas con mayor concentración indígena tienden a “defender” en mayor medida sus iniciativas previas: 46% cree que son más adecuadas que las del SLI, en comparación a sólo 17% de directores de escuelas con menor concentración.

**Gráfico 8. Iniciativas interculturales propias en el SLI según el director del establecimiento**

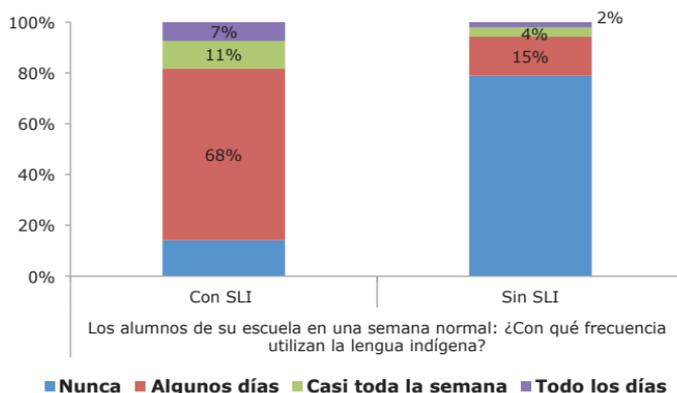


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### c. Contexto en escuelas con y sin SLI

Existe una gran diferencia entre la frecuencia de uso de la lengua indígena en alumnos que asisten escuelas con SLI versus sin SLI. En el **Gráfico 9**, se observa que en la gran mayoría de las escuelas que implementan SLI (68%), los alumnos indígenas y no indígenas sólo hacen uso de la lengua indígena *algunos días a la semana*, y en menor proporción (11%) lo hacen *casi toda la semana*. Sólo un 14% declaró que los alumnos *nunca* utilizan la lengua indígena. Por el contrario, en establecimientos sin SLI la realidad lingüística es totalmente distinta: en la mayoría de los establecimientos (79%) los alumnos *nunca* hacen uso de la lengua indígena.

**Gráfico 9. Frecuencia de uso de la lengua en alumnos indígenas y no indígenas según los directores de establecimiento**

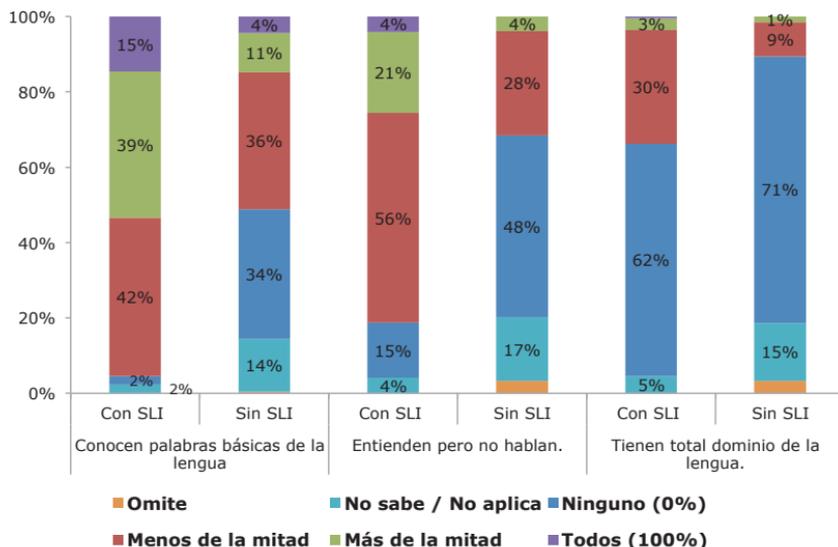


Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

En general, un bajo porcentaje de los alumnos en las 428 escuelas de la muestra dominan la lengua indígena. Sin embargo, como se observa en el **Gráfico 10**, es considerable la diferencia entre los establecimientos que sí poseen SLI y aquellos que no.

En la mayoría de las escuelas con SLI (54%) los directores reportan que al menos la mitad de sus alumnos *conoce palabras básicas de la lengua*. No obstante, la proporción disminuye drásticamente al preguntar si los alumnos *entienden* la lengua indígena (sólo un 25% alcanza este dominio). Como se demuestra en el **Gráfico 10**, prácticamente ningún alumno *domina totalmente la lengua*. Por otro lado, en las escuelas sin SLI el nivel de dominio de la lengua es mucho más bajo. Sólo el 15% de los directores declaró que en sus establecimientos más de la mitad de los alumnos conoce palabras y sólo un 4% que entiende.

**Gráfico 10. Dominio de la lengua indígena por parte de los alumnos según directores de establecimiento**

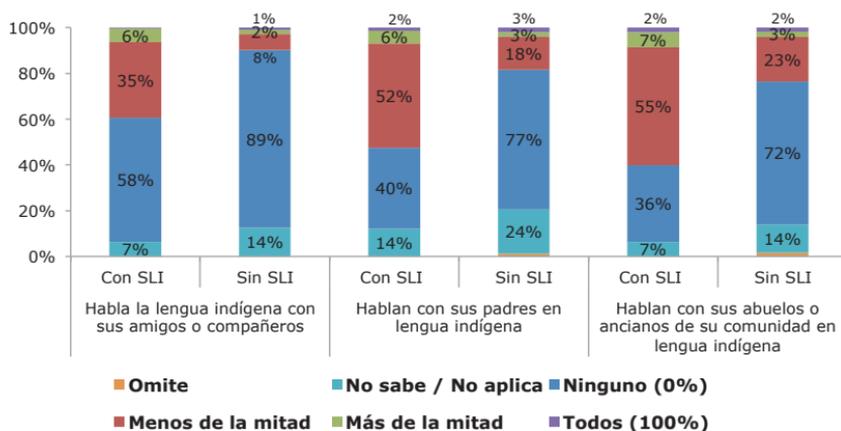


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)n=428

Los directores señalan que los alumnos indígenas hacen un escaso uso de la lengua para hablar con sus amigos, padres o ancianos (Gráfico 11). En general, los alumnos indígenas hablan más con sus padres y ancianos de la comunidad que con sus amigos o compañeros. Nuevamente se observa una gran diferencia entre las respuestas de los directores de establecimientos que implementan SLI y de aquellos que no: prácticamente la totalidad de los directores de escuelas sin SLI declaró que ninguno de sus alumnos indígenas usan la lengua indígena en los contextos consultados.

Al comparar por concentración indígena se constata que el grado de uso de la lengua es mayor a medida que aumenta la matrícula indígena. Esto es mucho más marcado para las escuelas sin SLI. Si bien este fenómeno no se explica de manera evidente, se podría suponer que en las escuelas con SLI en general, hay un uso más constante de la lengua en los diferentes ámbitos, mientras que en las escuelas sin SLI el número de matrícula indígena sería más determinante en el grado de uso de la lengua. Los establecimientos rurales utilizan la lengua indígena con mayor frecuencia que los urbanos.

**Gráfico 11. Instancias de uso de la lengua por los alumnos indígenas según los directores de establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

## 2. Recursos escolares

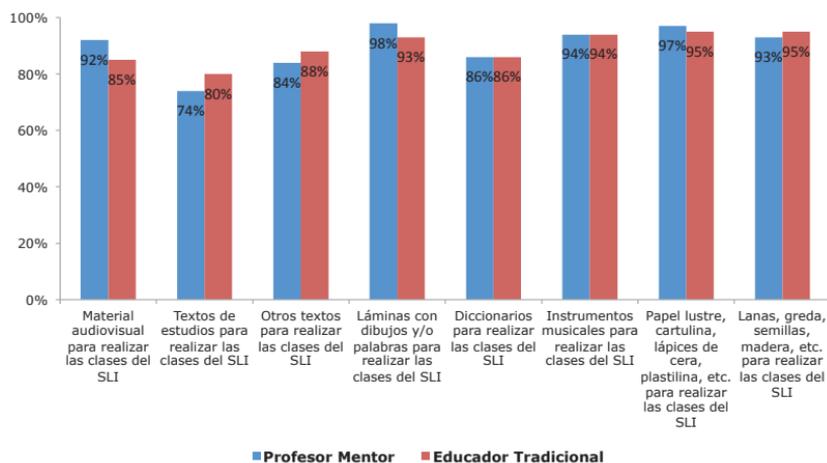
Tal como vimos en el marco conceptual de este libro, los principales recursos que una escuela debe tener para un exitoso desarrollo de aprendizajes de la lengua indígena, se encuentran en tres dominios: los recursos pedagógicos, la formación docente y la institucionalidad escolar. Al igual que en el apartado anterior, se caracteriza cada aspecto, primero, profundizando en las 100 escuelas con SLI desde la óptica de los tres actores, y posteriormente, realizando un análisis comparado con las escuelas con y sin SLI.

### a. Recursos pedagógicos

Dentro de las iniciativas educacionales que buscan atender las necesidades de los niños indígenas, el material educativo juega un papel clave. Esto toma aún mayor relevancia en un contexto como el chileno, donde la población indígena ha perdido el uso de la lengua originaria. Los materiales educativos sirven tanto para reflejar la cultura local, sus interacciones con la cultura nacional y, especialmente, como instrumento de revitalización lingüística. De allí la importancia de analizar estos elementos.

Como es posible ver en el **Gráfico 12**, a juicio de la dupla pedagógica todos los materiales están disponibles para la realización de sus clases de Lengua indígena. Los materiales más presentes en las escuelas son láminas y dibujos, instrumentos musicales, papeles y lápices, y lanas, gredas y otros. Los textos de estudio y otros, junto con los diccionarios son los materiales más escasos según la dupla pedagógica. Si bien más del 70% de los encuestados declara contar con ellos, cabe tener en consideración que se trata de materiales clave para el SLI porque apuntan a apoyar el desarrollo de la comunicación escrita.

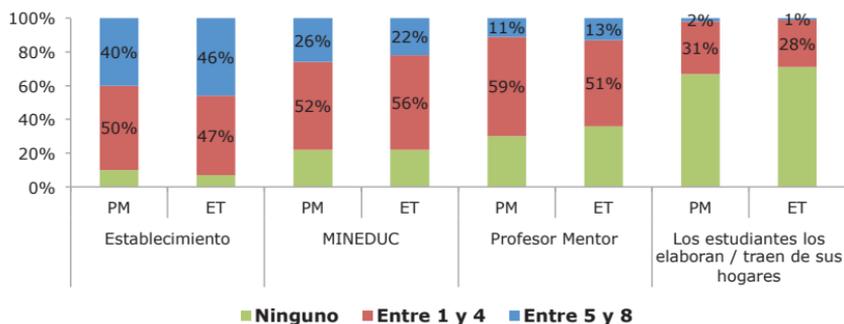
**Gráfico 12. Tipo de Materiales disponibles para SLI según la dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Las fuentes de materiales de las escuelas que participan en el SLI son, en orden de importancia, los propios establecimientos, el MINEDUC, el profesor mentor y, por último, los estudiantes. Tal como se puede observar en el **Gráfico 13**, existe una alta coincidencia en las respuestas que ofrecen los dos integrantes de la dupla pedagógica en relación a esta pregunta. Más de 20% de las duplas pedagógicas indica que no reciben material alguno del MINEDUC.

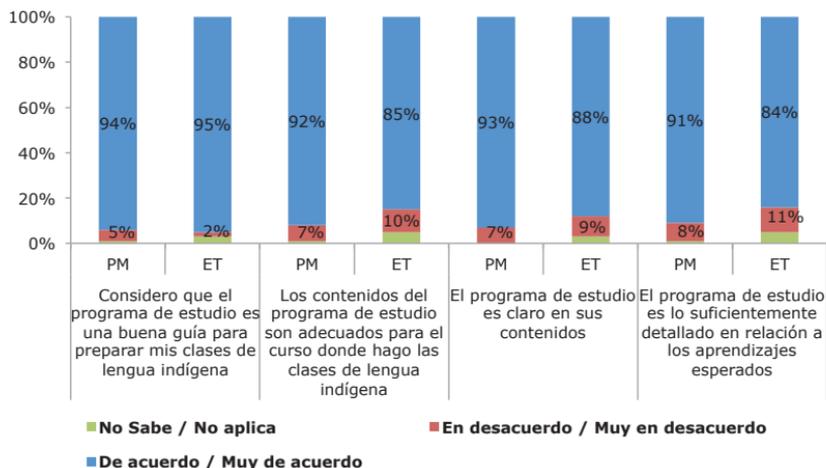
**Gráfico 13. Fuente de obtención y cantidad de materiales pedagógicos según la dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Ambos actores concuerdan en la utilidad y pertinencia del programa de estudios de SLI (Gráfico 14). Cerca de 90% de los profesores mentores y educadores tradicionales lo valoran positivamente como guía para hacer las clases, la pertinencia y claridad de sus contenidos, y el detalle de los aprendizajes esperados.

**Gráfico 14. Satisfacción Programa de Estudios SLI según la dupla pedagógica**

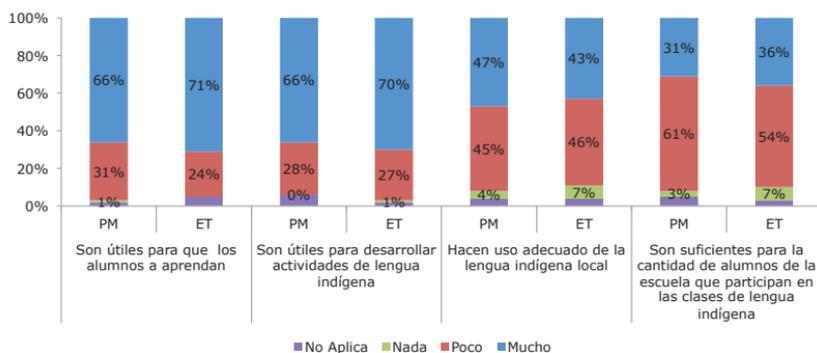


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La mayoría de las duplas pedagógicas afirma que los materiales del SLI son pertinentes para el aprendizaje de la lengua indígena. Como se observa en el **Gráfico 15**, 66% de los profesores mentores y alrededor de 70% de educadores tradicionales cree que los materiales son *muy útiles* para que los *alumnos aprendan* y *para desarrollar actividades de la lengua indígena*.

La discrepancia entre las variantes locales de las lenguas indígenas y el uso del lenguaje escrito en los materiales pedagógicos es una fuente de crítica frecuente en las investigaciones sobre este tema, y los datos de la encuesta indican que este es también el caso para el SLI. En general, más de la mitad de los encuestados cree que el uso del lenguaje en los materiales es *poco o nada adecuado* a la lengua local. Por último, más de la mitad de los educadores tradicionales y profesores mentores considera insuficiente la cantidad de material SLI disponible en relación a la cantidad de alumnos.

**Gráfico 15. Pertinencia de los materiales SLI según la dupla pedagógica**



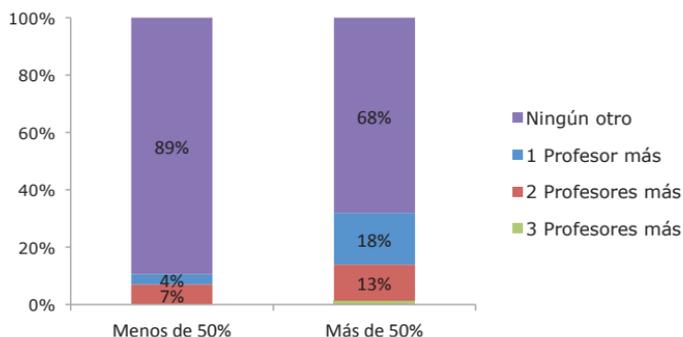
Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

## b. Conocimiento de la lengua indígena local de docentes y directores

Uno de los pilares que sostiene la propuesta del SLI es el supuesto de que los actores escolares, particularmente el educador tradicional, manejan adecuadamente la lengua indígena local. De acuerdo a los tres actores, la mayor parte de los alumnos indígenas y no indígenas conocen palabras básicas de la lengua indígena y/o la entienden pero no la hablan.

En tres cuartas partes de las escuelas el educador tradicional es el único hablante de lengua indígena (**Gráfico 16**). En un 14% de las escuelas, además del educador tradicional hay un profesor hablante y en un 11% hay dos profesores más hablantes de la lengua indígena, los que se encuentran principalmente en escuelas de alta concentración de matrícula indígena.

**Gráfico 16. N° de docentes hablantes de la Lengua Indígena según concentración indígena – Directores**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

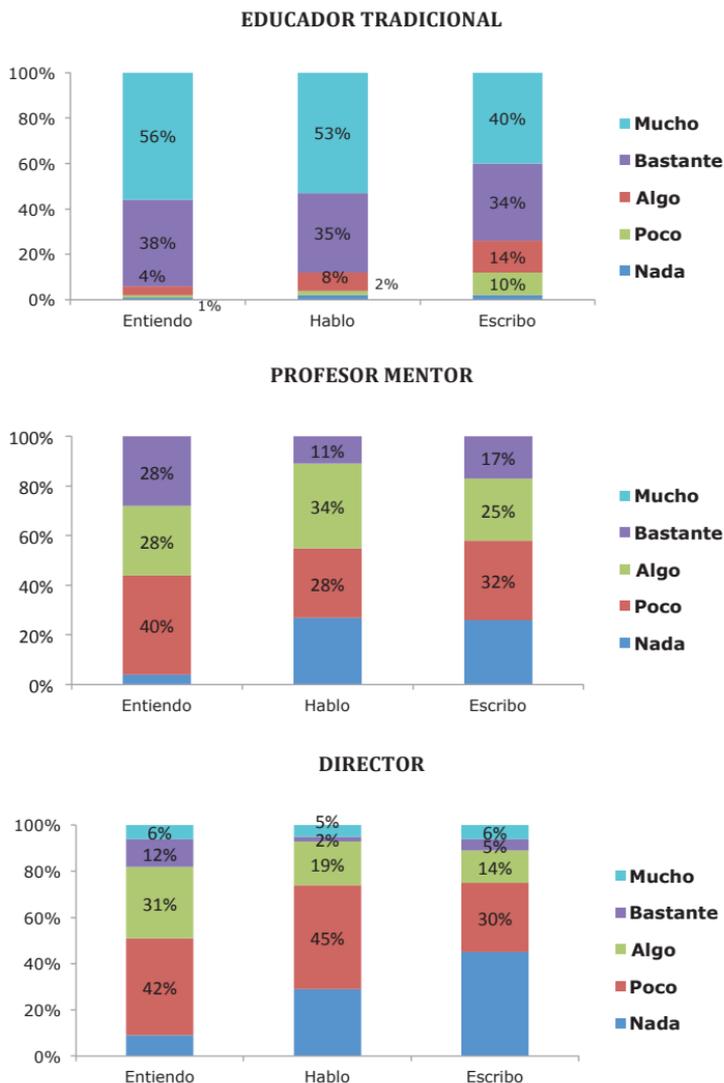
En relación al dominio de la lengua de los actores entrevistados (ver Gráfico 17), los educadores tradicionales son los que declaran tener un mayor dominio de la lengua. No obstante, cuanto mayor es el grado de complejidad del uso de la lengua, menor es la proporción de actores que manifiesta manejarla.

Probablemente, el hallazgo más importante acá es que el 10% de los educadores tradicionales manifiesta entender y hablar algo o poco de lengua indígena. Considerando el protagonismo del educador tradicional en el SLI, esto plantea desafíos para el correcto funcionamiento del programa. Este porcentaje es mayor para el caso de la escritura, correspondiendo a casi un cuarto de la muestra.

En el caso de los profesores mentores, si bien la tendencia coincide con la general, se observa una mayor dispersión en las categorías de respuesta: hay variabilidad respecto al nivel de dominio del *entendimiento, habla y escritura* de la lengua indígena. Es el único actor que no declara dominar *mucho* ninguno de los niveles.

Por su parte, el director es el actor que menos domina la lengua indígena, ya que más de 70% de los directivos indica que habla y escribe poco o nada. Esto implica que los directores no son hablantes ni tienen un dominio acabado de la lengua. No obstante, hay una proporción cercana al 10% de directores que declaran dominar *mucho y bastante* la comprensión oral, el habla y la escritura.

Gráfico 17. Dominio de la lengua indígena del director y la dupla pedagógica



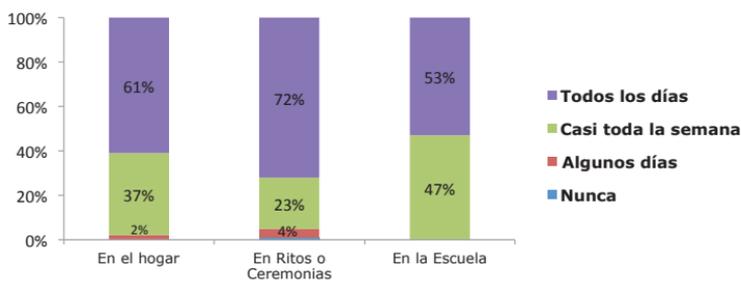
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLJ (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Al comparar por concentración de matrícula indígena el dominio de la lengua de los encuestados, los educadores tradicionales y profesores mentores de las escuelas con alta concentración indígena tienen mayor dominio de la lengua en sus tres niveles (*entiendo, hablo, escribo*) que aquellos de escuelas con baja concentración. Sólo en las escuelas con menor matrícula indígena hay educadores tradicionales que declaran no dominar *Nada* la lengua indígena en todos los niveles.

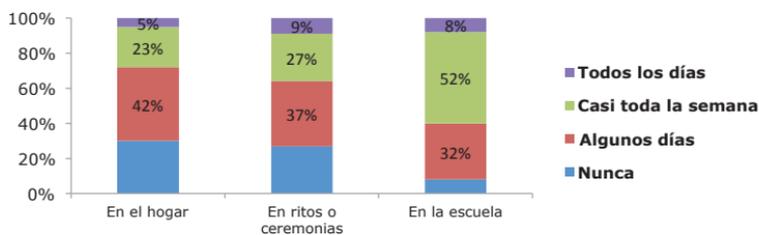
Los actores encuestados muestran distintas frecuencias de uso de la lengua indígena según el contexto: hogares, ritos o ceremonias o escuela (Gráfico 18). El educador tradicional declara hacer uso de la lengua todos los días o casi todas las semanas en su hogar, en ritos o ceremonias y en la escuela. Los profesores mentores y directores tienen un comportamiento similar, pues usan con poca frecuencia la lengua indígena en el *hogar y las ceremonias*, y la utilización en la escuela es un poco mayor. De aquí se desprende que, por lo general, los directores y profesores mentores no hacen uso cotidiano de la lengua indígena fuera de la escuela.

Gráfico 18. Frecuencia de uso de la lengua indígena del director y la dupla pedagógica

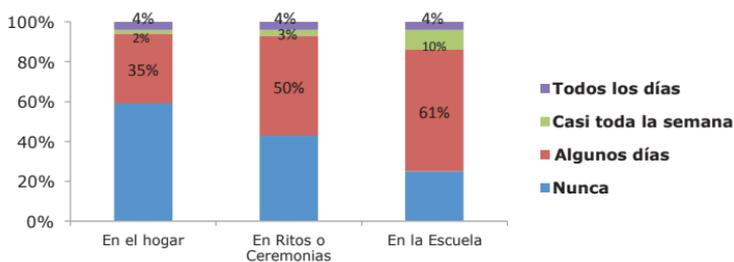
### EDUCADOR TRADICIONAL



### PROFESOR MENTOR



### DIRECTOR



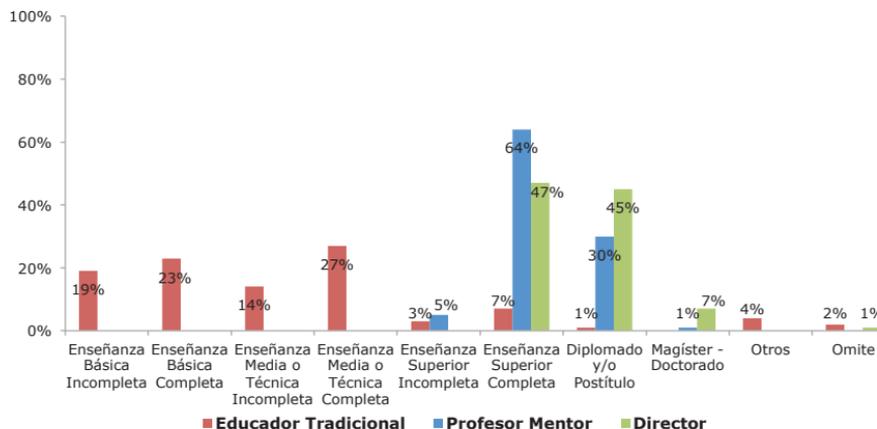
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### c. Nivel educacional

El nivel educacional de los profesores en Chile es generalmente elevado, pues la gran mayoría de ellos ha finalizado estudios superiores. Esta tendencia se observa también en las escuelas con SLI con los directores y profesores mentores, ya que la mayoría de ellos tiene enseñanza superior completa y diplomado y/o postítulo, lo cual se explica por las exigencias propias del cargo de docente y director en una escuela (**Gráfico 19**). El director presenta en mayor medida niveles de educación con diplomado y/o postítulo y magíster o doctorado.

En el **Gráfico 19** se aprecia que el 83% de los educadores tradicionales se distribuyen en las 4 categorías más bajas: enseñanza básica incompleta (19%), enseñanza básica completa (23%), enseñanza media o técnica incompleta (14%) y enseñanza media o técnica completa (27%).

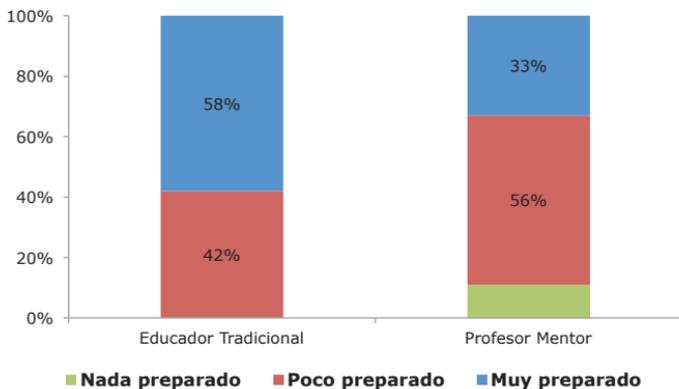
**Gráfico 19. Nivel educacional de la dupla pedagógica y el director**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Se les preguntó a los integrantes de la dupla pedagógica qué tan preparados se sienten para hacer las clases de SLI. En general, de acuerdo al **Gráfico 20**, los educadores tradicionales declaran sentirse mejor preparados que los profesores mentores: 58% de los educadores tradicionales dice estar muy preparado, versus el 33% entre los profesores mentores. Además, 11% de los mentores se siente nada preparado para implementar SLI.

**Gráfico 20. Percepción nivel de preparación de la dupla pedagógica para impartir el SLI**



Al distinguir por concentración de matrícula indígena no se observan diferencias en la percepción de preparación de educadores tradicionales y directores, sin embargo, los profesores mentores en escuelas con menor concentración indígena que se sienten nada preparados (21%) son más que los de las escuelas con mayor concentración indígena (7%).

#### **d. Formación continua y capacitación**

La formación continua de los profesores representa una oportunidad para mejorar sus capacidades de enseñanza, lo que cobra particular relevancia en el SLI dadas las complejidades de enseñar una segunda lengua, ya sea para revitalizar la lengua indígena o para promover el bilingüismo aditivo (de la lengua indígena y castellano) entre alumnos que cuya lengua materna es la de un grupo indígena.

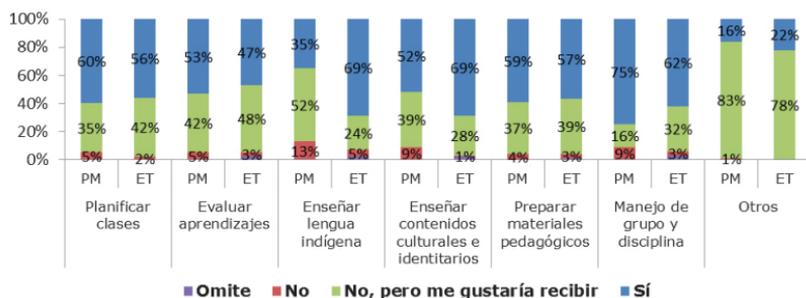
Más de la mitad de las duplas pedagógicas indica haber recibido capacitación y quienes no tienen capacitación dicen que les gustaría participar en procesos formativos. Tal como se observa en el **Gráfico 21**, los profesores mentores presentan altos niveles de capacitación en todos los contenidos, principalmente en manejo de grupo y disciplina (75%), planificación de clases (60%), preparación de materiales pedagógicos (59%), evaluación de aprendizajes (53%). La excepción se da en enseñanza de lengua indígena: sólo un tercio ha sido capacitado, y a la mitad le gustaría recibir capacitación. Llama la atención, sin embargo, que un 13% no ha sido capacitado y no le interesa.

En el caso de los educadores tradicionales, se observa algo diferente: los contenidos en los que más han tenido capacitación o formación informal son enseñanza de la lengua indígena (69%) y enseñanza de contenidos culturales e identitarios (69%). En los que menos capacitación han tenido es en evaluar aprendizajes (47%).

Si se analizan comparativamente, es posible constatar cierta complementariedad en la capacitación de la dupla pedagógica. Mientras los educadores tradicionales están más capacitados en enseñanza de la lengua indígena y enseñanza de contenidos culturales e identitarios, los profesores mentores están más capacitados en manejo de grupo y disciplina, planificación de clases, preparación de materiales pedagógicos, evaluación de aprendizajes.

Cabe destacar, sin embargo, que los educadores tradicionales declaran estar más formados en los contenidos pedagógicos que lo que los profesores mentores declaran estar formados en los contenidos culturales.

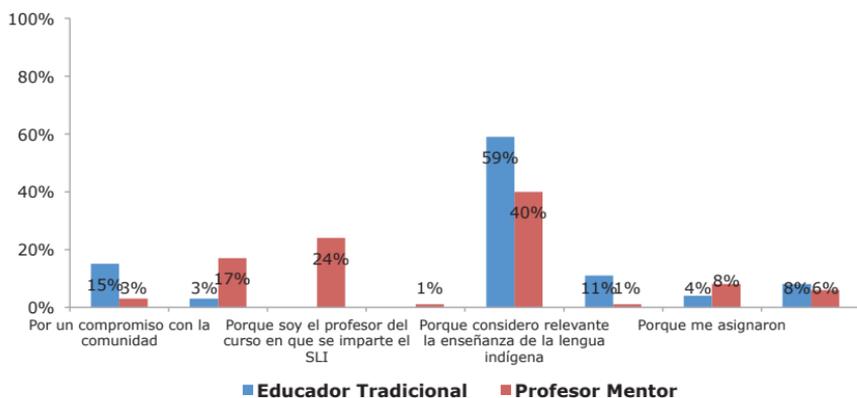
**Gráfico 21. Capacitación y/o Aprendizaje informal – Dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La relevancia de la enseñanza de la lengua indígena es la razón más esgrimida por los integrantes de la dupla pedagógica como motivador para participar del programa. El [Gráfico 22](#) muestra que éste es el principal incentivo para profesores mentores (40%), y sobre todo, educadores tradicionales (59%). Esto habla de un interés de los actores de la dupla pedagógica por dar a conocer la lengua indígena. Sin embargo un 24% de los profesores mentores indican que trabajan en SLI por ser los profesores del curso donde se imparte este sector.

**Gráfico 22. Motivación para ser profesor mentor o educador tradicional**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### e. Preparación de la dupla pedagógica

Para estudiar de manera sintética la preparación de la dupla pedagógica se construyó un índice de preparación docente. Dicho índice, a su vez, es uno de los tres componentes del índice de implementación del Sector de Lengua Indígena (IIM), el cual posee tres dimensiones (medidos en forma de índice): a) preparación para desarrollar el SLI; b) el manejo de procesos en el aula; y, c) la relación de los recursos con la implementación y el logro de los estudiantes. Los índices citados corresponden a tres ejes temáticos claves en el SLI, y fueron creados por separado para educadores tradicionales y profesores mentores. Su construcción contempla una rango de 0 a 100, donde 0 representa una nula implementación del SLI y 100 implica que se llevan a cabo todas las acciones que mide el índice en su mayor intensidad.

Específicamente en este apartado, y luego de caracterizar la formación inicial y continua de los docentes, se presenta el Índice de Preparación Docente, el cual otorga una panorámica más general e integrada del insumo fundamental para la adecuada implementación del SLI: la formación del educador tradicional y profesor mentor. El resto de los índices los revisaremos en detalle en los capítulos de Procesos y Productos.

El índice de preparación docente refleja el nivel de apresto que cada actor señala tener para enfrentar los desafíos planteados por el SLI. Considera, en primer lugar, la autopercepción del desempeño y capacitación que declaran los miembros de la dupla pedagógica. En segundo lugar, contempla el grado de dominio de la lengua que declara poseer la dupla y la frecuencia con que la utilizan.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos del Índice de Preparación**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Dev. tip.
<b>ÍNDICE DE PREPARACIÓN ET</b>	100	20	100	70.1	17.36
<b>ÍNDICE DE PREPARACIÓN PM</b>	100	0	85	32.9	20.92

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

En la Tabla 1 es posible observar que el promedio de preparación del educador tradicional prácticamente duplica al del profesor mentor. Sin embargo, resulta necesario destacar que las competencias requeridas por cada uno de los actores no son las mismas y que cada uno de ellos cumple un rol diferente en la dupla pedagógica. Además, los actores podrían poseer distintos niveles de autocrítica, lo que afecta su autopercepción respecto de preparación que poseen.

En la Tabla 2 se calcula la puntuación del índice de preparación docente controlando por la razón que motiva a cada actor a desarrollar su rol en la dupla. En ella se observaron diferencias considerables en el promedio del índice de preparación del profesor mentor, según la razón que lo motivó a desempeñar tal rol. Los profesores mentores que argumentaron trabajar en esta labor porque consideraron relevante la enseñanza indígena alcanzan la puntuación más alta en este índice, con un promedio de 42 puntos. Por el contrario, alcanzaron un menor puntaje quienes respondieron *porque soy el profesor del curso en que se imparte el SLI* y *porque me asignaron*, con un promedio de 25 y 28 puntos respectivamente.

**Tabla 2. Índice de Preparación controlando por la razón de trabajar como profesor mentor en el SLI**

Encuesta	¿Por qué razón Ud. trabaja como PM/ET?	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N	% DEL TOTAL DE N
Profesor Mentor	Por un compromiso con la comunidad	15,00	10,00	3	3
	Por un desafío profesional	28,24	17,67	17	17
	Porque soy el profesor del curso en que se imparte el SLI	25,00	19,50	24	24
	Por el pago adicional	55,00	.	1	1
	Porque considero relevante la enseñanza de la lengua indígena	41,88	19,37	40	40
	Porque me contrataron específicamente para ser Educador Tradicional	15,00	.	1	1
	Porque me asignaron	24,38	15,68	8	8
	Otros	37,50	33,13	6	6

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Así también, los educadores tradicionales (Tabla 3) que contestaron *por un compromiso con la comunidad* obtuvieron un promedio de 76 puntos en el índice de preparación. Quienes prefirieron la alternativa *porque considero relevante la enseñanza de la lengua indígena* obtuvieron en promedio 69 puntos en el índice.

**Tabla 3. Índice de Preparación controlado por la razón de trabajar como educador tradicional**

Encuesta	¿Por qué razón Ud. trabaja como PM/ET?	Media	Desv. típ.	N	% del total de N
Educador Tradicional	Por un compromiso con la comunidad	76,67	15,66	15	15
	Por un desafío profesional	78,33	18,93	3	3
	Porque considero relevante la enseñanza de la lengua indígena	69,32	17,58	59	59
	Porque me contrataron específicamente para ser Educador Tradicional	70,00	20,00	11	11
	Porque me asignaron	68,75	19,74	4	4
	Otros	61,25	12,46	8	8

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

En conclusión, los resultados muestran que el educador tradicional tiene una mejor opinión respecto de su preparación en comparación de los profesores mentores. Sin embargo, resulta necesario destacar que las competencias requeridas de cada uno de los actores no son las mismas y que cada uno de ellos cumple un rol diferente en la dupla pedagógica.

Finalmente, se observó una relación entre la motivación de los actores y su nivel de preparación. Siendo un compromiso con la comunidad y considerar relevante la enseñanza de la lengua indígena, para el ET y el PM respectivamente, las razones que en promedio muestran un mayor nivel de preparación de quienes las señalan como principal razón para desempeñarse en el SLI.

## f. Recursos pecuniarios

Los recursos disponibles en las escuelas son importantes para su funcionamiento y, en el caso del SLI, se indaga respecto de las principales fuentes de financiamiento. De esta manera se puede detectar de dónde provienen los principales apoyos para las escuelas que atienden a niños indígenas.

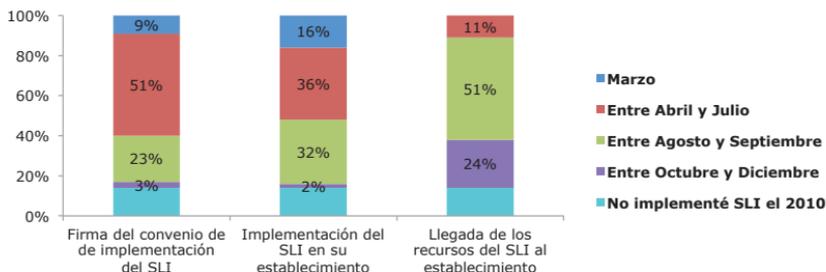
### *Fondos, idoneidad en las fechas de entrega y fluidez del proceso de distribución*

Del total de escuelas encuestadas, 86% implementó el SLI durante el año 2010. La firma del convenio de implementación ocurrió en el primer semestre para 60% de establecimientos, mientras que 23% de las escuelas firmó entre agosto y septiembre, y 3% entre octubre y diciembre.

Al contrastar los datos anteriores aparece una contradicción, pues el porcentaje de escuelas que implementó desde marzo el SLI es mayor al que firmó el convenio en ese mismo mes. Por lo tanto, se fortalece la hipótesis de que el SLI aún no ha tomado una personalidad distinguible como iniciativa y, al parecer, las escuelas la confunden con otros programas que se han realizado en el pasado.

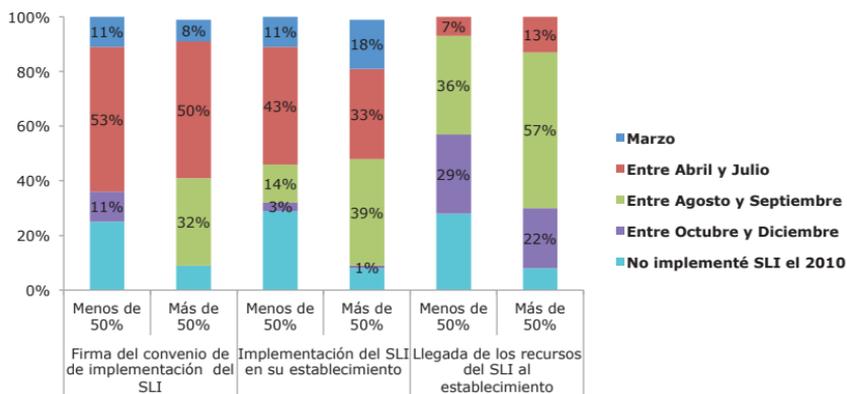
La información sobre recursos indica que la llegada de éstos a las escuelas ha sido paulatina y algo extemporánea, aunque esto puede relacionarse con el ritmo de firmas de los convenios. Como se aprecia en el **Gráfico 23**, ningún establecimiento recibió recursos en marzo, 11% contó con recursos entre abril y julio, 51% entre agosto y septiembre y 24% entre octubre y diciembre.

**Gráfico 23. Implementación del SLI el año 2010 - Directores**



Del **Gráfico 24** se desprende que 29% de los establecimientos con menos concentración indígena no implementó el SLI en 2010, mientras que solamente 8% de las escuelas con mayor concentración indígena no llevó a cabo el programa en ese mismo año. No obstante, de las escuelas con menor concentración indígena que sí implementaron el SLI, la gran mayoría firmó el convenio e implementó el programa el primer semestre. Por otro lado, las escuelas con mayor concentración indígena recibieron los recursos más oportunamente que aquellas con menos alumnos indígenas.

**Gráfico 24. Implementación del SLI el años 2010 según Concentración Indígena - Directores**



Casi la totalidad de los directores opina que los recursos del SLI llegaron extemporáneamente. Específicamente, 78% de los directores afirma que los recursos no llegaron en una fecha adecuada, lo que es consistente con los datos presentados recientemente. El 79% de los directivos que no recibieron los recursos a tiempo usó recursos del establecimiento para iniciar parcial o totalmente la implementación del SLI, y el 21% restante no partió con el programa esperando la llegada de los fondos.

Los datos revelan que en algunas escuelas existe la capacidad organizativa y disposición para implementar el SLI, a pesar de los retrasos en la entrega de recursos. Sin embargo, es indispensable agilizar la distribución de los fondos para que la implementación del programa no dependa de las características idiosincráticas de las escuelas, y todos los niños reciban adecuada y oportunamente los servicios que ofrece el SLI.

Otra arista del análisis de los recursos muestra que se dan distintas combinaciones de fuentes que apoyan los trabajos del SLI. Por un lado, 54% de los directores se ajustan a los

recursos entregados por el programa para su implementación, mientras 47% complementa los fondos SLI con la subvención escolar preferencial. Esto último no llama la atención, pues dada la situación de vulnerabilidad social de los niños indígenas, es altamente factible que estén clasificados como niños prioritarios. De hecho, 83% de los directores que suplementan los recursos SLI lo hacen con fondos de la subvención escolar preferencial. Finalmente, los directores también declaran que fortalecen el SLI usando recursos de la subvención regular (10%), donaciones de terceros (9%) y transferencias municipales (4%), como se ve en el **Gráfico 25**.

**Gráfico 25. Fuente de recursos adicionales para el SLI - Director**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### **Instrumentos de adecuación curricular**

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debiera definir la identidad de las escuelas y servir como guía para hacer las adecuaciones curriculares de acuerdo con su misión y visión. Al respecto, la totalidad de los directores dice que el PEI del establecimiento incorpora la valoración de la diversidad cultural dentro de su misión y visión, y 97% indica que el PEI incluye acciones relacionadas con la diversidad.

De acuerdo a los directores, la creación del PEI de sus establecimientos fue altamente participativa. El 95% de éstos indica que los profesores participaron en la elaboración del PEI, en 58% de los casos intervino también el sostenedor, y 49% de las escuelas recibió asistencia técnica del MINEDUC para generar su proyecto. Es interesante destacar que 22% de los establecimientos contrató profesionales que coadyuvaran en la generación del PEI.

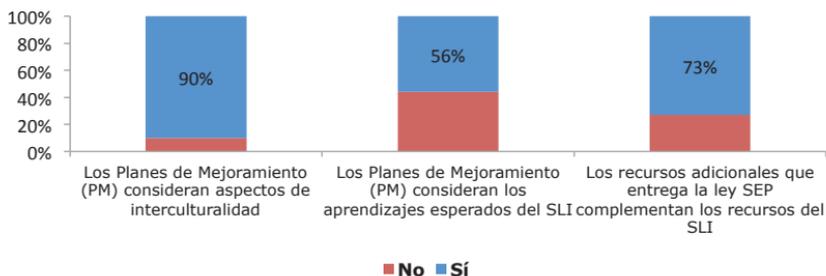
### **Rol de la ley SEP en la implementación del SLI**

Los directores de los establecimientos encuestados mostraron un consenso generalizado (90%) de que los Planes de Mejoramiento Educativo consideran aspectos de interculturalidad (**Gráfico 26**). No obstante, el consenso disminuye considerablemente cuando se les pregunta si los Planes de Mejoramiento consideran los aprendizajes esperados del SLI: sólo un 56% señala estar de acuerdo con tal afirmación. Esto estaría

indicando que hace falta un alineamiento suficiente entre los ejes lingüístico e intercultural en la política educacional de atención a la población indígena. Por lo regular los establecimientos enfatizan el aspecto intercultural—con una perspectiva más bien multicultural y folclórica como se dijo anteriormente—por tratarse de un elemento que es más fácil incorporar en la enseñanza en comparación con el lenguaje, que requiere de sólidos conocimientos de la lengua y pedagógicos.

También se preguntó a los directores si los recursos adicionales entregados por la ley SEP se complementan con los recursos del SLI, y un 73% de ellos declaró estar de acuerdo. Tal como se constató previamente, la Subvención Escolar Preferencial sería la principal fuente de recursos adicionales para el SLI.

**Gráfico 26. Rol de la Ley SEP en el SLI según el director del establecimiento**



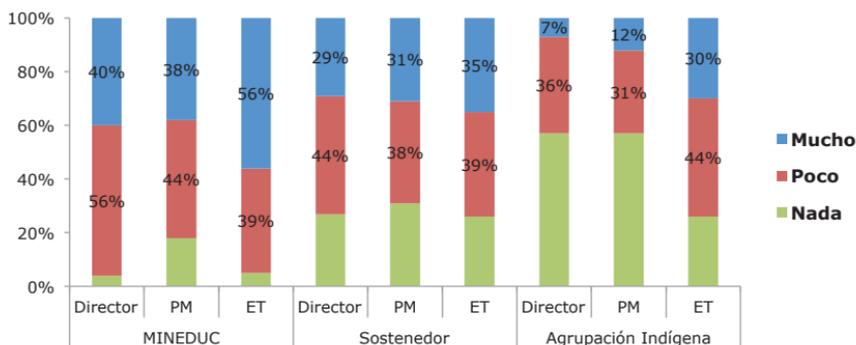
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### **Actores relevantes que otorgan recursos para el SLI**

Los tres actores encuestados concuerdan en que el MINEDUC es la institución que brinda más apoyo al SLI, seguido por el sostenedor y, en tercera instancia, las agrupaciones indígenas. Como se aprecia en el **Gráfico 27**, los educadores tradicionales manifiestan una evaluación más benévola respecto del apoyo de terceros al SLI en comparación con la opinión de profesores mentores y directores.

Finalmente, llama la atención que 57% de los directores y profesores mentores dice no recibir ningún apoyo de las agrupaciones indígenas locales, y cerca de 30% de los tres actores coincide en que el SLI no tiene apoyo del sostenedor.

**Gráfico 27. Apoyo de Terceros para el desarrollo del SLI según la dupla pedagógica y el director del establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Al comparar por concentración indígena se constata una tendencia en la cual las escuelas de mayor concentración indígena reciben menos apoyo de las agrupaciones indígenas locales para implementar el SLI en comparación con las escuelas con menos de la mitad de estudiantes indígenas.

Los educadores tradicionales y profesores mentores hacen una evaluación altamente positiva del apoyo que reciben por parte de su par en la dupla pedagógica y del director. En primer lugar, 70% de los profesores mentores dice recibir mucho apoyo del director y 81% dice recibir ese grado de apoyo del educador tradicional. Los educadores tradicionales tienen una opinión aún más positiva, pues 86% indica que tiene mucho apoyo de su par y 93% mantiene esta misma opinión respecto al apoyo de los directores.

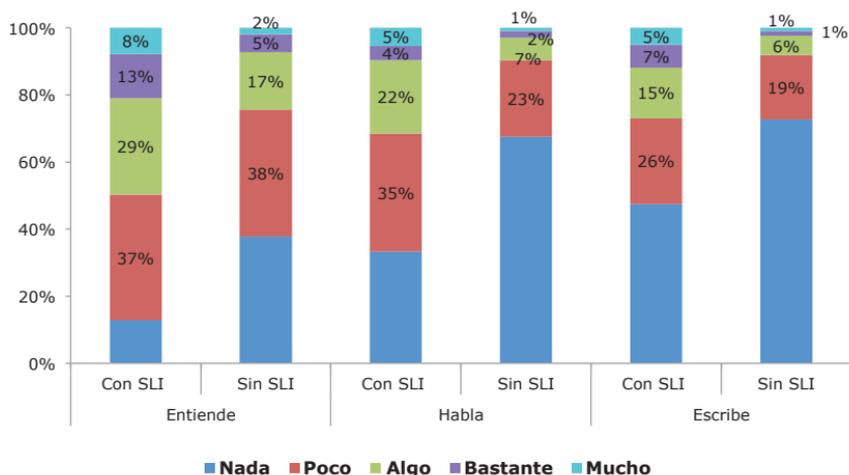
#### g. Recursos escolares en escuelas con y sin SLI

En este apartado se contrastan los recursos escolares entre escuelas con y sin SLI, específicamente, el dominio de la lengua indígena, el nivel educacional de los directores y los proyectos educativos y planes de mejoramiento de los establecimientos.

El número de profesores que habla la lengua indígena además del educador tradicional es en general muy bajo (**Gráfico 28**). Sin embargo, es considerablemente menor en escuelas sin SLI que en escuelas con SLI. En un 68% de los establecimientos que imparten SLI, ningún otro profesor además del educador tradicional es hablante. El 20% declaró que había un profesor más y el 11% indicó que había tres o más docentes con algún dominio sobre el idioma indígena. Por otra parte, en establecimientos sin SLI sólo un 6% de las escuelas posee un docente que habla el idioma frente a un 89% de los casos en que no hay ninguno.

Existen considerables diferencias entre el dominio de la lengua indígena de los directores de escuelas con SLI y sin SLI. Los últimos declaran tener un dominio mucho más bajo de la lengua. Al estudiar por tramo de concentración se observa que a medida que aumenta la matrícula indígena del establecimiento, aumenta el nivel de dominio que auto reporta el director.

**Gráfico 28. Dominio de la Lengua entre los docentes según los directores de establecimiento**

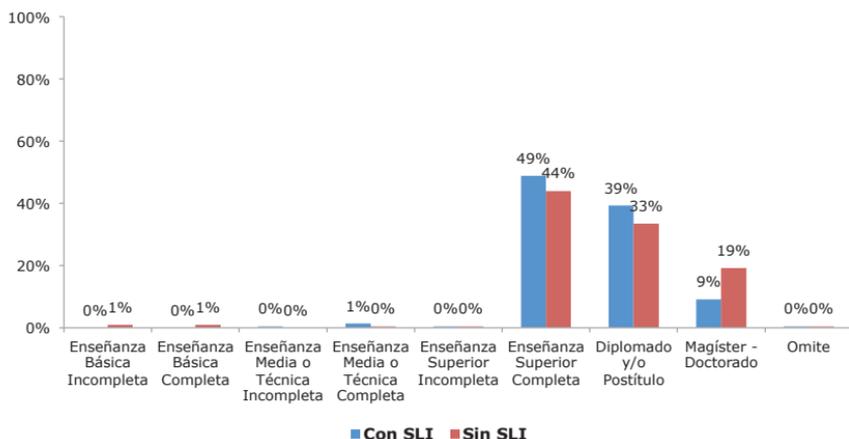


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)n=428

La tendencia descrita se mantiene al hablar de la frecuencia con que los directores hacen uso de la lengua indígena pero varía según el contexto (hogar, ritos o ceremonias y escuela), ya que hay diferencias entre los directores de escuelas con SLI y sin SLI. Los últimos declaran hacer un uso mucho menos frecuente del idioma.

Casi todos los directores encuestados han completado la educación superior, pero el nivel de educación de los directores tiende a ser más bajo en escuelas con altas concentraciones de indígenas y en escuelas rurales. Se aprecia en el **Gráfico 29** que prácticamente la totalidad de los directores tienen al menos su enseñanza superior completa, y en general, cerca de la mitad ha cursado estudios posteriores. Según la implementación del SLI, se observa que la presencia de la formación de post grado es mayor en establecimientos sin SLI.

**Gráfico 29. Nivel Educativo - Directores**

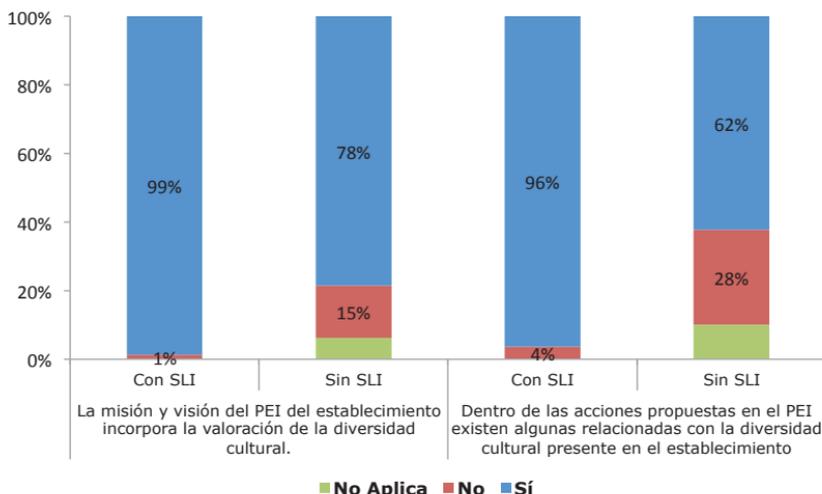


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI-Directores (CPCE-MINEDUC 2011) n=428

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debiera definir la identidad de las escuelas y servir como guía para hacer las adecuaciones curriculares de acuerdo con su misión y visión. Al respecto, se observa que los directores de escuelas sin SLI señalan en mayor medida que no incorporan la valoración de la diversidad cultural (15%) y que no proponen acciones relacionadas con la diversidad cultural presente en el establecimiento (28%), lo que se contrasta con casi la totalidad de los directores de escuelas con SLI que declaran la presencia de la valoración y de acciones relativas a la diversidad cultural en el PEI de sus escuelas (ver [Gráfico 30](#)).

Lo anterior podría explicarse por las diferencias observadas en los cruces por tramo de concentración indígena y zona urbana/rural: a mayor concentración indígena y en escuelas rurales la tendencia a declarar que sí en ambas afirmaciones es mayor. Al cruzar además por la implementación del SLI, se mantuvieron dichas tendencias.

**Gráfico 30. Inclusión de la diversidad cultural en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) según los directores de establecimiento**

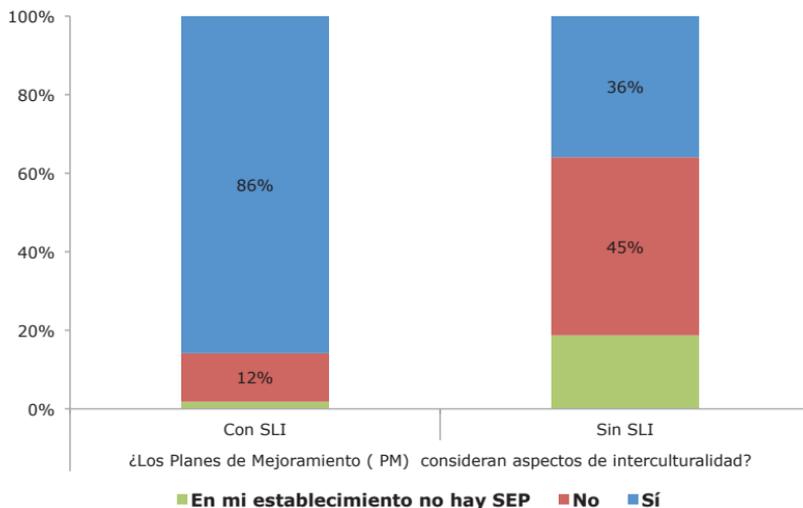


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

Cabe señalar que el cruce por concentración indígena reveló que consistentemente, a mayor concentración indígena, mayor es la proporción de directores que reportan la participación en la elaboración del PEI de todos los actores consultados. Luego, al comparar por zona urbana y rural se observa que la participación de los *profesores* en el PEI es más importante en escuelas rurales, quizás porque en zonas rurales las escuelas son de menor tamaño y los profesores tienen mayor participación en los distintos procesos de la escuela.

La incorporación de interculturalidad en los Planes de Mejoramiento de la ley SEP varía mucho entre las escuelas con SLI y las escuelas sin SLI. Como se observa en el **Gráfico 31**, los directores de escuelas con SLI declararon ampliamente (un 86%) que incorporaban aspectos de interculturalidad en sus Planes de Mejoramiento de la ley SEP. En el caso de las escuelas sin SLI el panorama es diferente. En primer lugar, cabe destacar que un 19% declara no tener SEP. Por otra parte, casi la mitad (un 45%) declara que sus Planes de Mejoramiento no incorporan aspectos de interculturalidad.

**Gráfico 31. Interculturalidad en los Planes de Mejoramiento según los directores de establecimiento**



Fuente:Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)n=428

Hasta aquí llega el análisis de los recursos escolares y, a continuación, se da paso al estudio de los procesos escolares y de aula en los establecimientos que atienden a niños indígenas.

### **3. Procesos escolares y prácticas de aula**

La calidad de la educación se juega en los procesos que ocurren en la escuela. Las intenciones de política, los objetivos del currículum y las iniciativas de formación docente deben traducirse en cambios en las escuelas. Es aquí donde se observa cuál es el impacto de las políticas públicas y, si éstas no alteran los procesos e interacciones en las salas de clase y las escuelas, se pondrán en riesgo los objetivos de las políticas (Treviño, 2011).

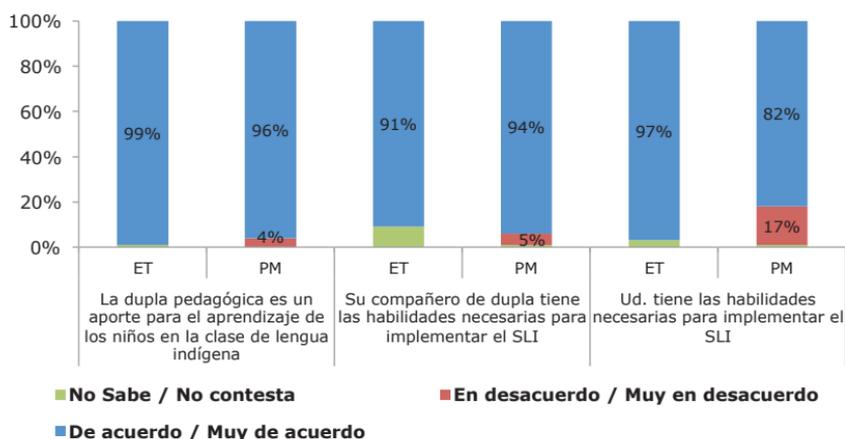
En este apartado se estudian los procesos que ocurren en las escuelas que ofrecen educación a niños indígenas. Dentro de dichos establecimientos son claves las prácticas docentes, la relación comunidad-escuela y las prácticas interculturales escolares. Todos estos elementos se revisan a continuación. Por último, se debe tener presente que los resultados de las encuestas caracterizan los procesos escolares y de aula de acuerdo a la opinión de los actores consultados.

#### **a. Calidad de las prácticas de enseñanza de la dupla pedagógica**

Para conocer la calidad de las prácticas de enseñanza en el aula se hace un análisis a profundidad de la implementación del SLI de acuerdo a la información provista por la dupla pedagógica, incluyendo elementos que van desde la planificación hasta la implementación en el aula.

Como punto de partida general, se observa que existe una percepción positiva del esquema de dupla pedagógica y su aporte para el aprendizaje. En el Gráfico 32 se puede ver que sobre 90% de los profesores mentores y educadores tradicionales evalúan de manera positiva las habilidades de su compañero de dupla. La autoevaluación también es favorable a la dupla, siendo el profesor mentor más autocrítico respecto de sus habilidades para impartir el SLI que el educador tradicional (17% y 1% de autocrítica respectivamente), diferencia que se acrecienta en escuelas con menor concentración de matrícula indígena.

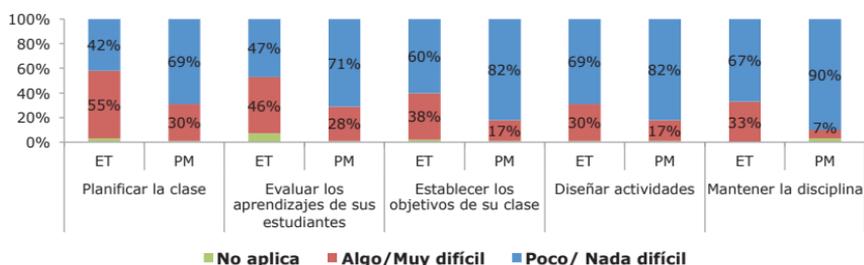
**Gráfico 32. Percepciones sobre la dupla pedagógica.**



Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La planificación y la evaluación de aprendizajes son las dos prácticas docentes que plantean un mayor grado de dificultad para la dupla pedagógica. Como se desprende del Gráfico 33, los educadores tradicionales enfrentan mayores desafíos en sus prácticas de aula, situación comprensible dados los bajos niveles educacionales de estos actores y su escasa formación en materias pedagógicas. Por ejemplo, 55% de ellos considera difícil planificar la clase y 46% hace esta misma aseveración para la evaluación de aprendizajes.

**Gráfico 33. Dificultad en las prácticas de aula del SLI según la dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Los resultados de la encuesta en el ámbito de la planificación de clases se contradicen con las dificultades que la dupla pedagógica enfrenta en este ámbito de las prácticas de aula. La medición de esta dimensión de las prácticas de aula pareciera estar sesgada por la deseabilidad social y los hallazgos deben tomarse con cautela. Como evidencia que apoya

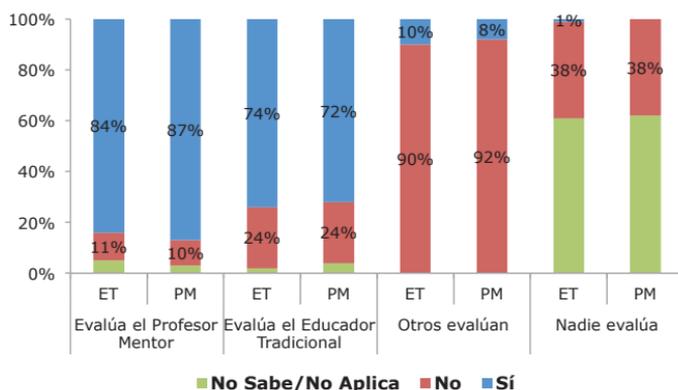
la afirmación anterior vale destacar que casi la totalidad de los profesores mentores y educadores tradicionales dicen tomar en cuenta para la planificación de clases de SLI lo siguiente:

1. Los objetivos fundamentales transversales de Crecimiento y autoafirmación personal, Desarrollo del pensamiento, Formación ética, La persona y su entorno, Tecnologías de la Información y Comunicación, a excepción de las TICS. Los aprendizajes propuestos para la clase, actividades y tareas a realizar en clase, criterios de evaluación de desempeño, Contenidos Mínimos Obligatorios del SLI, contenidos culturales definidos en los programas de estudio del SLI, Objetivos Fundamentales del SLI, nombre de la unidad y tiempo destinado al desarrollo de la clase.
2. Los Objetivos Fundamentales de Oralidad para primero y segundo año básico (cursos en los que se implementa actualmente el programa): escuchar y entender varios tipos de relatos locales, familiares y territoriales apropiados para niños; escuchar y cantar canciones tradicionales propias del ámbito familiar y social del pueblo indígena; conocer y practicar formas de saludo, según la situación; escuchar diversos cuentos, poemas, relatos cortos, etc.; usar vocabulario apropiado en situaciones comunicativas cotidiana y conocer los conceptos propios de la lengua indígena para referirse al espacio, al tiempo y a las relaciones de parentesco.
3. Los Objetivos Fundamentales del eje de Comunicación Escrita: leer y escribir palabras sobre temas cotidianos; leer las letras del alfabeto, asociándolas con el sonido correspondiente; describir imágenes sobre situaciones sociales, culturales y religiosas en lengua indígena; identificar textos escritos en lengua indígena y mostrar interés por la lectura de éstos.

La complejidad de las actividades de planificación, particularmente en el nuevo Sector de Lengua Indígena, contrasta con la percepción positiva de la dupla pedagógica. De ahí que no es difícil suponer que existe una sobrevaloración de la efectividad del trabajo de la dupla pedagógica, específicamente en la planificación.

La evaluación de los aprendizajes del SLI la realizan, en mayor medida, los profesores mentores y, en segundo lugar, los educadores tradicionales. Como se observa en el Gráfico 34, alrededor de 85% de los miembros de la dupla pedagógica afirman que el profesor mentor evalúa los aprendizajes y 75% dice que el educador tradicional también hace labores de evaluación. Llama la atención que, de acuerdo a las duplas pedagógicas, en aproximadamente 9% de las escuelas actores distintos a los docentes participan en la evaluación de los alumnos.

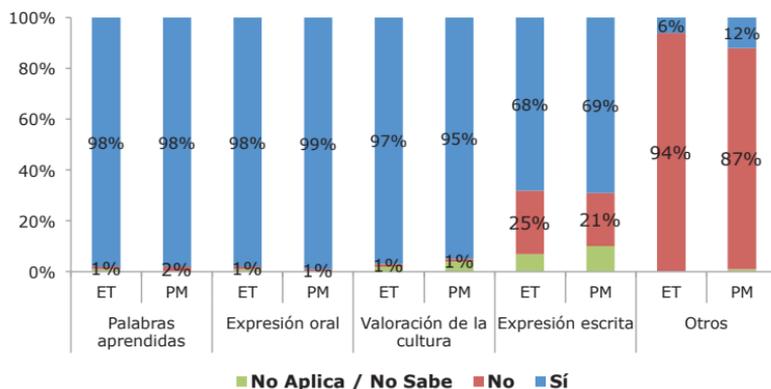
**Gráfico 34. ¿Quién evalúa los aprendizajes del SLI?**



Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Casi la totalidad de las duplas pedagógicas evalúa las palabras aprendidas, la expresión oral y la valoración de la cultura, mientras que cerca de dos tercios de las duplas evalúa la expresión escrita. Esta información, que se puede observar en el Gráfico 35, sugiere la dificultad que subyace a la enseñanza de lenguas indígenas en la escuela. Una de las causas de este fenómeno es la falta de normalización en la escritura de las lenguas indígenas, consensuada por los pueblos originarios que comparten una lengua troncal pero hablan distintas variantes de la misma. En este caso se presentan dos desafíos. El primero consiste en enseñar la lengua escrita como parte del currículo del SLI y, por otro, contar con las competencias necesarias para evaluar lo enseñado de manera sistemática. Por otro lado, llama la atención que la dupla indique que evalúa la expresión escrita.

Gráfico 35. Aspectos evaluados en el SLI

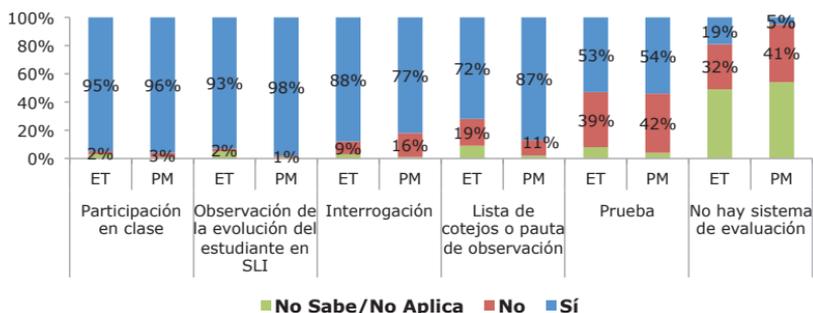


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

El Gráfico 36 da cuenta de que casi la totalidad de las duplas utilizan la participación en clase y la observación de la evolución de los estudiantes como medios evaluativos. La interrogación, tercer método de evaluación en cuanto a intensidad de uso, comparte también algunas características con la participación y la observación. No es seguro que la interrogación permita hacer un seguimiento sistemático de los estudiantes y, por otro lado, no se orienta al ámbito de la expresión escrita.

Por último, más de dos tercios de las duplas usa listas de cotejo y más de la mitad pruebas para evaluar los aprendizajes de SLI. Estos medios de evaluación son más sistemáticos y permitirían conocer mejor la situación educacional de los estudiantes en SLI.

Gráfico 36. Medios de evaluación del SLI



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La delimitación de roles de la dupla pedagógica es esencial para el funcionamiento adecuado del SLI, porque se espera una complementariedad entre el profesor mentor y el educador tradicional. Los datos (ver Gráfico 37) sugieren que se da dicha complementación entre ambos actores, principalmente, en la traducción de palabras, el uso de instrumentos musicales y el relato de la historia de la comunidad, actividades en las que el educador tradicional mantiene un papel más preponderante que el profesor mentor. En contraposición, los mentores toman el liderazgo con respecto a la planificación de la clase y la evaluación de los aprendizajes. Por último, en esta comparación se debe tener en cuenta que la mayoría de los educadores tradicionales declara que realiza todas las actividades, lo que podría estar reflejando una sobre declaración. Las visitas a la comunidad es la actividad menos frecuente que realiza la dupla pedagógica. Este hallazgo reitera la distancia que pareciera haber entre la comunidad local y el establecimiento. Aunque en este sentido se debe reconocer que el concepto de comunidad puede ser variable y, en las escuelas que atienden a niños indígenas es factible que los estudiantes provengan de distintas localidades y cada una de ellas sea considerada como una comunidad.



Después de analizar los principales elementos de la planificación y evaluación de las prácticas de aula, toca ahora el turno de ofrecer una perspectiva más general de los procesos de aula llevados a cabo en escuelas con SLI. Como ya se mencionó en el capítulo de insumos al hablar del índice de preparación, se generó un índice de implementación (IIM) que se calcula promediando los índices de: a) preparación para desarrollar el SLI; b) el manejo de procesos en el aula; y, c) la relación de los recursos con la implementación y el logro de los estudiantes. En este apartado se analiza el índice de manejo de procesos de aula y al igual que en el caso del índice de preparación docente ya revisado, éste está construido en una escala de 0 a 100.

### ***Procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula***

El índice de procesos de aula busca caracterizar y diferenciar los establecimientos de acuerdo a las dinámicas desarrolladas en la clase de lengua indígena. Para considerar los distintos roles que tienen en el profesor mentor y el educador tradicional se optó por trabajar con un índice por actor.

El índice de procesos de aula se analiza en función de la dificultad que revisten las distintas actividades consideradas dentro del mismo. De acuerdo a la Tabla 4, se observa que los ET que declaran no tener dificultad para planificar la clase, evaluar los aprendizajes de sus estudiantes y mantener la disciplina, tienden a desarrollar mejores procesos de aula que aquellos que señalan que dichas actividades les resultan más difíciles. De esta forma, las dificultades que le reportan las actividades en la sala de clases se encuentran en directa relación con la percepción de capacidad del educador tradicional para el desarrollo de procesos de aula.

**Tabla 4. Índice de procesos de aula para el ET controlando por nivel de dificultad de la actividad**

VARIABLE	ACTOR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR		% DEL TOTAL DE N		
			N				
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Planificar la clase	ET	Muy Difícil	79.8	22.8	18	18
			Algo Difícil	84.4	12.3	37	37
			Poco Difícil	83	15.6	29	29
			Nada Difícil	88.6	9.4	13	13
			No aplica	88.6	17.4	3	3
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Evaluar los aprendizajes de sus estudiantes	ET	Muy Difícil	73	23	13	13
			Algo Difícil	85.3	11.9	33	33
			Poco Difícil	83.3	14.1	29	29
			Nada Difícil	88.9	13.6	18	18
			No aplica	86.5	16.7	7	7
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Establecer los objetivos de su clase	ET	Muy Difícil	81.3	29.2	9	9
			Algo Difícil	81.1	12.5	29	29
			Poco Difícil	85.1	11	32	32
			Nada Difícil	87.4	13.4	28	28
			No aplica	97.1	.	1	1
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Diseñar actividades	ET	Omite	31.4	.	1	1
			Muy Difícil	72	37.3	5	5
			Algo Difícil	80.9	12.1	25	25
			Poco Difícil	85.9	12.1	37	37
			Nada Difícil	87.2	12.5	32	32
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Mantener la disciplina	ET	Omite	31.4	.	1	1
			Muy Difícil	74.3	25.5	11	11
			Algo Difícil	81.7	14.4	22	22
			Poco Difícil	82.4	15.3	31	31
			Nada Difícil	89.3	9.7	36	36

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Para el caso de los profesores mentores, no es posible inferir grandes diferencias en la percepción de competencia para el desarrollo de procesos de aula según la dificultad de las actividades de clase (ver Tabla 5). Las mayores diferencias se presentan entre los niveles intermedios (algo difícil, poco difícil), pero no hay diferencias de la magnitud de las detectadas para los educadores tradicionales.

**Tabla 5. Índice de procesos de aula para el PM controlando por nivel de dificultad de la actividad**

VARIABLE	ACTOR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR		% DEL TOTAL DE N		
			N				
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Planificar la clase	PM	Muy Difícil	78.4	9	3	3
			Algo Difícil	90	10	27	27
			Poco Difícil	90.8	7.2	27	27
			Nada Difícil	91.7	12.1	42	42
			No aplica	29.4	.	1	1
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Evaluar los aprendizajes de sus estudiantes	PM	Muy Difícil	83.8	10	4	4
			Algo Difícil	91.4	7.4	24	24
			Poco Difícil	90.6	9.6	33	33
			Nada Difícil	90.9	12.7	38	38
			No aplica	29.4	.	1	1
Según su	Establecer	PM	Muy Difícil	82.4	16.6	2	2

experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	los objetivos de su clase		Algo Difícil	88.6	6.1	15	15
			Poco Difícil	91	5.7	13	13
			Nada Difícil	91.2	11.7	69	69
			No aplica	29.4	.	1	1
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Diseñar actividades		Muy Difícil	90.2	3.4	3	3
			Algo Difícil	85.3	8.6	14	14
			Poco Difícil	91	5.7	19	19
			Nada Difícil	91.7	11.8	63	63
			No aplica	29.4	.	1	1
			Muy Difícil	86.8	11.1	4	4
Según su experiencia, ¿Qué tan difícil son las siguientes tareas en su clase de SLI?	Mantener la disciplina		Algo Difícil	88.2	5.9	3	3
			Poco Difícil	90.7	8.5	12	12
			Nada Difícil	91.2	10.8	78	78
			No aplica	62.7	30.2	3	3
			Muy Difícil	86.8	11.1	4	4
			Algo Difícil	88.2	5.9	3	3

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

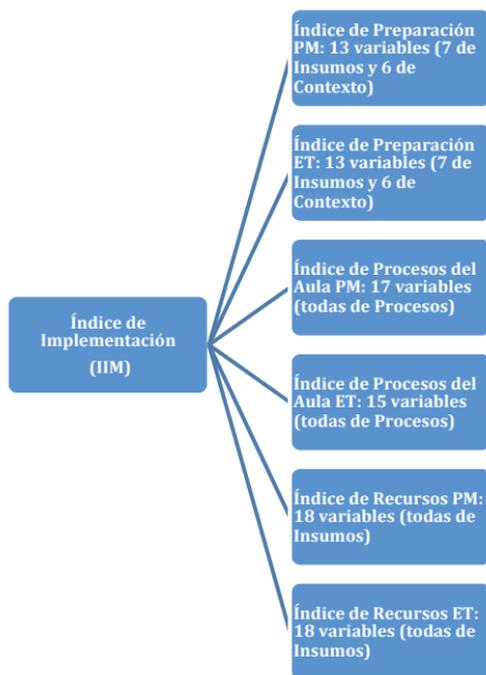
En resumen, se puede afirmar que existe complementariedad entre los educadores tradicionales y profesores mentores en las labores que realizan como dupla pedagógica. Asimismo, los educadores tradicionales son los que más dificultades enfrentan en relación con las actividades educativas a desarrollar en la sala de clase. Lo anterior no sorprende, dado que los educadores tradicionales carecen de la formación pedagógica que sí han tenido los profesores mentores.

## b. Implementación del Sector de Lengua Indígena

Si bien se ha hablado en apartados anteriores de dos de los tres índices que componen el IIM, es necesario ahora describir globalmente el índice de implementación, ya que esto entrega una visión más general del proceso de implementación del SLI en las escuelas estudiadas. El índice de implementación del programa SLI fue construido a partir de preguntas provenientes de la encuesta del educador tradicional y del profesor mentor<sup>5</sup>. Este índice busca resumir la información respecto al proceso de instalación del SLI en los establecimientos bajo estudio. Por lo mismo, y tal como se indica anteriormente, se compone de los índices de preparación docente para el SLI, procesos de aula y de relación del logro con los recursos. La Figura 1 describe la composición del índice de implementación.

<sup>5</sup>El índice de implementación fue construido a partir de un promedio simple de los seis índices. El IIM se calcula como promedio simple de los índices por dos razones: En primer lugar, se busca guardar una métrica del índice que permita la comparabilidad en el tiempo, y esta forma de estimarlo cumple con esa función. En segundo lugar, no existen criterios teóricos ni metodológicos que permitan asignar una ponderación a cada uno de los índices.

Figura 1. Composición del índice de implementación del SLI



Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

En primera instancia se analiza el índice de implementación en función de variables de contexto, y no se encuentran diferencias asociadas a las distintas características medio ambientales (Tabla 6). Es necesario precisar que dado el tamaño de muestra, esta ausencia de diferencias debe interpretarse con mesura.

Tabla 6. Índice de implementación controlando por variables de contexto

VARIABLE	CATEGORÍA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N	% del N
<b>Zona</b>	Norte	63.8	6.7	6	6
	Sur	65.2	8.7	93	93
	Centro	59	.	1	1
<b>Área geográfica</b>	Urbano	62.1	10.8	9	9
	Rural	65.3	8.3	91	91
<b>Concentración</b>	Hasta 50%	64.7	10.1	28	28
<b>Matrícula Indígena</b>	Más de 50%	65.2	7.9	72	72

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

En las escuelas donde existe una relación más intensa con la comunidad se observa un nivel más elevado de implementación del SLI. De hecho, como muestra la Tabla 7, la implementación alcanza su mayor nivel en aquellas escuelas donde, a juicio del director, los miembros de las organizaciones y comunidades indígenas de la localidad acceden a los

recursos educativos del establecimiento, las familias de los alumnos indígenas participan en actividades de aula y donde los programas y prácticas escolares del establecimiento se articulan con los procesos productivos y actividades de las comunidades indígenas locales.

Tabla 7. Índice de implementación controlando por el nivel de respaldo que entrega la comunidad escolar

VARIABLE		MEDIA	DES. TÍP.	N	% DEL TOTAL DE N
Los miembros de las organizaciones y comunidades indígenas de la localidad acceden a los recursos educativos del establecimiento	Muy en Desacuerdo	63.6	7.2	4	4
	En Desacuerdo	64.9	8.1	15	15
	De Acuerdo	64.4	8.8	60	60
	Muy de Acuerdo	67.6	8.4	21	21
	Muy en Desacuerdo	59.8	8.5	5	5
Las familias de los alumnos indígenas participan en actividades de aula	En Desacuerdo	63.3	8.6	27	27
	De Acuerdo	65.9	8.1	53	53
	Muy de Acuerdo	67.1	9.5	15	15
Los programas y prácticas escolares del establecimiento se articulan con los procesos productivos y actividades de las comunidades indígenas locales	Muy en Desacuerdo	61	9	10	10
	En Desacuerdo	64	8	37	37
	De Acuerdo	66.1	9	46	46
	Muy de Acuerdo	69.5	5.8	7	7

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La implementación del SLI es más alta cuanto mayor es el manejo de la lengua indígena por parte del director del establecimiento. En la Tabla 8, se observa que existe una relación positiva entre el nivel de entendimiento de la lengua que posee el director y el grado de implementación del SLI. Dicha relación mantiene una menor intensidad cuando se analiza el índice en función de si en el establecimiento hay *profesores hablantes de la lengua indígena además del educador tradicional*. Por el contrario, no es posible establecer una relación clara entre el índice y el *uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar*. De esta forma, de las distintas características de la escuela analizadas en la tabla 22, es el nivel de entendimiento de la lengua indígena del director el que posee una relación más clara con el nivel de implementación que alcanza la escuela.

Tabla 8. Índice de implementación controlando por el dominio de la lengua indígena de la planta docente y el director

VARIABLE		MEDIA	DES. TÍP.	N	% DEL TOTAL DE N
En su escuela, además del Educador Tradicional, ¿hay profesores hablantes de la lengua indígena?... según el director	Sí	67.3	8.6	26	26
	No	64.3	8.5	74	74
En el establecimiento, los docentes hacen uso educativo de los distintos acentos, dialectos y formas de hablar presentes en la comunidad escolar... según el director	Nunca	66.9	7.9	13	13
	A veces	63.2	8.6	45	45
	Frecuentemente	64.4	8.8	23	23
En términos generales cómo calificaría su nivel de entendimiento de la lengua indígena de su	Siempre	69.1	7.6	19	19
	Nada	63.8	8.1	9	9
	Poco	62.7	8.3	42	42
	Algo	66.5	9.1	31	31

comunidad ... según el director	Bastante	67	7.8	12	12
	Mucho	72.3	4	6	6

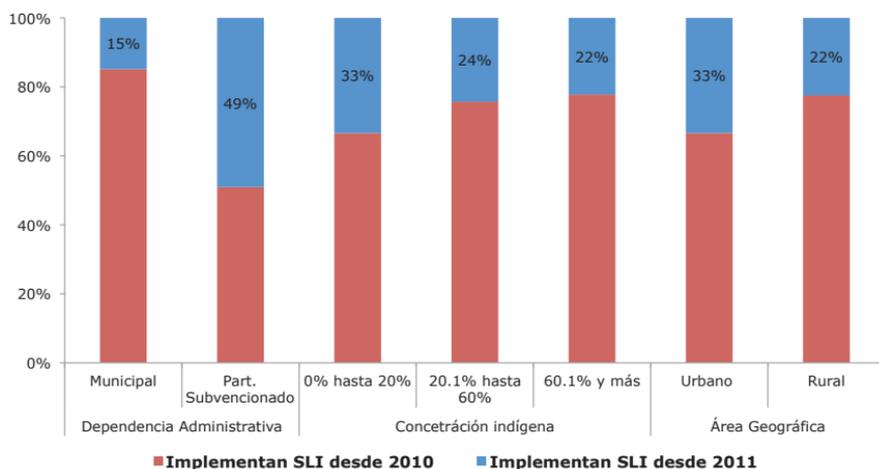
Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

El análisis previo sugiere que el grado de implementación del Sector de Lengua Indígena no se relaciona con variables de contexto; esto quiere decir que la zona, la ruralidad y la concentración de matrícula indígena no influirían en la implementación del SLI.

Por otro lado, la implementación del SLI sí se relaciona positivamente con el apoyo que el director percibe tener por parte de la comunidad, así como el nivel de dominio de la lengua indígena que éste señala poseer.

Por último, al indagar respecto a la implementación del SLI según características de los establecimientos, se observan diferencias según dependencia administrativa, concentración indígena y ruralidad de la escuela. Como se aprecia en el **Gráfico 38**, es posible afirmar que las escuelas con menor concentración indígena, las escuelas urbanas y especialmente las escuelas particulares subvencionadas, implementaron el SLI después que las escuelas municipales, con mayor concentración indígena y rurales, que comenzaron a implementarlo el 2010.

**Gráfico 38. Implementación SLI 2010 – Directores**



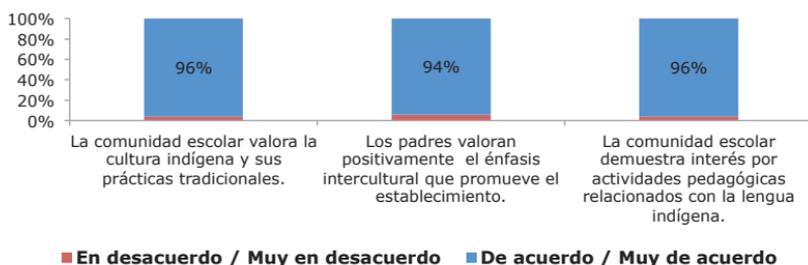
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI-Directores (CPCE-MINEDUC 2011) n=219

## b. Relación escuela-comunidad

La relación entre la escuela y comunidad es uno de los procesos más importantes en los distintos modelos de eficacia escolar, y cobra particular relevancia en los establecimientos que sirven a poblaciones indígenas. Esto se debe a que los pueblos originarios suelen apreciar una organización comunitaria con participación de los distintos estamentos de la localidad.

Prácticamente la totalidad de los directores afirma que la comunidad escolar valora la cultura indígena, que los apoderados ven positivamente el énfasis intercultural de la escuela y que la comunidad se interesa por las actividades pedagógicas relacionadas con la lengua indígena. Esto se aprecia en el Gráfico 39.

**Gráfico 39. Disposición de la comunidad hacia la EIB según los directores de establecimientos.**



Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La valoración e interés de la comunidad por la cultura indígena en la escuela no se condice con la participación comunitaria en las actividades de la escuela. De acuerdo al Gráfico 40, más de 50% de los directores manifiesta que la comunidad indígena invita a la escuela a participar de sus actividades, que la escuela apoya a los estudiantes para participar en actividades tradicionales y que las prácticas escolares se articulan con los procesos productivos y actividades de la comunidad.

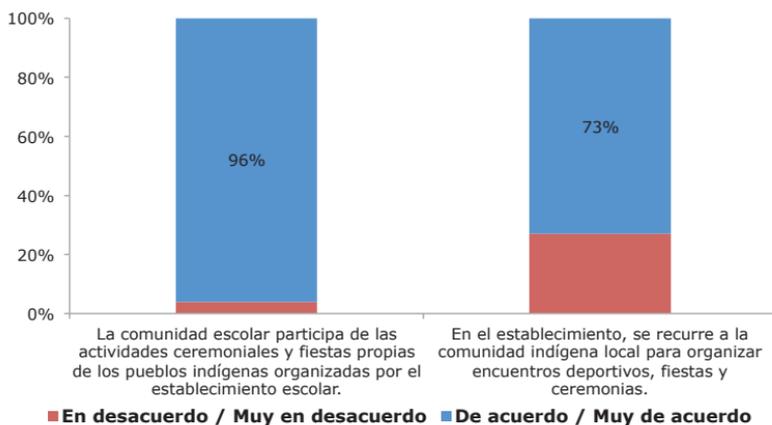
**Gráfico 40. Participación de la escuela en dinámicas locales**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La evidencia anterior contrasta con el hecho de que 96% de los directores afirma que la comunidad escolar participa en las fiestas tradicionales organizadas por la escuela, y en un 73% de los establecimientos se recurre a la comunidad para la organización de eventos y celebraciones (Gráfico 41). Aquí se verifica la primacía que toma el folclor indígena en las actividades escolares del SLI, lo que reafirma el espíritu multicultural que parece prevalecer en los establecimientos.

**Gráfico 41. Participación de la comunidad escolar en fiestas, eventos y celebraciones**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Las comunidades y los apoderados registran una alta participación en la escuela dando opiniones sobre ésta, haciendo uso de los recursos educativos e involucrándose en actividades de aula. El grado de participación decrece cuando se trata de actividades relacionadas con la definición del proyecto educativo y el desarrollo de materiales de enseñanza. Esto, que se observa en el Gráfico 42, es esperable, salvo en el caso de la

participación comunitaria en la definición del proyecto educativo, donde cabría esperar un rol más protagónico de la comunidad, especialmente en el SLI, que espera que la comunidad participe en la decisión de implementar este sector en la escuela.

**Gráfico 42. Acceso y participación de la comunidad en procesos educativos según los directores**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Coincidentemente con lo anterior, 92% de los directores advierte que sus establecimientos dan espacio para que las comunidades indígenas expresen su opinión sobre la escuela y sus actividades relacionadas. Esta cifra es levemente mayor en escuelas con menor concentración indígena (94%) en comparación con aquellas de alto porcentaje de estudiantes de pueblos originarios.

Un ámbito de participación comunitaria radica en la elección del educador tradicional, fenómeno que se presenta en 89% de las escuelas de la muestra. Adicionalmente, de acuerdo a los directores, en 97% de las escuelas la comunidad ha validado al educador tradicional. En general, existe una percepción positiva de cómo la comunidad indígena y escolar valida al educador tradicional.

### c. Procesos escolares en escuelas con y sin SLI

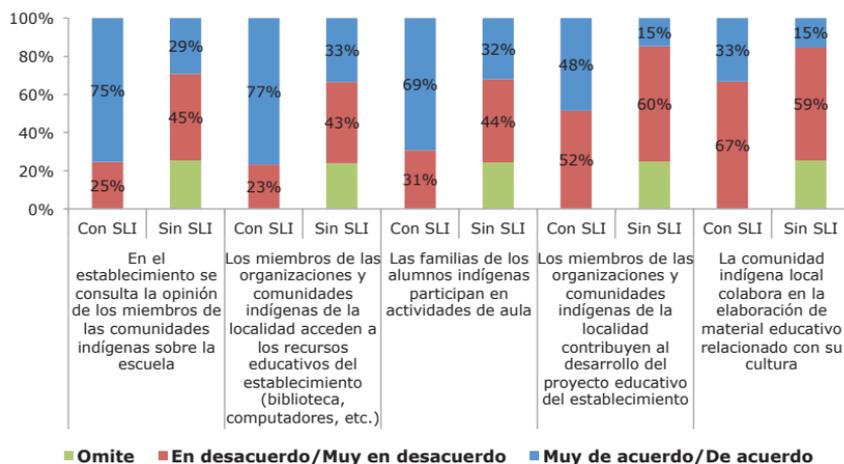
Como colofón de este apartado se realiza una comparación de los procesos escolares entre establecimientos que participan en SLI y aquellos que no lo hacen. Esto tiene como propósito tener un grupo similar de escuelas, en cuanto al porcentaje de matrícula indígena, para poder generar un juicio relativo al desempeño del SLI en el ámbito de

relaciones con la comunidad<sup>6</sup>. Para esto se encuestaron directores en establecimientos con y sin SLI.

Las escuelas con SLI registran una relación más intensa con la comunidad en comparación con aquellas fuera del programa. En general, las escuelas con SLI declararon un porcentaje mayor de acuerdo con las actividades de participación escolar. Se nota una diferencia importante especialmente respecto a la contribución de las comunidades indígenas en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento y en la participación de la comunidad indígena en la elaboración de material educativo relacionado con su cultura (ver Gráfico 43).

La tendencia anterior se confirma al verificar el comportamiento de la relación entre escuela y comunidad controlando por distintas variables contextuales. Así, tanto en las escuelas con más presencia de matrícula indígena hay en la escuela como en aquellas ubicadas en sectores rurales mayor es la participación de la comunidad en los procesos escolares.

**Gráfico 43. Acceso y participación de la comunidad en los procesos escolares según directores de establecimiento con y sin SLI**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

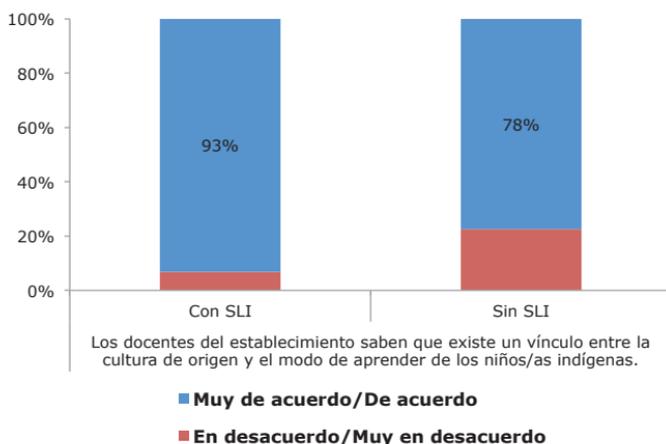
Las prácticas interculturales en la escuela representan un ámbito de vital importancia en establecimientos con matrícula indígena, dada la contribución que estos procesos hacen a la cultura y la lengua locales, así como a la autoestima de los estudiantes. Por ello a continuación se comparan este tipo de prácticas en escuelas con y sin SLI.

<sup>6</sup>En las escuelas sin SLI se aprecia un porcentaje que rodea el 25% de omisión de las preguntas, lo que se explicaría por la no existencia de comunidades indígenas aledañas.

Respecto a las acciones orientadas a atender la diversidad cultural, la mayoría de los directores señala que en sus escuelas realizan frecuentemente o siempre estrategias de atención a la diversidad (Gráfico 44). En las escuelas con SLI, la tendencia es levemente mayor respecto a realizar acciones específicas para reducir el ausentismo de sus alumnos indígenas (91%) que cuando se les pregunta si en el establecimiento se realizan actividades concretas para retener a los alumnos indígenas (80%).

Se les preguntó a los directores si los docentes de su establecimiento saben que existe un vínculo entre la cultura de origen y el modo de aprender de los niños indígenas y un 93% de directores de escuelas con SLI dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo, porcentaje que disminuye a un 78% para las escuelas sin SLI.

**Gráfico 44. Estrategias de atención a la diversidad según directores de establecimientos con y sin SLI**



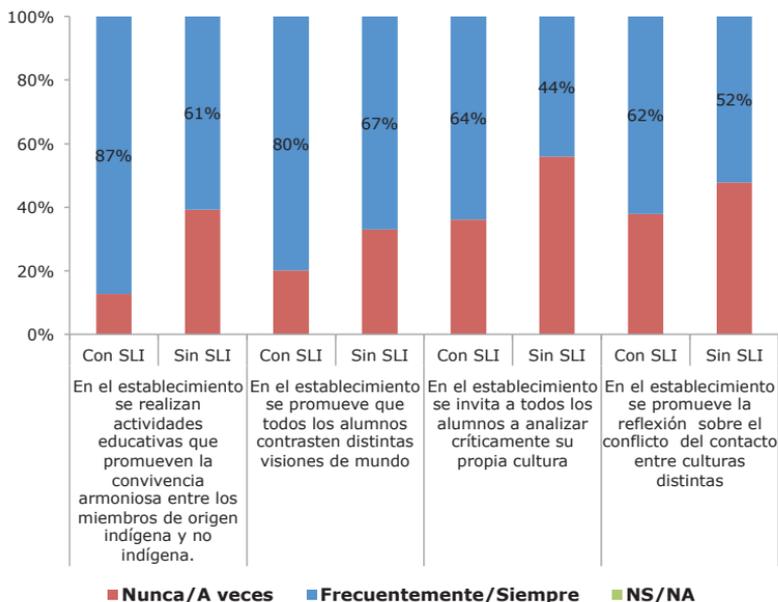
Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

Respecto de actividades que hace la escuela relativas a la reflexión sobre la convivencia escolar, se observa en **Gráfico 45** que por un lado, los directores de escuelas con SLI reportan sistemáticamente más que las escuelas sin SLI realizar más frecuentemente actividades que apuntan a la reflexión sobre la diversidad cultural. Por otro lado se aprecia que, en general (con algunas leves diferencias no significativas), la tendencia de actividades más y menos reportadas por las escuelas con y sin SLI son similares: en las escuelas con SLI las actividades notoriamente más reportadas son aquellas que *promueven la convivencia armoniosa entre los miembros de origen indígena y no indígena* (87%), y aquellas que *promueven que todos los alumnos contrasten distintas visiones de mundo*

(80%). Por su parte, las escuelas sin SLI reportan las mismas dos actividades como las más realizadas, pero en niveles bastante menores: 61% y 67%.

La proporción de directores de escuelas con y sin SLI cae notoriamente al declarar que en el establecimiento se invita a todos los alumnos a analizar críticamente su propia cultura (64% en escuelas con SLI y 44% en escuelas sin SLI) y que en el establecimiento se promueve la reflexión sobre el conflicto entre culturas distintas (62% en escuelas con SLI y 52% en escuelas sin SLI).

**Gráfico 45. Convivencia escolar según el director del establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

#### 4. Productos: resultados académicos, lingüísticos y culturales

El presente apartado analiza la dimensión final del modelo CIPP, que corresponde a los productos educativos. Si bien la palabra producto puede considerarse como inadecuada en el ámbito pedagógico, en realidad esta se refiere a los resultados de distinto tipo que alcanzan los niños que pasan por la escuela. En el caso de la educación para niños indígenas se contemplan resultados académicos, lingüísticos y culturales.

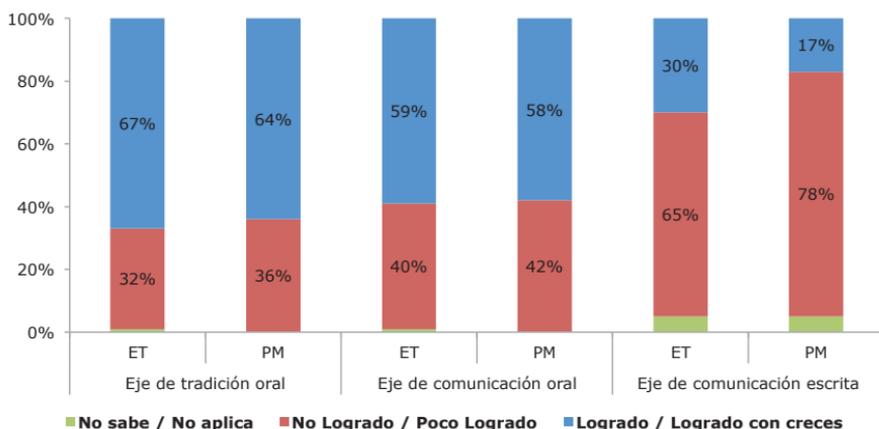
##### a. Aprendizajes

En el marco de la educación para pueblos indígenas y, específicamente en el SLI, se busca impulsar la oralidad y comunicación escrita en la lengua originaria. Para ello, los programas SLI entregados por el MINEDUC enfatizan en la tradición oral, comunicación oral y comunicación escrita.

La dupla pedagógica declara que en sus escuelas se alcanzan más logros en tradición oral, seguido por comunicación oral y, en último lugar, la comunicación escrita. Como se ve en el **Gráfico 46**, dos tercios de las escuelas reportan lograr los aprendizajes de tradición oral, cerca de 60% en oralidad y entre 17% (profesores mentores) y 30% (educadores tradicionales) en comunicación escrita.

Finalmente, en los establecimientos de mayor concentración indígena los actores encuestados tienen una evaluación más crítica de los aprendizajes y, por lo tanto, asignan un menor nivel de logro en comparación con escuelas donde la población indígena es menos de la mitad de la matrícula.

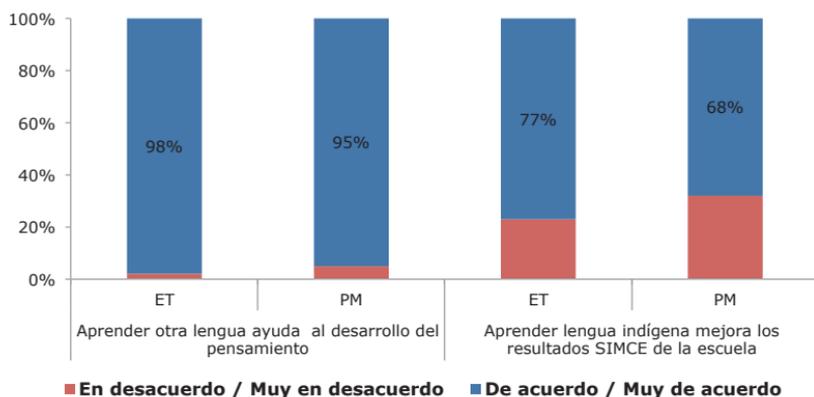
**Gráfico 46. Logros en los ejes Oralidad y Comunicación escrita en el SLI - Dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Como se puede apreciar en el **Gráfico 47** hay consenso en la dupla pedagógica en que el aprendizaje de la lengua indígena ayuda al desarrollo del pensamiento. Si bien una mayoría de duplas pedagógicas cree que hay una relación positiva entre lengua indígena y

SIMCE, 23% de los educadores tradicionales y 32% de los profesores mentores no ven que exista relación entre el desarrollo de la lengua indígena y los resultados SIMCE.



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

### Relación entre los recursos disponibles y la percepción de los docentes sobre el logro en los estudiantes.

Los recursos, como se dijo anteriormente, son especialmente importantes en escuelas con enfoque intercultural bilingüe, porque apoyan el proceso pedagógico y, cuando son pecuniarios, ayudan a mitigar el efecto de la vulnerabilidad social—particularmente elevada entre los grupos indígenas—sobre los resultados escolares. Por tal motivo aquí se analiza la percepción del logro académico de los alumnos en relación con los recursos disponibles para implementar el SLI.

La medición de los recursos se hace a través de un índice sintético. El denominado *índice de recursos* incluye materiales, recursos docentes y orientaciones programáticas curriculares que miden la adecuación, suficiencia y claridad del programa de estudio entregado por MINEDUC. El índice de recursos se construyó con las mismas variables para ambos actores de la dupla. La Tabla 9 muestra los estadísticos descriptivos del índice de recursos, cuyo promedio ronda los 55 a 59 puntos, de una escala que va de 0 a 100.

**Tabla 9. Estadísticos descriptivos del Índice de Recursos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>ÍNDICE DE RECURSOS PM</b>	100	18.75	84.37	54.87	12.65
<b>ÍNDICE DE RECURSOS ET</b>	100	15.62	87.5	58.81	11.2

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La Tabla 10 muestra que existe una clara relación entre el índice de recursos del profesor mentor y el nivel de logro que éste declara, especialmente en los ejes de tradición oral y comunicación escrita. De esta forma, profesores mentores que perciben un mayor nivel de logro en estos ejes perciben además mejor disposición de recursos.

**Tabla 10. Índice de recursos del PM controlado por variables de logro del PM**

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N	% DEL TOTAL DE N	
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Tradición oral	No Logrado	51.56	6.63	2	2
	Poco Logrado	49.26	11.97	34	34
	Logrado	57.19	11.58	60	60
	Logrado con creces	69.53	17.19	4	4
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación oral	No sabe / No Aplica	.	.	.	0
	No Logrado	56.25	.	1	1
	Poco Logrado	50.84	11.73	41	411
	Logrado	56.48	12.08	54	54
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación escrita	Logrado con creces	74.22	10.00	4	4
	No sabe / No Aplica	.	.	0	0
	No Logrado	51.48	12.65	19	19
	Poco Logrado	55.03	12.95	59	59
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación escrita	Logrado	59.17	10.05	15	15
	Logrado con creces	62.50	30.94	2	2
	No sabe / No Aplica	50.00	5.85	5	5

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La Tabla 11 señala que no es posible apreciar esta relación con el educador tradicional. En este caso sólo se observa una relación con el eje de comunicación oral, pero esta relación es mucho menos marcada que las observadas con el profesor mentor. A pesar de ello, es posible señalar que educadores tradicionales que perciben un mayor nivel de logro en el eje de comunicación oral presentan, en promedio, mayores puntuaciones en el índice de recursos.

**Tabla 11. Índice de recursos del ET controlado por variables de logro del ET**

VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N	% DEL TOTAL DE N	
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Tradición oral	No Logrado	53.13	6.63	1	1
	Poco Logrado	58.37	11.97	31	31
	Logrado	58.97	11.58	62	62
	Logrado con creces	64.38	17.19	5	5
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación oral	No sabe / No Aplica	40.63	.	1	1
	No Logrado	62,50	.	1	1
	Poco Logrado	55,61	11,67	39	39
	Logrado	61,21	10,41	58	58
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación escrita	Logrado con creces	59,38	.	1	1
	No sabe / No Aplica	40,63	.	1	1
	No Logrado	57,03	8,88	16	16
	Poco Logrado	58,48	11,55	49	49
¿Cuál es el nivel de logro de sus estudiantes en los siguientes ejes del SLI? ... Comunicación escrita	Logrado	60,83	12,04	28	28
	Logrado con creces	67,19	11,05	2	2
	No sabe / No Aplica	53,13	9,11	5	5

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

En resumen, se observa que cuanto mayor es la puntuación en el índice de recursos es más elevada la percepción de logro alcanzado por los estudiantes en los ejes del SLI, especialmente en el caso de profesores mentores. Este hallazgo resulta bastante interesante de considerar, en especial porque nos destaca que la incidencia de los recursos no sólo podría estar determinando el proceso previo al aprendizaje –la preparación de los profesores- sino también los aprendizajes mismos.

#### **b. Valoración de la cultura**

La valoración de la cultura indígena por parte de los alumnos es uno de los productos principales que cabría esperar de la EIB y el SLI. En este sentido, se analiza aquí el índice de interculturalidad de la escuela. El Índice de Interculturalidad (IIC) se organiza en torno a los ejes de: a) conocimientos lingüísticos de los docentes, considerando tanto la dotación de profesores hablantes, como el uso pedagógico de acentos, dialectos y formas de hablar entre los mismos docentes, y los grados de uso de la lengua indígena por parte de los estudiantes de distinto origen étnico; b) relaciones entre la comunidad indígena y la comunidad escolar, centrándose en los procesos participativos que posibilitan intercambios de tipo cultural, educativos, y de recursos entre dichas comunidades, y las prácticas de gestión educativa encaminadas a mejorar la retención, evitar el ausentismo y promover una adecuada convivencia escolar; y, c) percepciones y acciones de alumnos y escuelas en torno a la interculturalidad, evaluando los niveles de pertenencia e identidad cultural de los mismos y el impacto que genera en su desempeño y desarrollo personal.

Los niveles de dominio y frecuencia de uso de la lengua son mayores en las escuelas con alto índice de interculturalidad—recordando que el índice está en una escala de 0 a 100. Los datos se presentan en la Tabla 12. Las diferencias más considerables se presentan al pasar de dominar nada a poco el entender, hablar y escribir. Así también, se observan diferencias importantes en el promedio de interculturalidad de aquellos directores que señalan nunca versus aquellos que señalan usar algunos días la lengua indígena, especialmente en ritos y ceremonias, y en la escuela.

De esta forma, si bien el desempeño académico y el nivel de vulnerabilidad de la escuela representan un gran desafío para el programa, las características de los directores podrían trabajarse como una herramienta fundamental para que el desarrollo de la interculturalidad favorezca diversos procesos al interior de la escuela, que terminen por generar mejoras en el desarrollo integral de sus estudiantes.

**Tabla 12. Índice de Interculturalidad controlado por variables de dominio y frecuencia de uso del director**

VARIABLE		MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N	% DEL TOTAL DE N	
Dominio lengua indígena	ENTIENDO	Nada	28.1	14	107	25
		Poco	42.2	16	161	38
		Algo	48.7	15	99	23
		Bastante	54.2	17	40	9
		Mucho	55.5	16	21	5
Dominio lengua indígena	HABLO	Nada	33.6	16	214	50
		Poco	48.2	15	125	29
		Algo	51.4	15	62	14
		Bastante	56.2	22	13	3
		Mucho	58	14	14	3
Dominio lengua indígena	ESCRIBO	Nada	36.3	17	256	60
		Poco	47.3	16	96	22
		Algo	53.4	17	45	11
		Bastante	54.5	16	18	4
		Mucho	56.9	14	13	3
¿Con qué frecuencia Ud. hace uso de la lengua?	HOGAR	Nunca	37.4	16	310	72
		Algunos días	51.8	16	95	22
		Casi toda la semana	62.5	13	12	3
		Todos los días	61.5	11	11	3
		Nunca	36.1	17	268	63
¿Con qué frecuencia Ud. hace uso de la lengua?	RITOS O CEREMONIAS	Algunos días	50	13	139	32
		Casi toda la semana	57.6	17	11	3
		Todos los días	69.3	16	10	2
		Nunca	32	16	204	48
		Algunos días	49.2	14	181	42
¿Con qué frecuencia Ud. hace uso de la lengua?	EN LA ESCUELA	Casi toda la semana	60.5	12	26	6
		Todos los días	56	14	17	4

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Al analizar en detalle la situación de cada uno de los dominios de la lengua, se observa que el mayor porcentaje de escuelas cuyos directores declaran comprender, hablar, o escribir bastante/mucho la lengua se concentran en categorías de alta interculturalidad. Esta diferencia es mucho más marcada en comprensión de la lengua que en el dominio discursivo o escrito que declara tener el director.

Finalmente, la tabla 5 muestra el análisis hecho sobre la muestra de 100 escuelas que implementan el SLI, en ella se observa que en escuelas con altos niveles de interculturalidad, los directores declaran que los alumnos indígenas han aumentado su interés por conocer la lengua, así como su participación en la sala de clase. Además, se observa que en escuelas de mayor interculturalidad se concentra un mayor porcentaje de directores que señalan que, a partir del SLI, ha aumentado el uso de la lengua indígena por parte de los alumnos, en especial en el recreo.

**Tabla 13. Índice de Interculturalidad controlado por percepción de resultados en escuelas SLI**

VARIABLE	ACTOR	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	N	% DEL TOTAL DE N		
La generación actual de los alumnos/as indígenas de su escuela demuestra más interés que la generación de sus padres por conocer su lengua.	Director	Muy en Desacuerdo	30.3	.	1	1	
		En Desacuerdo	43.1	8.5	16	16	
		De Acuerdo	52.6	10.5	58	58	
		Muy de Acuerdo	62.3	9.7	25	25	
		Muy en Desacuerdo					
		En Desacuerdo	39.3	8.1	5	5	
Ha aumentado el interés de los alumnos/as indígenas por conocer su lengua.	Director	De Acuerdo	50.8	9.7	75	75	
		Muy de Acuerdo	66.1	10	20	20	
		Muy en Desacuerdo	30.3	.	1	1	
		En Desacuerdo	44.3	10	9	9	
En el establecimiento ha mejorado la participación en clases de los alumnos/as	Director	De Acuerdo	51.9	10	76	76	
		Muy de Acuerdo	68.3	8.7	14	14	
		Muy en Desacuerdo					
		En Desacuerdo	44.8	9.3	13	13	
Ha aumentado el uso de la lengua indígena en el aula.	Director	De Acuerdo	53.7	11.2	77	77	
		Muy de Acuerdo	60.9	14.3	10	10	
		Muy en Desacuerdo	43	10.6	4	4	
		En Desacuerdo	46.9	8.3	44	44	
Ha aumentado el uso de la lengua indígena en el recreo.	Director	De Acuerdo	58.3	10.6	48	48	
		Muy de Acuerdo	74.2	7.8	4	4	
		Muy en Desacuerdo	43.8	.	1	1	
		En Desacuerdo	47.7	10.3	31	31	
Ha aumentado el uso de la lengua indígena en los hogares.	Director	De Acuerdo	54.6	10.9	63	63	
		Muy de Acuerdo	72.8	7.4	5	5	
		Muy en Desacuerdo					

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Los directores afirman que los estudiantes indígenas valoran su cultura, y que el establecimiento realiza actividades específicas para valorar la diversidad cultural. Cerca de 90% de los directores plantea que los estudiantes indígenas están motivados por conocer su cultura y fortalecer su identidad cultural, que les interesan las costumbres de sus antepasados y que están orgullosos de su identidad.

Los tres actores encuestados valoran positivamente el impacto que ha tenido el SLI en relación a la mejora de la participación en clases y más aún el aumento de la autoestima de los alumnos indígenas. Al comparar estos resultados por tramo de concentración de matrícula indígena, los establecimientos con mayor representación de estudiantes indígenas perciben efectos aún más altos en la autoestima de los estudiantes.

### c. Revitalización de la lengua

Dadas las condiciones actuales de las poblaciones indígenas, la revitalización de las lenguas originarias debería ser uno de los propósitos principales del SLI. Aquí se analiza cuál es el grado de logro de este objetivo, según la visión de directores y docentes.

En las escuelas con mayor índice de implementación del SLI se observa una revitalización de la lengua más fortalecida. La Tabla 14 muestra que existe una relación positiva entre el índice de implementación y el grado de acuerdo que manifiesta el educador tradicional frente a afirmaciones pertenecientes a la dimensión de productos. Tanto en la apreciación del educador tradicional como el profesor mentor, se observan mayores niveles de implementación en escuelas en que se declara que los alumnos presentan un mejor manejo de la lengua que sus padres.

**Tabla 14. Índice de Implementación controlado por variables de resultado del profesor mentor y del educador tradicional**

VARIABLE		MEDIA	DES. TÍP.	N	% DEL TOTAL DE N
<b>A partir de la implementación del SLI, Ud. encuentra que: La generación actual de estudiantes indígenas tiene un nivel más alto de manejo de la lengua indígena que la generación de sus padres, según el ET</b>	Muy en Desacuerdo	66.3	14.8	7	7
	En Desacuerdo	69.1	8.8	30	30
	De Acuerdo	72.3	9.9	63	63
<b>A partir de la implementación del SLI, Ud. encuentra que: a generación actual de estudiantes indígenas tiene un nivel más alto de manejo de la lengua indígena que la generación de sus padres, según el PM</b>	Muy en Desacuerdo	53.1	17.8	10	10
	En Desacuerdo	58.1	10.3	31	31
	De Acuerdo	60.4	11.4	35	35
	Muy de Acuerdo	64.2	7.6	16	16
	No sabe/No Aplica	56.6	12.1	8	8

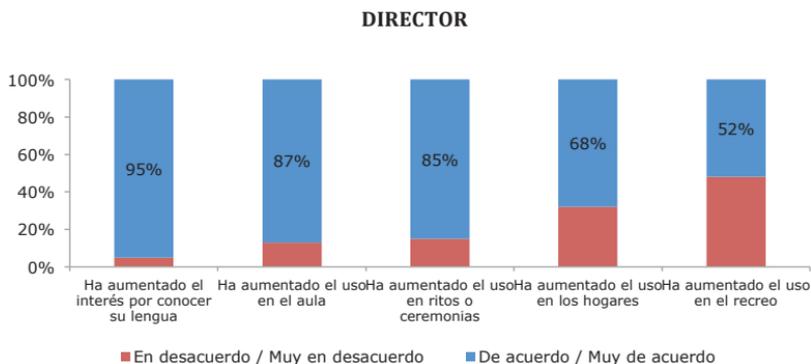
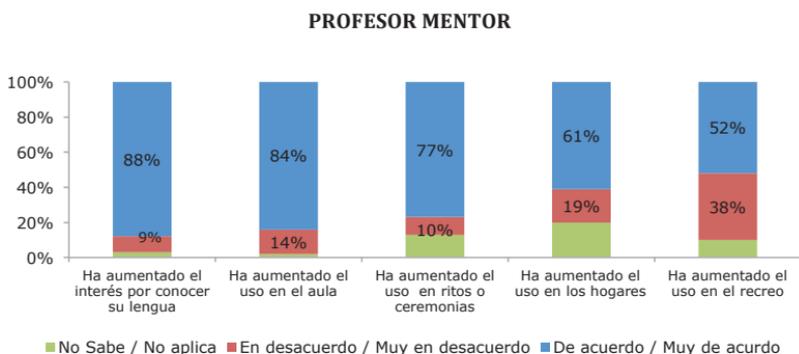
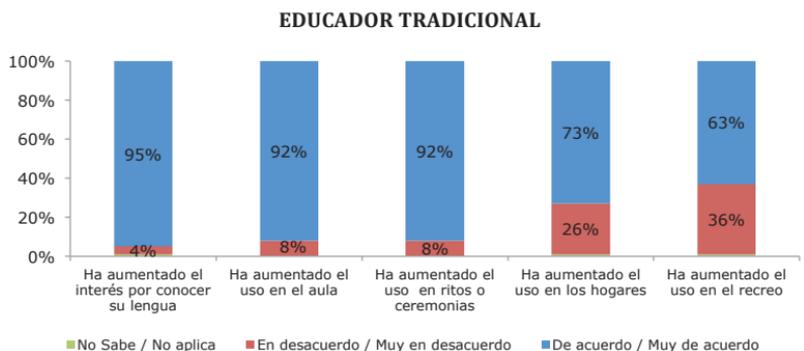
Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Además existe una clara relación entre el manejo de la lengua indígena que poseen los niños en relación al dominio que presentaba la generación de sus padres, según el educador tradicional. Lo que señala que en promedio, escuelas con mejor calidad de implementación son escuelas cuyos educadores tradicionales perciben un mayor manejo de la lengua indígena en la generación actual de niños en relación al manejo que presentaba la generación de sus padres.

Por otro lado, la mayoría de los actores encuestados percibe que el SLI ha alentado el uso de la lengua en distintos ámbitos (Gráfico 48). Además, se percibe un patrón muy claro en donde el mayor impacto del programa sería sobre el interés de los niños por conocer la lengua y el menor efecto estaría en el uso de la lengua durante los recreos. Si bien no se puede atribuir una relación causal entre el programa y lo reportado por los actores que participaron en el estudio, es claro que el incremento en el interés y uso de la lengua se ha dado con mayor fuerza en aquellos ámbitos que son mediados por los actores escolares,

principalmente en el aula y los ritos o ceremonias. En el hogar y en el recreo, donde los alumnos no recibirían mediación, la lengua indígena se usa menos.

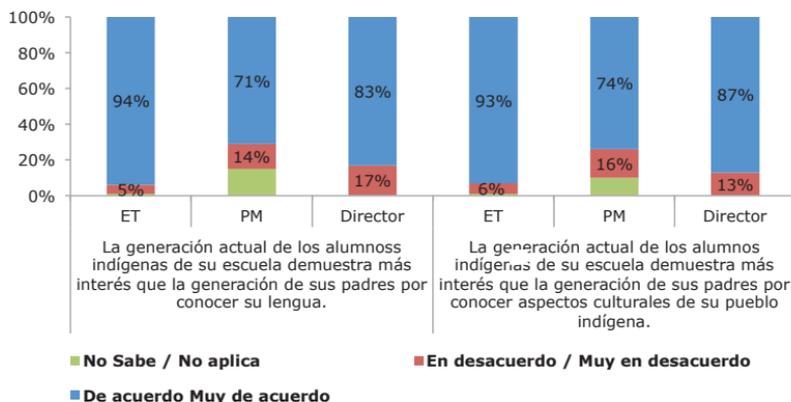
**Gráfico 48.** Aumento de ámbitos de utilización y fomento de la lengua



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Al analizar las opiniones sobre el desarrollo intergeneracional de las lenguas indígenas aparecen patrones algo contradictorios (**Gráfico 49**). En primer lugar, los actores encuestados opinan que la generación actual de estudiantes indígenas está más interesada que la de sus padres en conocer su lengua y su cultura.

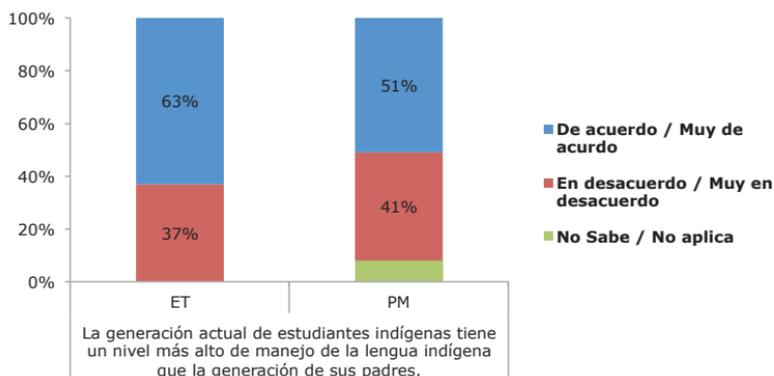
**Gráfico 49. Percepción sobre aumento intergeneracional del interés por la cultura y lengua indígena según dupla pedagógica y director del establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

En segundo lugar, alrededor de 40% de los actores de la dupla pedagógica no cree que la generación actual de estudiantes tenga un nivel más alto que sus padres en el uso de la lengua indígena (**Gráfico 50**). Específicamente, 37% de los educadores tradicionales y 41% de los profesores mentores no creen que los estudiantes tengan un mejor manejo lingüístico que sus padres.

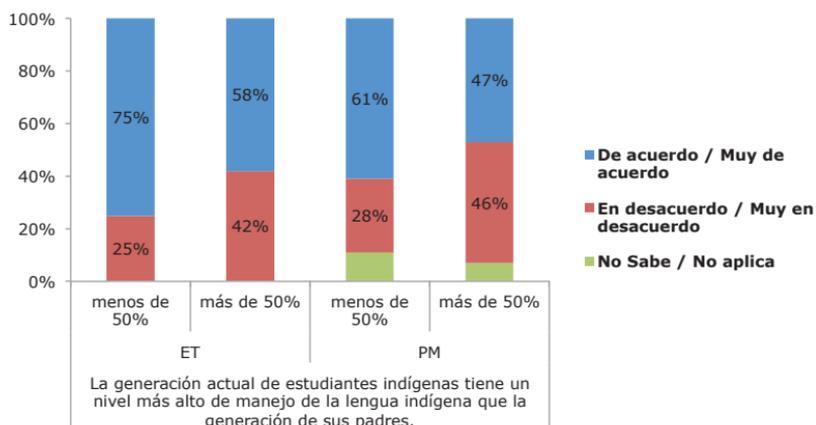
**Gráfico 50. Percepción sobre recuperación intergeneracional de la lengua indígena - Dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

Por último, llama la atención que, en contraste con lo que sucede en escuelas de alta concentración indígena, en los establecimientos con menos de la mitad de matrícula indígena la dupla pedagógica afirma que los estudiantes tienen mayor dominio de la lengua indígena en comparación con sus padres (ver Gráfico 51).

**Gráfico 51. Percepción sobre recuperación intergeneracional de la lengua indígena según Concentración indígena - Dupla pedagógica**



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-MINEDUC 2011)

#### d. Resultados en escuelas con y sin SLI

Para poder entender mejor los resultados de las escuelas con y sin SLI, a continuación se presenta el índice de interculturalidad y se compara el desempeño de ambos tipos de escuela en esta variable.

Tal como indica la Tabla 15, en la muestra analizada<sup>7</sup> el promedio de interculturalidad en los establecimientos es de 42 puntos, lo que indica que existe un amplio margen de mejora, pues esta cifra está lejos del puntaje máximo de 100, que representa el ideal de interculturalidad.

**Tabla 15. Principales estadísticos descriptivos del Índice de Interculturalidad**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
<b>ÍNDICE DE INTERCULTURALIDAD</b>	428	0	87.64	41.95	17.89

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

La Tabla 16 señala que escuelas con mayor índice de interculturalidad se caracterizan por implementar el SLI, ser rurales, contar con mayor concentración de población indígena, ser de dependencia municipal, obtener peores resultados SIMCE y tener altos índices de vulnerabilidad. Dado que la población indígena es un grupo de alta vulnerabilidad en Chile, era esperable que las escuelas con mayor concentración de matrícula indígena sean a su vez las que obtienen menores resultados SIMCE, especialmente en comprensión del medio y matemáticas. En cuanto a la vulnerabilidad escolar<sup>8</sup> se observa que sin importar la categoría de interculturalidad, existen altos niveles de vulnerabilidad en todos los tramos analizados.

<sup>7</sup> Esta muestra considera 428 escuelas, de ellas 219 implementan y 209 no implementan el SLI.

<sup>8</sup> IVE - JUNAEB.

**Tabla 16. Índice de Interculturalidad controlado con variables de contexto**

VARIABLE	CATEGORÍA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	N	% de N
Implementa el Sector Lengua Indígena (SLI)	Sí	52,2	13,0	219	51
	No	31,2	15,8	209	49
Área Geográfica	Urbano	31,8	17,1	127	30
	Rural	46,2	16,4	301	70
Concentración Matrícula Indígena	0% hasta 20%	29,9	15,9	82	19
	20.1% hasta 60%	40,3	17,8	170	40
	60.1% y más	49,2	15,2	176	41
Dependencia administrativa	Municipal	43,6	17,6	290	68
	Particular Subvencionado	38,4	18,0	138	32
SIMCE 2009 LENGUAJE	Bajo	41,5	16,8	68	37
	Intermedio	38,6	17,4	104	57
	Avanzado	26,6	18,8	10	5
SIMCE 2009 MATEMÁTICA	Bajo	41,4	16,6	103	56
	Intermedio	36,8	19,5	77	42
	Avanzado	27,2	9,1	5	3
SIMCE 2009 COMPRENSIÓN DEL MEDIO	Bajo	41,6	17,7	115	63
	Intermedio	35,6	17,2	64	35
	Avanzado	27,0	10,9	5	3
ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR (IVE)	Baja	13,5	.	1	0
	Media	26,7	15,1	22	6
	Alta	43,9	17,1	367	94

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

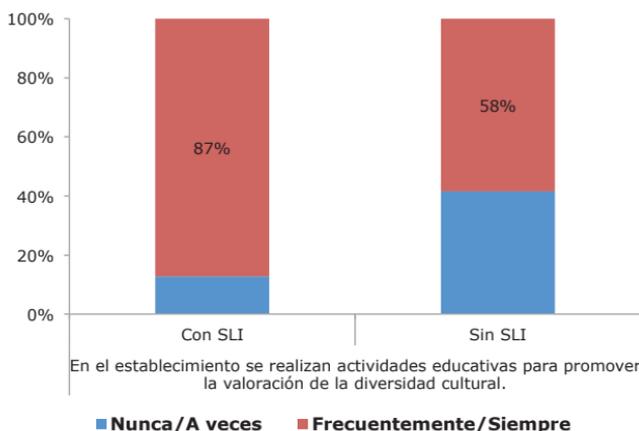
La diferencia más grande en el IIC se observa al comparar las escuelas que implementan SLI con las que no lo hacen, superando los 20 puntos. De igual forma, los cruces con variables de contexto dan cuenta de los desafíos que enfrenta el SLI en términos académicos, ya que la interculturalidad se encuentra asociada a escuelas con alta vulnerabilidad y bajo desempeño académico.

En resumen, los establecimientos más interculturales tienden a ser escuelas rurales, de mayor concentración de matrícula indígena y que se encuentran implementando el SLI. Además, la interculturalidad de la escuela se relaciona con el manejo que poseen los directores de la lengua indígena y con su percepción sobre el impacto que el SLI ha tenido en el uso de la lengua por parte de los estudiantes en el recreo y en el aula; así como en el mayor interés en la lengua que los niños presentan en relación al que presentaban sus padres.

Otra forma de comparar el desempeño de las escuelas con y sin SLI en la valoración de la cultura es a través del tipo de actividades que se realizan en estos recintos educativos.

En la mayoría de las escuelas en la muestra, se realizan actividades que promuevan la valoración de la diversidad cultural. Como se observa en gráfico 49, la proporción de escuelas que implementan estas actividades frecuentemente o siempre es la mayoría, tanto en escuelas que implementan SLI (87%) como en aquellas que no lo hacen (58%).

**Gráfico 52. Actividades de valoración de la diversidad cultural según los directores de establecimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011) n=428

En relación a la actitud frente a la cultura indígena, la mayoría de los directores percibe que la valoración de la cultura propia que tienen sus alumnos indígenas es alta. Sin embargo, el consenso es aún mayor entre los directores de las escuelas que implementan SLI

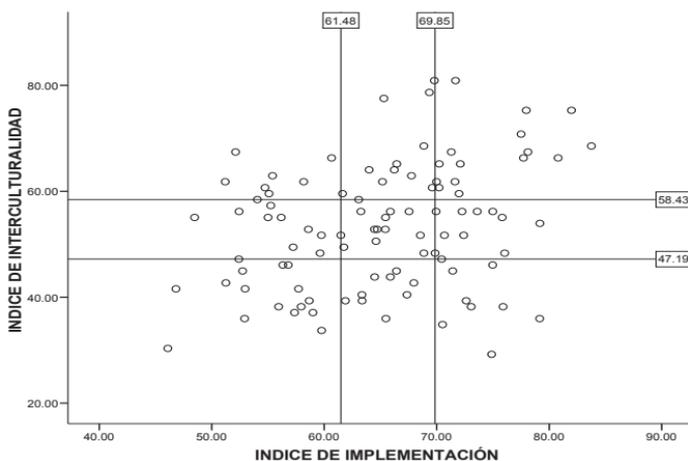
## 5. Tipología de escuelas para una comprensión integral del SLI

El objetivo de este apartado es entender la relación entre un adecuado proceso de implementación de la política de enseñanza de la lengua indígena en Chile, y el grado de interculturalidad que van desarrollando las escuelas con alto porcentaje de niños indígenas. En este marco, se propone en primer lugar una tipología que permite identificar grupos de escuela según las dos variables que nos interesan (enseñanza de lengua indígena e interculturalidad). Posteriormente, se propone un análisis multivariado que permite identificar el efecto conjunto de ambos factores.

### a. Tipología

La tipología consiste en una ordenación de las unidades de análisis en grupos o clases similares internamente, pero diferentes entre sí. Para esta ordenación se utilizaron la distribución en terciles de cada índice (interculturalidad, implementación), creando tres grupos de escuelas (alto, medio y bajo). Aquí las escuelas no se comparan con el ideal (que en el caso de los índices es representado por una puntuación de 100), sino con la distribución de las escuelas de la muestra. Esto equivaldría a hacer un ranking que ordena a las escuelas según su puntuación en el índice, independientemente de qué tan alejados están del ideal.

**Gráfico 53. Distribución de escuelas en relación con la puntuación alcanzada en el Índice de Interculturalidad y en el Índice de Implementación.**



Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

En el eje de las ordenadas (eje x) se ubican las puntuaciones del índice de interculturalidad y en el eje de las abscisas (eje y) se ubican las puntuaciones del índice de implementación<sup>9</sup>.

<sup>9</sup>Donde el índice de implementación corresponde al promedio simple de los seis índices.

De esta manera, a medida que nos desplazamos hacia arriba por el eje de las ordenadas (índice de interculturalidad) las escuelas alcanzan mayores puntuaciones en interculturalidad y, a medida que nos desplazamos hacia la derecha por el eje de las abscisas (índice de implementación) las escuelas presentan mayores puntuaciones en el índice de implementación. El gráfico se ha sido dividido según el valor de corte en el índice de cada tercil, de esta forma obtenemos 9 cuadrantes que muestran las combinaciones de interculturalidad e implementación definidas por la tipología.

En esta tipología se reconoce la importancia que reviste la interculturalidad para el desarrollo del SLI, así como la flexibilidad que otorga el programa a las escuelas para definir ciertos aspectos de la implementación. De esta forma, es posible situar a ciertos grupos por sobre otros en términos de la conjugación de estas dos características, habiendo ciertos tipos de escuela que están por sobre otras en términos de su desarrollo intercultural y de implementación de la lengua indígena. Los grupos definidos como altos, medios y bajos en la tipología entregan mayor importancia al desarrollo de la interculturalidad que a formas preestablecidas de implementación, como podemos ver en la Tabla 17.

**Tabla 17. Distribución de escuelas por categoría de la Tipología**

IIM	IIC		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	16	11	7
Medio	9	13	11
Alto	9	9	15

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)<sup>10</sup>

El total de escuelas que conforma cada categoría se presenta en la Tabla 18.

**Tabla 18. Resumen de casos de la Tipología: nivel de desarrollo de la escuela**

Tipología	N° escuelas	
	Bajo	45
Medio	29	
Alto	26	

Elaboración propia a partir de Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

#### Caracterización de las escuelas

En la Tabla 19 se observa una clara relación entre el nivel de desarrollo de la escuela y el apoyo que el director señala haber recibido por parte del MINEDUC para la elaboración del PEI. De estas, un mayor porcentaje de escuelas con alto nivel de desarrollo señalan haber recibido apoyo del MINEDUC, en comparación a las escuelas con bajo y mediano

<sup>10</sup>Para definir la tipología se consideró que las escuelas en la categoría bajo son aquellas que independiente de su nivel de implementación, poseen un bajo nivel de interculturalidad. La categoría media considera tanto a escuelas con alto índice de interculturalidad y bajo índice de implementación, como a escuelas con índice de interculturalidad medio y un índice medio y alto de implementación. Finalmente, la categoría alto considera a escuelas con alto índice de interculturalidad y con índice de implementación medio o alto

desarrollo. En relación a la preparación del director, se observa que existe una relación entre el dominio de la lengua que posee el director, especialmente con hablar y escribir la lengua, y el nivel de desarrollo de la escuela.

**Tabla 19. Información del director controlado por las categorías de la Tipología**

		TIPOLOGÍA					
		Bajo		Medio		Alto	
		%	N	%	N	%	N
<b>El MINEDUC ha entregado la asistencia necesaria para la elaboración del PEI de la escuela</b>	Sí	37.8	17	51.7	15	65.4	17
	No	62.2	28	48.3	14	34.6	9
<b>Dominio lengua indígena del director ... <i>entiendo</i></b>	Nada	17.8	8	3.4	1	0	0
	Poco	44.4	20	44.8	13	34.6	9
	Algo	22.2	10	37.9	11	38.5	10
	Bastante	11.1	5	10.3	3	15.4	4
	Mucho	4.4	2	3.4	1	11.5	3
<b>Dominio lengua indígena del director... <i>hablo</i></b>	Nada	44.4	20	24.1	7	7.7	2
	Poco	35.6	16	48.3	14	57.7	15
	Algo	17.8	8	24.1	7	15.4	4
	Bastante	0	0	0	0	7.7	2
	Mucho	2.2	1	3.4	1	11.5	3
<b>Dominio lengua indígena del director... <i>escribo</i></b>	Nada	57.8	26	37.9	11	30.8	8
	Poco	22.2	10	37.9	11	34.6	9
	Algo	13.3	6	13.8	4	15.4	4
	Bastante	4.4	2	3.4	1	7.7	2
	Mucho	2.2	1	6.9	2	11.5	3

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI* (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)

La Tabla 20 muestra la relación existente entre el nivel de desarrollo de la escuela y los beneficios que el profesor mentor percibe en aprender otra lengua y en el desarrollo del pensamiento. Se observa que los profesores mentores que poseen una opinión más favorable acerca de los beneficios para el desarrollo del pensamiento se ubican en categorías más altas de la tipología. En relación a los impactos del SLI que los actores perciben, es interesante ver que escuelas con más desarrollo intercultural- bilingüe los profesores mentores son más proclives a opinar que hay un efecto favorable en la autoestima de los alumnos indígenas y en su participación en clases. Esta percepción es, en general, coincidente para el resto de variables que buscan recoger el impacto que perciben los actores.

**Tabla 20. Beneficios del SLI según el profesor mentor controlado por categorías de la Tipología.**

		TIPOLOGÍA					
		Bajo		Medio		Alto	
		%	N	%	N	%	N
¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Aprender otra lengua ayuda a los alumnos y alumnas al desarrollo del pensamiento.	Muy en Desacuerdo	6,7	3	3,4	1	3,8	1
	En Desacuerdo	0	0	0	0	0	0
	De Acuerdo	60,0	27	31,0	9	15,4	4
	Muy de Acuerdo	33,3	15	65,5	19	80,8	21
	No sabe/No Aplica	0	0	0	0	0,0	0
	Omite	0	0	0	0	0	0
¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Aprender lengua indígena mejora los resultados SIMCE de la escuela.	Muy en Desacuerdo	11,1	5	3,4	1	7,7	2
	En Desacuerdo	31,1	14	27,6	8	7,7	2
	De Acuerdo	51,1	23	41,4	12	46,2	12
	Muy de Acuerdo	6,7	3	27,6	8	38,5	10
	No sabe/No Aplica	0,0	0	0	0	0	0
	Omite	0,0	0	0	0	0	0
A partir de la implementación del SLI...En el establecimiento ha mejorado la participación en clases de los alumnos/as indígenas.	Muy en Desacuerdo	6,7	3	0	0	0	0
	En Desacuerdo	6,7	3	6,9	2	3,8	1
	De Acuerdo	66,7	30	62,1	18	50,0	13
	Muy de Acuerdo	13,3	6	24,1	7	46,2	12
	No sabe/No Aplica	6,7	3	6,9	2	0	0
	Omite	0	0	0	0	0	0
A partir de la implementación del SLI...Los alumnos/as indígenas del establecimiento han aumentado su autoestima	Muy en Desacuerdo	6,7	3	0	0	0	0
	En Desacuerdo	6,7	3	0	0	3,8	1
	De Acuerdo	53,3	24	72,4	21	38,5	10
	Muy de Acuerdo	24,4	11	24,1	7	57,7	15
	No sabe/No Aplica	8,9	4	3,4	1	0	0
	Omite	0	0	0	0	0	0

Elaboración propia a partir de *Encuestas SLI (CPCE-UNICEF-MINEDUC 2011)*

## **b. Relaciones Multivariadas**

Con la finalidad explorar la capacidad de discriminación de los índices, se han estimado dos tipos de regresiones. El primer tipo (Tabla 21) relaciona conjuntamente todos los índices de implementación con variables de impacto del director. El segundo tipo de regresiones (Tabla 22), indaga en las relaciones de los índices de implementación con el índice de interculturalidad. Si bien el tamaño de la muestra no es el indicado para realizar este tipo de estimaciones, el análisis no tiene mayores pretensiones que explorar la significancia y el comportamiento práctico de los índices al especificarlos como uno de múltiples controles.

De esta forma, la Tabla 21 muestra que los índices que presentan mayor consistencia teórica y estadística en su relación con la probabilidad de que el director este de acuerdo o muy de acuerdo con el impacto del SLI en las áreas señaladas, son los índices del profesor mentor. Tanto el índice de preparación como el índice de procesos de aula muestran una relación significativa y positiva con el impacto del SLI en el aumento del *uso de la lengua en el hogar, en el recreo, en ritos y ceremonias, y en el aumento del interés de los alumnos en conocer su lengua*; aún tras controlar por el resto de los índices y variables contextuales. A su vez, también se puede inferir la falta de consistencia teórica de los índices del educador

tradicional, en este caso las relaciones que resultan significativas muestran una relación contraria a lo esperado, además de presentar menor nivel de significancia que los índices del profesor mentor que resultaron significativos.

Tabla 21. Relación multivariada de los índices de implementación con variables de impacto

VARIABLES	(1) Aumento del uso de la lengua indígena en el aula	(2) Aumento del uso de la lengua indígena en el recreo	(3) Aumento del uso de la lengua indígena en los hogares	(4) Aumento del uso de la lengua indígena en los ritos ceremonias	(5) Aumento del interés de los alumnos y conocer su lengua	(6) Ha mejorado la participación en clases de los alumnos indígenas	(7) Los alumnos indígenas del establecimiento han aumentado su autoestima	(8) La generación actual de alumnos indígenas de su escuela demuestra más interés que la generación de sus padres por conocer su lengua	(9) La generación actual de alumnos/as indígenas de su escuela demuestra más interés que la generación de sus padres por conocer los aspectos culturales de su pueblo indígena
<b>Preparación ET</b>	-0.000897 (0.00261)	0.00230 (0.00350)	0.000329 (0.00308)	-0.00195 (0.00219)	-0.00406** (0.00177)	-0.000786 (0.00230)	-0.00280 (0.00206)	-0.00425* (0.00257)	-0.00543* (0.00281)
<b>Recursos ET</b>	-3.15e-05 (0.00441)	0.000221 (0.00638)	0.00362 (0.00655)	0.00263 (0.00500)	-0.00131 (0.00276)	-0.000763 (0.00464)	0.00149 (0.00326)	-0.00379 (0.00503)	-0.00915* (0.00549)
<b>Procesos de Aula ET</b>	0.00260 (0.00271)	0.000703 (0.00421)	0.00347 (0.00353)	-0.00296 (0.00336)	0.000720 (0.00146)	-0.00172 (0.00372)	0.00206 (0.00283)	-0.00162 (0.00388)	-0.000200 (0.00363)
<b>Preparación PM</b>	0.00285 (0.00236)	0.00771*** (0.00299)	0.00852*** (0.00281)	0.00302 (0.00212)	-0.00144 (0.00142)	0.000609 (0.00223)	0.00111 (0.00187)	0.00370 (0.00229)	-0.00240 (0.00239)
<b>Recursos PM</b>	-0.00235 (0.00503)	0.00595 (0.00598)	-0.000834 (0.00535)	-0.00257 (0.00445)	0.00111 (0.00250)	-0.00134 (0.00477)	-0.00326 (0.00387)	-0.00176 (0.00482)	-0.00752 (0.00457)
<b>Procesos Aula PM</b>	0.00463 (0.00460)	-0.000996 (0.00629)	0.00999 (0.00626)	0.00901** (0.00440)	0.00785* (0.00418)	0.00417 (0.00492)	0.00424 (0.00366)	0.00538 (0.00363)	0.0155*** (0.00562)
<b>Observations</b>	78	87	77	67	77	63	63	77	75

Nota: La variable dependiente corresponde a la probabilidad de que el director este de acuerdo o muy de acuerdo con el impacto del SLI en diferentes ámbitos. Todas las estimaciones incluyen controles por región y dependencia administrativa.

Standard errors in parentheses

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.10

La **Tabla 22** muestra la relación del índice de interculturalidad con los índices por actor. El análisis diferenció las estimaciones a la media (IIC.50), típicamente calculadas en los estudios, de las estimaciones realizadas sobre los demás cuartiles (IIC.25 y IIC.75) de la distribución del índice de interculturalidad. Al igual que en el análisis anterior, dado el tamaño de la muestra sólo se intenta probar la utilidad y pertinencia de cada uno de los índices.

**Tabla 22. Relación multivariada de los índices de implementación con el índice de interculturalidad**

VARIABLES	(1)	(2)	(3)
	IIC .25	IIC .50	IIC .75
<b>Preparación ET</b>	0.144 (0.134)	0.181* (0.0965)	0.112** (0.0556)
<b>Recursos ET</b>	0.0696 (0.226)	-0.00780 (0.143)	0.184* (0.0982)
<b>Procesos de Aula ET</b>	-0.123 (0.126)	-0.0182 (0.102)	0.0872* (0.0452)
<b>Preparación PM</b>	0.0173 (0.109)	-0.00926 (0.0788)	0.0247 (0.0417)
<b>Recursos PM</b>	0.0488 (0.194)	0.0886 (0.155)	-0.101 (0.0819)
<b>Procesos Aula PM</b>	0.332** (0.164)	0.285** (0.140)	0.210*** (0.0626)
<b>Observations</b>	100	100	100

Nota: Todas las estimaciones incluyen controles por región y dependencia administrativa.

Standard errors in parentheses

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.10

En la Tabla 22 se observa que el índice de procesos de aula del profesor mentor resulta significativo sin importar el cuartil sobre el que se realice la estimación, además de mostrar una relación positiva con el índice de interculturalidad después de controlar por el resto de los índices. Los índices del educador tradicional muestran significancia y relaciones consistentes con la teoría para los cuartiles .50 y .75. En el primer caso, señala la presencia de una relación positiva y significativa entre el índice de preparación del educador tradicional y el índice de interculturalidad. En el segundo caso, los índices de preparación y de recursos del educador tradicional muestran una relación positiva y significativa con el índice de interculturalidad.

Es importante señalar que contar con un mayor número de índices significativos en cuartiles más altos reafirma la utilidad de éstos, ya que señala que en escuelas más interculturales es donde los índices presentan mayor relación con la interculturalidad. Por otra parte, el hecho que los índices del educador tradicional muestren una relación positiva y significativa con el índice de interculturalidad y no con las variables de impacto señala que en la relación con el índice de interculturalidad puede estar mediada por las variables de contexto que lo conforman. De esta forma, la contribución de los educadores tradicionales en el impacto del SLI estaría mediada por características de contexto, hecho que no ocurriría con el profesor mentor.

En resumen, el presente análisis sugiere que:

- No existe una relación entre el orden de escuelas definida en la tipología (nivel de desarrollo intercultural bilingüe de las escuelas) y variables contextuales como tramo de concentración indígena de la escuela.
- Sí es posible establecer una relación por el apoyo recibido por el MINEDUC para el desarrollo del PEI.
- En cuanto a las características del director, se observa una relación entre su nivel de dominio de la lengua indígena y el nivel de desarrollo IB de las escuelas.
- Mejores ubicaciones en la tipología se relacionan con profesores mentores que señalan que producto de la enseñanza de la lengua los alumnos mejorarán los resultados en SIMCE y verán favorecido el desarrollo del pensamiento.
- En términos de producto se observa que las escuelas mejor ubicadas en la tipología perciben un mayor impacto en todas las áreas consultadas en la encuesta, destacando el aumento en la autoestima y la participación en la sala de clase.
- Los análisis multivariados destacan la robustez del índice de procesos de aula del profesor mentor.
- Los análisis multivariados destacan la importancia de definir desde la teoría el actor relevante para el estudio de las diferentes áreas que componen la implementación. Esto porque tras controlar por todos los índices, sólo algunos resultan significativos y muestran relaciones consistentes con la teoría.

## IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA.

A través del decreto N° 280 (20-7-2009) del Ministerio de Educación el Sector de Lengua Indígena inicia su implementación de manera progresiva a partir del año 2010 con primer año básico, y esperando llegar al año 2017 a octavo año básico.

En relación a las políticas públicas que venían implementándose en educación intercultural, esto ha significado un salto importante, no sólo por la aprobación de una ley, sino también porque ésta estipula lineamientos claros para las escuelas que se regirán bajo ésta. Específicamente, desde el año 2010 todos los establecimientos que concentran más de 50% de niños de origen indígena, y más de 20% desde el año 2013, tendrán la obligación de ofrecer el Sector de Lengua Indígena como parte de su plan de estudios. Se establece una carga horaria de cuatro horas pedagógicas semanales, y que la evaluación de los alumnos se regirá por las disposiciones oficiales vigentes sobre la materia. De esta forma, se toma la decisión de abordar la educación intercultural desde la sala de clases, específicamente a través de la enseñanza de la lengua.

### a. Conclusiones

En este contexto, el presente estudio busca generar información respecto a la implementación del SLI, identificando una serie de desafíos que el programa enfrenta dada la realidad en la que se inserta.

- Falta de normalización de la escritura de las lenguas indígenas: este es un tópico que provoca tensiones, primero, entre los mismos grupos indígenas que quieren preservar las variantes dialectales de sus lenguas y, segundo, en las escuelas mismas que enfrentan el problema de acercar a la escritura de la lengua materna a los niños indígenas sin tener reglas y patrones estándar que los docentes puedan aplicar al enseñar esta materia. También esto introduce incertidumbre en la generación de materiales escritos por parte de las autoridades, pues es posible que las comunidades rechacen los textos por no estar en la variante lingüística de la comunidad local. Por otro lado, dado el número de variantes dialectales resulta prácticamente imposible desarrollar una política pública para cada una de ellas, por la falta de recursos económicos y humanos calificados para realizar esta tarea. Finalmente, la normalización de las lenguas escritas ayudaría a reforzar la cohesión entre grupos que comparten culturas muy similares y un gran porcentaje de la lengua, y facilitaría la extensión de políticas educativas que promuevan el uso y/o la revitalización de las lenguas indígenas. Sin embargo, este desafío escapa al ámbito de competencia del SLI y requiere una acción global de las comunidades y el Estado.
- Diglosia: la baja valoración social de la lengua indígena en comparación con el castellano es producto de acendrados prejuicios respecto a las poblaciones indígenas, el poco valor que se le asigna a la lengua indígena en el mercado de trabajo y la lectura, acertada, de muchos padres respecto de la necesidad de que los niños indígenas aprendan castellano para poder defender sus derechos, interactuar con la cultura dominante y participar en la economía y la política. Esta situación simbólica de la lengua impone restricciones contextuales al SLI.

- Falta de formación específica de la dupla pedagógica: en Chile y América Latina hay un déficit en la formación de profesionales de la educación que atienden a poblaciones indígenas, pues la mayoría de los programas se enfocan en las reivindicaciones étnicas y no ofrecen herramientas ya sea para la revitalización de las lenguas indígenas en contextos de bajo uso de éstas, o bien, para la enseñanza de castellano como segunda lengua en ambientes donde predomina el uso de las lenguas indígenas. En cualquiera de los dos casos, se requiere de formación docente de alta especialización que, por el momento, no está disponible de forma generalizada. La falta de formación en enseñanza de lengua indígena es una debilidad en los programas interculturales bilingües en América Latina. La recurrencia de este fenómeno radica, al menos en parte, en la falta de acuerdos respecto de cómo escribir las lenguas indígenas y en la ausencia de una cultura de formación docente en el aprendizaje de segundas lenguas en contextos diglósicos.
- Multiculturalismo versus interculturalismo: en el sistema escolar se advierte una tensión entre los enfoques multicultural e intercultural. Por un lado, las escuelas evidencian una aplicación generalizada del enfoque multicultural que implica enfatizar en el folclor indígena, sus tradiciones y ceremonias. Por otro lado, el enfoque intercultural, que supone la inclusión de la cultura y lengua indígena en la escuela y formar ciudadanos que puedan transitar desde su cultura hacia la otra de una manera fluida, tiene menor presencia en la práctica reportada por las escuelas SLI. Es probable que la estructura de las escuelas y la inclinación de las sociedades de folclorizar a los grupos indígenas esté creando obstáculos para la inclusión del enfoque intercultural dentro del programa SLI. Sean causas sociales o propias del sistema escolar, este ámbito requiere un reforzamiento del SLI para cumplir con sus objetivos.

Lo anterior impone limitaciones para la implementación del programa tal como ha sido diseñado, y es en función de esas limitaciones y del poco tiempo de funcionamiento que lleva, que se tienen que entender los hallazgos y las conclusiones del estudio.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, existen elementos del contexto que deben comprenderse a cabalidad para mejorar continuamente las estrategias del SLI. En concreto pudo observarse lo siguiente.

### **Respecto del uso y frecuencia de uso de la lengua indígena.**

- El uso y dominio de la lengua indígena de los alumnos en las escuelas es ocasional
- El mayor nivel de dominio de los alumnos es el conocimiento de palabras básicas de la lengua, y que se da en mayor medida en escuelas con más matrícula indígena.
- Considerando el bajo uso cotidiano de la lengua en alumnos indígenas, el uso es más frecuente con padres y ancianos de la comunidad.
- En la gran mayoría de las escuelas no hay más profesores hablantes de la lengua indígena además del educador tradicional. En un 30% de las escuelas con mayor concentración indígena hay uno o más profesores hablantes.
- Los educadores tradicionales tienen mayor manejo de la lengua indígena, aunque 10% de ellos manifiesta debilidad en este ámbito. El porcentaje es mayor cuando se trata de manejar la escritura. Esta situación podría afectar el correcto funcionamiento del SLI en las escuelas donde participan estos educadores tradicionales.

- El director es el actor que declara dominar menos la lengua indígena. Por lo tanto, es probable que los directores implementen el SLI por las particularidades de la comunidad local. Además, es muy posible que la falta de manejo de la lengua indígena impida que los directores ejerzan un rol de liderazgo pedagógico en el SLI.
- Al hacer la comparación por concentración indígena en el dominio de la lengua de los encuestados, el educador tradicional y profesor mentor tienen mayor dominio de la lengua en escuelas de alta concentración en los tres niveles (*entender, hablar, escribir*) que aquellos de escuelas con baja concentración.
- En cuanto a la frecuencia de uso de la lengua indígena se observa que para los educadores tradicionales usar la lengua indígena es algo cotidiano, tanto en el ámbito personal, como en la escuela.
- Algunos directores y profesores mentores declaran hacer uso de la lengua en la escuela, no así en otros ámbitos. Esto podría indicar que el SLI promueve el uso de la lengua en la escuela para directores y profesores mentores.

### **Sobre las variantes dialectales.**

- Las variantes dialectales que tienen las lenguas indígenas plantean desafíos al programa en relación a la falta de estandarización de las lenguas, lo que impide generar materiales que puedan ser compartidos por todas las escuelas SLI que proveen una misma lengua pero en diferentes variantes.

### **Acerca de la trayectoria intercultural de la escuela.**

- Las escuelas confunden la implementación del SLI con la de otros programas de interculturalidad.
- La gran mayoría de las escuelas tiene alguna experiencia con iniciativas interculturales siendo la *celebración de fiestas típicas y ceremonias indígenas y talleres artísticos relacionados con la cultura indígena* las más mencionadas.
- Las iniciativas de interculturalidad menos desarrolladas por las escuelas son *PPP que incorporan interculturalidad, actividades en conjunto con otras escuelas interculturales, y trabajo con organismos vinculados con las comunidades indígena*, lo que podría significar una baja interacción y asociación entre la escuela como institución y las comunidades y organizaciones indígenas locales.
- En general los directores perciben al SLI como un programa complementario a sus iniciativas interculturales lo que hablaría de una sinergia entre ambas partes que favorecería el desarrollo de la interculturalidad en el establecimiento.
- Cerca de un tercio de los directores estima que sus iniciativas interculturales son más adecuadas que las del SLI, tendencia que aumenta en escuelas con mayor concentración indígena. Esto último puede estar reflejando un mayor compromiso de las escuelas con más matrícula indígena con sus propias iniciativas interculturales o que estos establecimientos han venido trabajando de buena forma su carácter intercultural, desarrollando una mayor sensibilidad y capacidad de respuesta a las necesidades del medio.

## ¿Qué diferencias se observan en el contexto de las escuelas con y sin SLI?

- En general, si bien la frecuencia de uso de la lengua indígena es baja, ésta es mucho mayor en el caso de las escuelas con SLI.
- En el caso de los profesores ocurre una situación similar, siendo el porcentaje de docentes hablantes de lengua indígena considerablemente menor en las escuelas que no han implementado SLI a pesar de tener un porcentaje importante de estudiantes indígenas.
- La lengua indígena prácticamente no es utilizada por los estudiantes en escuelas sin SLI.

En el ámbito de los insumos se destacan los siguientes hallazgos.

### En términos de los recursos pedagógicos.

- La dupla pedagógica coincidió al señalar que todos los materiales están ampliamente disponibles para las clases del SLI. Los materiales que “más presentes” se encuentran en las escuelas son *láminas y dibujos, instrumentos musicales, papeles y lápices, y lanas, gredas y otros*
- Los *textos de estudios y otros textos*, junto con los *diccionarios* son los materiales menos disponibles. Si bien es menos de un tercio de los encuestados que declaran no contar con ellos, son los materiales de apoyo a la comunicación escrita, fundamentales para la enseñanza de la lengua indígena, por lo que su ausencia podría derivar en un proceso de aprendizaje poco efectivo.
- La propia escuela es la fuente que provee en mayor medida materiales, seguido por el MINEDUC.
- La dupla pedagógica mostró consenso respecto a la *utilidad y pertinencia* del programa de estudios del SLI.
- Los educadores tradicionales se muestran menos satisfechos que los profesores respecto a *los contenidos del programa de estudio, su claridad y detalle*. Esto, además de sugerir la necesidad de mejorar el programa, podría implicar que los educadores tradicionales tienen mayores dificultades para familiarizarse con el programa de estudios del SLI, posiblemente porque no tienen experiencia o relación con insumos pedagógicos como un programa de estudios.

### Respecto de la formación docente.

- La gran mayoría de los educadores tradicionales tiene educación media completa o algún nivel educativo menor a ese. Por su parte, los profesores mentores tienen educación superior completa, diplomados y postítulos, mientras los directores son los actores que más presentan niveles de educación de diplomado y postgrado.
- La diferencia de los niveles educacionales entre el educador tradicional y el profesor mentor podría generar una distancia simbólica entre ellos y dificultades de enseñanza cuando el educador tradicional no maneja contenidos que los estudiantes sí conocen.

- Los educadores tradicionales declaran sentirse mejor preparados para hacer clases en SLI que los profesores mentores. Tal diferencia se explica porque los educadores tradicionales manejan más los contenidos asociados específicamente al SLI, como la lengua y tradición indígena.
- Los profesores mentores en las escuelas de menor concentración de indígenas parecían sentirse más lejanos y descontextualizados de la lengua y la cultura originaria, por lo que en esas escuelas se concentra una mayor proporción de estos docentes que no se siente preparado para hacer clases en SLI.
- La dupla pedagógica, en general, ha recibido capacitación o ha sido formada informalmente en todos los contenidos consultados. Y si no han sido capacitados, tienden a querer serlo.
- Se observa además, una suerte de complementariedad entre los contenidos con mayor capacitación de cada integrante de la dupla. Los educadores tradicionales están más capacitados en contenidos culturales y de lengua indígena mientras que los profesores mentores tienen fortalezas en los ámbitos pedagógicos.
- La relevancia de enseñar la lengua indígena es la principal razón argüida por profesores mentores y educadores tradicionales para participar en el SLI.
- En las escuelas con mayor proporción de alumnos indígenas los profesores mentores y educadores tradicionales tienden a afirmar con más frecuencia que están en el SLI por la importancia de la lengua indígena.

### Los recursos pecuniarios.

- El 86% de las escuelas encuestadas implementaron el SLI el año 2010, y 60% de las escuelas firmó el convenio de implementación durante el primer semestre.
- La mayor parte de las escuelas recibió los recursos SLI durante el segundo semestre y, por lo tanto, la implementación del programa durante la primera parte del año se llevó a cabo con fondos provenientes de otras fuentes. Este atraso causó insatisfacción de los directores. Incluso, 16% de ellos decidió no implementar SLI.
- La mitad de los directores declara ajustarse al presupuesto del SLI. La mayoría de los directores que no se ajustan estrictamente al presupuesto usan los recursos de la *Subvención Escolar Preferencial*.
- Las escuelas con menos matrícula indígena implementaron en menor medida el SLI el año 2010 que las escuelas con mayor matrícula indígena.
- La mayoría de las escuelas incorpora aspectos relacionados con la interculturalidad en su PEI y declaran haberlo realizado participativamente.
- Los directores encuestados mostraron un consenso generalizado de que los *Planes de Mejoramiento consideran aspectos de interculturalidad*. No obstante, el consenso disminuye considerablemente cuando se les pregunta si los *Planes de Mejoramiento consideran los aprendizajes esperados del SLI*. Esto apoya la hipótesis de que los directivos suponen que la entrada en vigor del SLI implica principalmente un cambio de nombre del programa o medidas interculturales bilingües que venían aplicando, cuando en realidad el SLI conlleva un compromiso explícito por el desarrollo lingüístico como sector del currículo.

## ¿Qué diferencias se observan en los insumos de las escuelas con y sin SLI?

- En términos de Nivel educacional, no se observan diferencias importantes entre los directores de las escuelas con y sin Sector de Lengua Indígena.
- En términos de la institucionalidad escolar, es posible observar diferencias en el énfasis que escuelas con SLI hacen en incorporar lineamientos interculturales en sus PEI, a diferencia de aquellas escuelas que no han implementado el SLI.
- Es interesante apreciar también, que aquellas escuelas con SLI incorporan con mucha frecuencia aspectos de interculturalidad en los Planes de Mejoramiento Educativo de la ley SEP, a diferencia de sus similares sin SLI.

En cuanto a los procesos, que representan el corazón del SLI, se pudo determinar lo siguiente.

### Sobre las prácticas de aula.

- En términos generales, el profesor mentor y el educador tradicional consideran que ambos cuentan con las habilidades necesarias para implementar el SLI. No obstante, el profesor mentor es levemente más autocrítico al evaluar su preparación y el educador tradicional enfrenta mayores dificultades en las prácticas de aula..
- La dupla percibe dificultades en la realización de ciertas tareas asociadas a las clases del SLI, especialmente *planificar la clase y evaluar los aprendizajes de los estudiantes*.
- Llama la atención, sin embargo, que la dupla afirma llevar a cabo una planificación exhaustiva que incluye incorporar objetivos transversales, aprendizajes esperados, evaluaciones propuestas, contenidos mínimos y objetivos de oralidad y escritura.
- En la mayoría de las escuelas la dupla pedagógica evalúa en conjunto los aprendizajes del SLI. En una cuarta parte de las escuelas, el profesor mentor es el encargado de la evaluación.
- Las palabras aprendidas, expresión oral y valoración de la cultura son los elementos más evaluados por la dupla pedagógica. La escritura es el aspecto menos evaluado, lo que revela la dificultad de incorporar la lengua indígena y su escritura en la escuela, dada por los desafíos de normalización y formación docente que impone el contexto.
- Los medios de evaluación más utilizados por la dupla pedagógica son aquellos que aportan menos sistemática e información relativa al desempeño individual de los estudiantes. Éstos son la participación en clase, la observación de los estudiantes y la interrogación. Se trata de formas casuísticas y, si se quiere, subjetivas de evaluación que impiden medir los logros de los estudiantes individuales y, lo más importante, no dejan conocer las dificultades específicas que enfrentan los niños y, por lo tanto, diseñar intervenciones pedagógicas que los lleven a superar esos escollos.
- Los educadores tradicionales y profesores mentores discrepan respecto de la existencia de evaluación en SLI. Tal inconsistencia podría reflejar desconocimiento y/o descoordinación en la dupla pedagógica. Dentro de este mismo ámbito, sorprende que los profesores mentores se sienten con menos conocimiento de la

lengua y, simultáneamente, la mayoría de ellos reporta realizar la evaluación del SLI.

- En términos generales, ambos actores coinciden al declarar las actividades que hace cada uno, y las actividades que realiza su compañero.
- Una proporción importante de las actividades para la enseñanza del SLI declaran ser realizadas por ambos actores de la dupla pedagógica, especialmente *“planificar la clase”, “imponer disciplina durante la clase del SLI”, “durante las clases cantar con los alumnos”* y *“animar actos culturales del establecimiento”*. No obstante, cabe destacar una tendencia del educador tradicional a declarar que sí realiza todas las actividades.
- La actividad que consistentemente ambos actores declaran realizar en menor medida es visitar a la comunidad como parte de la asignatura de SLI, lo que refuerza el hallazgo de que existe una distancia entre la escuela y la comunidad local.

### **Acerca de la relación Comunidad – Escuela.**

- Casi la totalidad de los directores coincide en que la comunidad escolar valora la cultura indígena y sus prácticas y que apoya y muestra interés por las iniciativas interculturales que promueve la escuela.
- Cerca de la mitad de los directores no es invitado por las comunidades para participar en festividades locales, y una proporción similar afirma que las actividades de la escuela no se articulan con los procesos productivos y ceremoniales de la comunidad.
- La gran mayoría de las escuelas organizan actividades o ceremonias relacionadas con la cultura indígena en donde se invita a toda la comunidad escolar, pero sólo alrededor del 70% recurre a la comunidad misma para llevar a cabo estas actividades.
- Las comunidades y los apoderados registran una alta participación en la escuela dando opiniones sobre ésta, haciendo uso de los recursos educativos e involucrándose en actividades de aula. Sin embargo, el grado de participación decrece a medida que las actividades reflejan un mayor nivel de involucramiento de la comunidad en la escuela. Así, mientras en la mayoría de las escuelas se pide la opinión de los padres, en menos de la mitad de las escuelas la comunidad participa en la definición del proyecto educativo y en menos de un tercio de los establecimientos en el desarrollo de materiales de enseñanza.
- Los datos sugieren que no existe un trabajo de la escuela con la o las comunidades indígenas locales relativo a la educación intercultural, sino más bien con los miembros de la comunidad escolar y especialmente con el educador tradicional.
- La mayoría de los directores declara que el educador tradicional tiene legitimidad frente a la comunidad indígena, lo que permitiría afirmar que este actor del SLI está bien instituido.

Por último, en cuanto a los productos, se pudo encontrar lo siguiente.

- En general, los actores perciben que el SLI parece haber influenciado de forma importante la recuperación de la tradición oral y la oralidad, pero no así la comunicación escrita.
- La dupla pedagógica percibe que el SLI ayuda al desarrollo del pensamiento, sin embargo, una cuarta parte indica que no existe relación entre SLI y resultados SIMCE, situación que se agudiza en las escuelas con mayor concentración de matrícula.
- La mayor parte de los directores afirma que en sus establecimientos se realizan con frecuencia actividades que promueven la valoración *de la diversidad cultural*.
- Los tres actores encuestados, en su mayoría, perciben que el SLI ha impactado positivamente en *la participación en clases y la autoestima de los alumnos indígenas*.
- En concordancia con el aumento percibido en la valoración de la cultura indígena, también se aprecia un mayor interés de los alumnos por la lengua indígena. Sin embargo, este interés no necesariamente se traduce en un uso más intenso en todos los contextos, sino que la utilización es mayor en ámbitos donde existe la mediación de adultos. Así, el uso en el aula y ritos y ceremonias ha aumentado en mayor medida que el aumento registrado en la comunicación en lengua indígena en los hogares y el recreo.
- La recuperación intergeneracional de la lengua indígena muestra algunos hallazgos contrastantes. Por un lado, se observa que los estudiantes indígenas tienen mayor interés que sus padres por conocer su lengua y cultura; mientras por otro lado, las duplas pedagógicas perciben que la generación actual de estudiantes no dominan lengua indígena más que sus padres.

#### **b. Recomendaciones para el programa SLI**

En este apartado se presentan las recomendaciones para el programa SLI que emanan del presente estudio. Ellas se organizan en función de los aspectos centrales para la implementación exitosa del programa y no siguen la lógica del modelo CIPP.

#### ***Desafíos del contexto***

El programa se inserta en un contexto en el que los niños indígenas usan la lengua sólo ocasionalmente y en un ámbito privado, especialmente con sus padres o abuelos. Por su parte, los profesores mentores y directores, también evidencian un bajo uso y manejo de la lengua, aunque el lugar en que sí la utilizan es en la propia escuela.

Las escuelas con una puntuación mayor del índice de interculturalidad, son aquellas que, en general, son rurales, poseen una mayor concentración de población indígena, su dependencia es municipal, tienen resultados bajos en SIMCE y altos índices de vulnerabilidad. Si bien estas escuelas representan un gran desafío para el programa, las características de la comunidad escolar, como por ejemplo, contar con más docentes hablantes de la lengua, podrían trabajarse como una herramienta para que el desarrollo

de la interculturalidad favorezca diversos procesos al interior de la escuela, que terminen por generar mejoras en el desarrollo integral de sus estudiantes.

A partir de los resultados del estudio, se pueden esbozar las siguientes recomendaciones en relación al contexto del SLI:

- Dado que el uso de las lenguas indígenas es más intenso cuando están mediadas por la dupla pedagógica, es fundamental que el programa se preocupe por fortalecer sus capacidades lingüísticas
- Es indispensable que el SLI se coordine con otras iniciativas de apoyo a las escuelas vulnerables, para así favorecer una implementación que concilie la intervención del programa con otras que pueden estar ocurriendo en el seno de la escuela, y que el SLI sea parte integral de los proyectos de mejoramiento de la escuela.

### *Identidad del programa*

La evidencia mostró que existe una confusión sobre qué es y cuáles son los objetivos del SLI. Las escuelas no diferencian este nuevo programa de los anteriores, como por ejemplo, el programa Orígenes. Es por esto que para pasar del discurso a la práctica docente en el aula, es fundamental que el SLI tome cuerpo como programa identificable en las escuelas, con propósitos, objetivos y organización propia. Esta es una tarea urgente y necesaria para el buen desarrollo del SLI.

La conclusión anterior es avalada porque los resultados mostraron que el porcentaje de escuelas que implementó desde marzo el SLI es mayor al que firmó el convenio en ese mismo mes. Por lo tanto, se fortalece la hipótesis de que el SLI aún no ha tomado una personalidad distinguible como iniciativa y, al parecer, las escuelas la confunden con otros programas que han venido realizando. Esto encierra una complejidad adicional, pues si el SLI tiene propósitos y objetivos propios—y distintos de las iniciativas anteriores—se corre el riesgo de que los establecimientos no cambien sus prácticas en la dirección que propone el programa, sino más bien re-bauticen las actividades que vienen realizando tradicionalmente con el nombre de SLI. Dicho fenómeno es común en la educación indígena en otros contextos, donde bajo el alero del concepto de educación indígena se abriga una multiplicidad de proyectos y enfoques educacionales extremos que van desde la castellanización extrema hasta un empuje por el monolingüismo en lengua originaria.

Esto significa que es indispensable que los actores educativos conozcan las particularidades del SLI, para enfatizar que este programa busca un cambio en el enfoque de la enseñanza con prioridad en la lengua indígena.

Para esto, se requiere una intervención intencionada del PEIB para mostrar los beneficios del bilingüismo aditivo y apoyar a los docentes en la tarea de cómo llevarlo a cabo en el aula, ya que se percibió que aún se mantiene una perspectiva de bilingüismo sustractivo, según la cual la fluidez en la lengua indígena va en detrimento del desempeño en la segunda lengua.

Para mejorar la difusión de los objetivos del SLI y fortalecer la identidad del programa ante las escuelas es necesario:

- Generar una campaña informativa que incluya materiales didácticos para las duplas pedagógicas.
- Crear y distribuir textos explicativos del programa, sus objetivos, estructuración, expectativas de logro y prácticas, así como formas de coordinación con la Ley de Subvención Escolar Preferencial que sean distribuidas entre directores y sostenedores de escuelas con 20% o más de población indígena.
- Promover la impresión y distribución de textos en lengua indígena para los niños, alineados con los objetivos del sector y que incluyan una clara alusión a la importancia del programa en relación con la identidad, lengua y derechos de los pueblos indígenas.
- Mejorar la eficiencia en la distribución de recursos a las escuelas, pues el retraso en la entrega de los mismos puede llevar a debilidades en la implementación y resistencia en la aceptación del SLI y los cambios que supone en comparación con lo que antes hacían las escuelas en el ámbito de la interculturalidad.

### *Interculturalidad versus multiculturalidad*

Previo a la implementación del SLI, la mayoría de las escuelas ya contaba con iniciativas multiculturales, cuyo enfoque privilegiaba principalmente traer a la escuela el folclor (ceremonias y fiestas) de las distintas culturas.

A pesar que el SLI intenta cambiar este enfoque por uno intercultural, basado en la inclusión de la cultura y la lengua, la evidencia muestra que en la mayoría de las escuelas persiste una tendencia a priorizar las actividades folclóricas y de rescate de tradiciones, por sobre la incorporación reflexiva de la cultura y un uso intenso de las lenguas indígenas.

El enfoque multicultural no necesariamente está reñido con el intercultural, de hecho pueden ser complementarios. Los principales hallazgos indican que se requiere una visión de mediano plazo para aumentar la inclusividad de la cultura y la lengua en las escuelas, además de incorporar las tradiciones y el folclor. En ese sentido, se hacen las siguientes recomendaciones específicas:

- Establecer incentivos asociados a los fondos del SLI que orienten a las escuelas hacia el enfoque intercultural.
- Generar guías para la implementación del SLI con enfoque intercultural como parte de los planes de mejora de las escuelas. En ellos se debería distinguir las acciones que son necesarias en función de distintos grados de interculturalidad.
- Monitorear continuamente el nivel de interculturalidad de las escuelas para retroalimentar a las escuelas y que puedan elegir las acciones más apropiadas según las guías de interculturalidad.

### *Escritura*

Uno de los propósitos centrales de las escuelas es acercar a los niños a la cultura escrita para comprender textos y producir escritos que les permitan comunicar sus ideas por ese medio. De hecho, la muestra de desempeño del manejo más profundo de una lengua se da

a través de la producción escrita. Por ello, para evaluar el nivel de competencias lingüísticas de los niños indígenas en su lengua materna es indispensable hacerlo a través de instrumentos escritos, que permitan aplicar los mismos parámetros para comparar el desempeño de distintos estudiantes. Además, a través de la generalización de la escritura, las lenguas ganan mayor estatus, elemento esencial para la revitalización de las lenguas indígenas en el contexto nacional de diglosia. Finalmente, si no se enfatiza en el desarrollo de la escritura se corre el riesgo que el SLI mantenga el foco multicultural, por encima del intercultural, pues es solamente mediante la inclusión de la cultura y lengua indígenas en la escuela que se aseguran las condiciones para cumplir con los objetivos del SLI.

A su vez, la falta de acuerdos para la normalización de la escritura de las lenguas madres supone una dificultad para la implementación del SLI. La evidencia muestra que la escritura es el aspecto menos evaluado por la dupla, lo que revela la dificultad de incorporar la lengua indígena y su escritura en la escuela. Además, la escasez o ausencia de los materiales de apoyo a la comunicación escrita, fundamentales para la enseñanza de la lengua indígena, lo que podría derivar en un proceso de aprendizaje poco efectivo.

Pensando en la gradualidad de la implementación del programa, el SLI debiera definir explícitamente si la escritura será considerada una herramienta de apoyo o un área de aprendizaje obligatorio. Esto permitirá clarificar hasta dónde llega la responsabilidad de la dupla pedagógica por la enseñanza y evaluación de la escritura en lengua indígena.

Se debe tener en cuenta, que existen un porcentaje cercano al 10% de educadores tradicionales que reportan entender y hablar nada, poco o algo—y el porcentaje es mayor cuando se trata de manejar la escritura. Esta situación podría afectar el correcto funcionamiento del SLI.

En función de las conclusiones en esta área es posible esbozar las siguientes recomendaciones de política para el programa:

- Es necesaria una definición política del programa respecto que cuál será el grado de multiculturalidad, interculturalidad e inclusión de las lenguas indígenas, según el nivel de interculturalidad y habla de la lengua en los contextos locales.
- Si, atendiendo a su espíritu, el SLI da prioridad a la lengua escrita, el programa debe anticipar un portafolio de intervenciones que se adecuen a las distintas características de las escuelas, duplas pedagógicas y comunidades. Por ello, es necesario generar materiales del programa que pongan en perspectiva de las escuelas cuál es su nivel de interculturalidad y qué pasos debe dar para pasar a un siguiente nivel. De esta manera se evitan medidas de talla única que presenten las metas finales sin un camino a seguir, de acuerdo a la situación de las escuelas, para conseguir metas parciales.
- La producción de materiales escritos en lengua indígena desde el MINEDUC pueden contribuir a generar acuerdos iniciales sobre la escritura de las lenguas, especialmente si se crean consejos de indígenas con representantes de las distintas variantes dialectales que legitimen los textos.

### ***Dupla pedagógica***

Fue posible constatar que existe un grado de complementariedad entre los conocimientos del educador tradicional, sobre cultura y lengua indígena, con los conocimientos pedagógicos del profesor mentor. Sin embargo, entre los aspectos más débiles del funcionamiento de la dupla, se encuentran la planificación de la clase de SLI y su evaluación. En este último caso, las metodologías más utilizadas, como la participación en clases, observación e interrogación, son las que reportan menos sistematicidad e información relativa al desempeño individual de los estudiantes.

Un elemento importante a relevar son las características que presenta el educador tradicional, como figura central para el éxito del SLI. El nivel de escolaridad declarado por este actor es en general bajo, con un 42% de ellos que alcanza educación básica completa o incompleta. Esto es problemático dado que conforma la dupla encargada de planificar, desarrollar y evaluar una clase, para lo que se necesitan competencias básicas. Dada la realidad actual, se hace necesaria una estrategia de formación focalizada para mejorar la preparación general de los educadores con menos años de escolarización.

Ambos miembros de la dupla, mostraron interés en capacitarse en los distintos ámbitos que involucra el SLI, en los que no se sentían seguros de su preparación. Esto presenta una ventana de oportunidad para el mejoramiento continuo.

Los principales hallazgos del estudio en materia de la dupla pedagógica apoyan las siguientes recomendaciones:

- Es indispensable que el SLI defina con claridad los roles de los miembros de la dupla pedagógica, estableciendo el papel de mentoría que hace el profesor y la senda de formación que deberían seguir ambos miembros de la dupla pedagógica.
- La implementación de un curso de formación en lengua indígena para los profesores mentores y de perfeccionamiento pedagógico de los educadores tradicionales que, además, incluyan el enfoque intercultural y muestren cómo las escuelas y salas de clase pueden avanzar en distintas etapas de la inclusión de las lenguas y culturas indígenas.

### ***Relación con la comunidad***

Una tendencia observada es que, a pesar de la implementación de un programa de EIB, la escuela como institución no se inserta en las ceremonias y actividades de la comunidad, sino más bien las recrea en su interior. Esto también se refleja en que las iniciativas interculturales educativas no se desarrollan en asociatividad con otras instituciones o comunidades indígenas.

Lo anterior podría estar reflejando lo expresado por algunos líderes de comunidades indígenas, en relación a ciertos reparos al enfoque de las políticas educativas indígenas, en las que no ven un objetivo claro ni beneficios para sus niños y niñas.

En términos de la relación con la comunidad, podría ser beneficioso para el SLI tomar las siguientes medidas:

- Promover, dentro de las guías para las escuelas, instancias de encuentro con la comunidad en la escuelas que resalten, además de las tradiciones y ceremonias, la importancia de aprender la lengua indígena en el desarrollo cognitivo de los niños.
- Programar instancias de colaboración con la comunidad durante los periodos de cosecha donde la cultura indígena valora la participación de todos sus miembros en esa actividad. En este caso, las escuelas podrían planificar una serie de actividades de apoyo a la comunidad con la participación de todos los niños de la escuela. Esto podría ser un incentivo importante para el acercamiento.

### *Recursos materiales*

Los materiales utilizados durante el desarrollo de la clase provienen en primer lugar del propio establecimiento. Un dato preocupante es que en un 22% de los directores declara que MINEDUC no provee ningún material, considerando que es la institución responsable del programa y su adecuado funcionamiento.

Por otra parte, el programa de estudios elaborado por MINEDUC, es valorado positivamente por la dupla pedagógica, aunque los educadores tradicionales declaran un menor nivel de satisfacción que los profesores mentores respecto de los contenidos, claridad y detalle. Esto último, podría implicar que los educadores tradicionales tienen mayores dificultades para familiarizarse con el programa de estudios del SLI, posiblemente porque no tienen experiencia o relación con insumos pedagógicos como un programa de estudios.

Como se dijo anteriormente, se sugiere la creación de los siguientes materiales:

- Guías para el desarrollo de la interculturalidad y la lengua en el aula y la escuela, que distingan los distintos grados de desarrollo de la interculturalidad y las medidas apropiadas a cada uno de estos grados.
- Materiales didácticos y textos en lengua indígena, validados por consejos de indígenas que representen las distintas variantes dialectales.
- Folletos informativos del programa que den cuenta de los propósitos y lógica del SLI, para que el programa tome identidad y las escuelas no interpreten que se trata de continuar con las mismas actividades que realizaban anteriormente pero ahora con otro nombre.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Abarca, G. (2004).** *Educación Intercultural Bilingüe: estrategias para su aplicación en Chile*. En I. UNESCO, Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación intercultural bilingüe (págs. 241-254). Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

**Abram, M. L. (2004).** *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington D.C.: BID.

**Cañulef, E., Fernández, Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., & Ticona, E. (s/f).** *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. MINEDUC.

**Cervini, R. (2002).** *Desigualdades Socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 135-158.

**Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966).** *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

**Comboni, S., & Juárez, J. M. (2001).** *Diversidad cultural, educación y democracia: Etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina*. Educação & Sociedade (75), 235-274.

**Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007).** *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual*. Estudios Pedagógicos, XXXIII (2), 155-175.

**Cueto, S., & Secada, W. (2003).** *Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1-23.

**Cummins, J. (2000).** *Language, Power and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters*. Traducción castellana. Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata, 2002

**División Jurídica MINEDUC. (2010).** *Decreto que Reglamenta el ejercicio de la función docente para el sector lengua indígena de los educadores o educadoras tradicionales de los pueblos indígenas reconocidos por la Ley n° 19.253*.

**Godenzzi, J. C. (2004).** *El Desafío de la Diversidad*. Actas del VI Congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Globalización: Desafíos para EIB (págs. 29-38). Santiago: PEIB- MINEDUC.

**Hall, G., & Patrinos, H. (2004).** *Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America: 1994-2004- Executive summary*. (W. Bank, Recopilador)

**Hamel, R. E. (2001).** *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*. México, D. F.

**Hernández, N. (2003).** *De la educación indígena a la educación intercultural: La experiencia de México.* En S. f. Training, La Educación Indígena en Las Américas (págs. 15-24). Vermont, USA: SIT Occasional paper series.

**Hevia, R., & Hirmas, C. (2005).** *La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de atención a las políticas de diversidad cultural.* Santiago, Chile: Seminario internacional: Pueblos indígenas afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas.

**Heyneman, S. (2004).** *Education and corruption.* International journal of educational development. Amsterdam, Elsevier Ltd.

**Heyneman, S. and Loxley, W. (1983)** *The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries.* American Journal of Sociology, 88, 1162-94.

**Hirmas R., C., Hevia R., R., Treviño V., E., & Marambio V., P. (2005).** *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.* Santiago: UNESCO.

**Jacques, K. (1991).** *Community contexts of Maori-English Bilingual Education: A study of six South Island primary school programmes.* New Zealand: Department of Education.

**López, L. E. (2001).** *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.* Santiago, Chile: UNESCO.

**López, L. E. (1997).** *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere.* Revista Iberoamericana de Educación , 47-98.

**López, L.E., Küper, W. (1999)** "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". Revista Iberoamericana de Educación. Nº 20: 17-85

**López, L. E., & Sichra, I. (2004).** *La educación en áreas indígenas de América Latina: Balances y perspectivas.* En IPEE-UNESCO, Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe (págs. 121-149). Buenos Aires: IPEE-UNESCO.

**López, L. E., Rojas, C. (2006).** *La EIB en América Latina bajo examen.* La Paz. Plural, PROEIB Andes.

**May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2004).** *Bilingual/immersion education: indicators of good practice. Final Report to the Ministry of Education.* New Zeland: University of Waikato.

**MINEDUC. (2005).** *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe.* Chile.

**MINEDUC, P. (2011).** *Orientaciones para comprender la implementación del Sector Lengua Indígena.*

**MINEDUC. (2009).** *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.*

- MINEDUC, PEIB. (2010).** *Sector Lengua Indígena. Programa de Estudio. Segundo año básico.*
- NCEA. (2008).** *Managing for Success: The Māori Education Strategy 2008 - 2012.* Recuperado el MARZO de 2011, de <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PolicyAndStrategy/KaHikitia.aspx>
- Pardo, M. V. (2010).** *Estudio sobre el progreso en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe-ORÍGENES en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa.* Informe final. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Vicerrectoría de Asuntos académicos, Universidad de Chile.
- Pardo, M., Valenzuela, J. P., Morawietz, L., Fuenzalida, D., Neira, P., Acuña, F., y otros. (2010).** *Estudio sobre el progreso en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe- ORIGENES en los establecimientos de continuidad focalizados por el Programa. Informe final.* Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Vicerrectoría de Asuntos académicos, Universidad de Chile.
- Pérez Martínez, Pedroza Zúñiga, Ruiz Cuéllar, & López García, (2010).** *La educación preescolar en México: condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Posner, C. (2004)** *Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. México.
- Ruz, J., Muñoz, H., Hernández, A., Espina, R., García, A., Neculman, M. V., y otros. (2009).** *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del programa Orígenes.* Santiago: Valente Ltda.
- Saavedra Peláez, A., Bahamondes Parrao, M., & Ortiz, V. R. (2005).** *Identificación y descripción de contenidos culturales aymara, atacameños y mapuche.* Santiago: PEIB-MINEDUC.
- Saavedra, A., Bahamondes, M., Arancibia, M., Rodríguez, M., Águila, M., & Lobos, J. C. (2003).** *Estudio de diagnóstico curricular en las 162 escuelas del Programa Orígenes.* Santiago: PEIB-MINEDUC.
- Schmelkes, S. (2002).** *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales.* VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y Escritura, (págs. 1-16). Puebla.
- Tharpe, R. (1994)** "Intergroup differences among native Americans in socialization and child cognition: an ethnogenetic analysis", en Greenfield y Cocking (eds.). *Cross-cultural roots of minority child development*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Treviño, E. (2011).** *Evaluación del aprendizaje de estudiantes indígenas en América Latina: Desafíos de medición, interpretación y estudio de factores asociados en contextos de diversidad cultural y desigualdad social.* Documento de trabajo.

**Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010).** *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.

**Vásquez, S., Bustos, H., Luna, L., Troncoso, A., Salazar, U., Huiriqueo, M., y otros. (2005).** *Estudios en EIB: Prácticas pedagógicas que favorecen la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

**Walqui, A., Galdames, V., & Gustafsan, B.(2006),** *Enseñanza de Castellano como segunda lengua*. Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Primera Edición, México.

**Vergara, J. y Gundermann, H. (Eds). (2005).** *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*, MINEDUC Programa EIB Orígenes, Santiago de Chile.

**Yapu Condo, P. (2004).** *La educación intercultural bilingüe en la reforma educativa boliviana*. En I. UNESCO, *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (págs. 279-304). Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

En nuestro país conviven distintos pueblos originarios que, con sus lenguas y culturas, hacen de nuestro país un territorio pleno de diversidad. La educación tiene la potencial capacidad de fortalecer la identidad de nuestros pueblos originarios y de revitalizar sus lenguas ancestrales; también permite construir vasos comunicantes entre las distintas culturas, que aseguren una convivencia armónica, en la que reine un enfoque intercultural de respeto mutuo. La escuela tiene un rol clave y hay que fortalecerlo.

En este sentido, constituye un gran avance para el sistema educacional que la lengua indígena forme parte del currículum nacional chileno.

Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile, constituye un análisis sistemático de información desarrollado por la Universidad Diego Portales a partir de la decisión e impulso del Ministerio de Educación y UNICEF, que entrega evidencia clara del punto de partida y primeros avances de la implementación del Sector de Lengua Indígena en las escuelas de Chile, y permite identificar algunos de los principales desafíos que debe enfrentar nuestro sistema educativo para profundizar su aporte a la interculturalidad y la preservación de la diversidad cultural.